



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



ANTONIA CRISTINA ROCHA FIORAVANTE

**FONTES HISTORIOGRÁFICAS COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL EM MATO GROSSO DO SUL:
em pauta a Ditadura Civil-Militar**

Campo Grande / MS
2020

ANTONIA CRISTINA ROCHA FIORAVANTE

**FONTES HISTORIOGRÁFICAS COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL EM MATO GROSSO DO SUL:**
em pauta a Ditadura Civil-Militar

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Organização do Trabalho Didático, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade universitária de Campo Grande - MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno

Campo Grande /MS
2020

F546f Fioravante, Antonia Cristina Rocha

Fontes historiográficas como instrumento didático para o ensino de história regional em Mato Grosso do Sul : em pauta a Ditadura civil-militar/ Antonia Cristina Rocha Fioravante. -- Campo Grande, MS: UEMS, 2020.

160p.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carla Villamaina Centeno.

1. História regional ensino 2. Recursos didáticos 3. Fontes historiográficas 4. Ditadura civil-militar 5. Organização do trabalho didático I. Centeno, Carla Villamaina II. Título

CDD 23. ed. - 981.72

ANTONIA CRISTINA ROCHA FIORAVANTE

**FONTES HISTORIOGRÁFICAS COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL EM MATO GROSSO DO SUL:**
em pauta a Ditadura Civil-Militar

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Organização do Trabalho Didático

Aprovada em 25/03/2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

*Aos meus alunos, que me incentivaram a
encarar essa jornada.*

Às minhas filhas, Luna e Clara.

E ao meu camarada e companheiro, Luiz

Antonio Piesanti.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno, pela dedicação na orientação deste trabalho, pela paciência, atenção e amizade que se construiu ao longo desta empreitada.

Aos meus professores do Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC), que me auxiliaram a ampliar minha visão de mundo, meu conhecimento e aperfeiçoar a construção deste trabalho.

À minha banca examinadora, composta pela Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito e Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira, que enriqueceram este trabalho com suas contribuições, sugestões e indicações de leitura.

À Profa. Dra. Prof. Dra. Celi Correa Neres, atual vice-reitora, que foi coordenadora do Mestrado nos anos de 2018 e 2019, pois teve muito jogo de cintura com todos os mestrandos, não deixando ninguém soltar a mão de ninguém.

Aos colegas de curso, que sempre foram muito solícitos, auxiliando uns aos outros em relação aos obstáculos que foram surgindo ao longo desta caminhada. E às amigas que floresceram neste caminho.

Ao programa de bolsas PIBAB, concedida pela UEMS, que me manteve no mestrado, ajudando em todos os custos de publicações, eventos e locomoção.

Ao advogado Sr. Lairson Palermo, coordenador do Comitê Memória, Verdade e Justiça/MS – braço estadual da Comissão Nacional da Verdade – responsável pelo levantamento dos casos que ocorreram durante o período ditatorial. Obrigada pela confiança no meu simples ofício de historiadora, por ceder as fontes que fizeram nascer o relatório da Comissão Estadual da Verdade, versão MS. A elaboração deste relatório foi o pontapé inicial desta dissertação, pois aguçou a minha curiosidade e vontade de trabalhar este conteúdo em sala de aula, tão necessário.

À minha pequena família (Luna, Clara e Luiz) pelo apoio incondicional.

Como disse Isaac Newton, se cheguei até aqui foi porque me apoiei no ombro de gigantes.

*Na primeira noite eles se aproximam
e roubam uma flor
do nosso jardim.
E não dizemos nada.
Na segunda noite, já não se escondem:
pisam as flores,
matam nosso cão.
E não dizemos nada.
Até que um dia,
o mais frágil deles
entra sozinho em nossa casa
rouba-nos a luz e,
conhecendo nosso medo
Arranca-nos a voz da garganta.
E já não podemos dizer nada.*

Eduardo Alves Costa.

FIORAVANTE, Antonia Cristina Rocha. **Fontes historiográficas como instrumento didático para o ensino de história regional em Mato Grosso do Sul**: em pauta a Ditadura Civil-Militar. 161 f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande/MS, 2020.

RESUMO:

O presente trabalho tem como objeto de estudo as fontes historiográficas, com a intencionalidade de utilizá-las no ensino de História Regional do estado de Mato Grosso do Sul. Por meio da revisão de literatura – e da prática docente–, pôde-se confrontar a realidade dos professores de História Regional, em que se notou a escassez em materiais de apoio para o ensino dessa área. Mediante análise dos anos anteriores do Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD, verificou-se a ausência de manual didático destinado à disciplina de História Regional para o oitavo ano do Ensino Fundamental II –no qual essa foi inserida na grade curricular desde o ano de 2013 –, na rede municipal de ensino, da cidade de Campo Grande/MS. Por outro lado, na rede estadual de ensino, o conteúdo de História Regional é inserido na disciplina de História Geral ao longo do Ensino Fundamental II e, também, nunca teve material de apoio financiado pelo poder público. O objetivo central concentra-se em levantar fontes historiográficas (dissertações e teses) sobre a temática “ditadura civil-militar”, para serem utilizadas no ensino de História Regional do estado de Mato Grosso do Sul. Essa temática foi escolhida devido ao contato com as fontes sobre a ditadura no estado de Mato Grosso do Sul, cedidas pelo Comitê Memória Verdade e Justiça/MS, para a elaboração do relatório final da Comissão Estadual da Verdade, braço estadual da Comissão Nacional da Verdade. Os objetivos específicos se reúnem em: a) análise dos documentos que norteiam a educação no âmbito nacional e regional; b) análise e descrição das dissertações e teses levantadas sobre a ditadura no estado de Mato Grosso do Sul e propostas de utilização em sala de aula. Como metodologia, realizou-se uma revisão de literatura para compreender a organização do trabalho didático do professor de história regional; também foi realizada uma análise documental, para perceber como se deu a inserção da disciplina de História Regional nas redes municipal e estadual do estado de Mato Grosso do Sul, utilizando a categoria Organização do Trabalho Didático, desenvolvida por Gilberto Luiz Alves, que se debruçou na categoria trabalho, de base marxista; juntamente, foi realizado levantamento de como ocorreu a inclusão da temática Ditadura Civil-Militar nos referenciais que norteiam a educação na região. Concluiu-se que, o material levantado, as dissertações e as teses sobre a ditadura no estado de Mato Grosso do Sul, embora sejam fontes secundárias, podem ser utilizados em sala de aula para o ensino de História Regional, desde que seja realizada a leitura na íntegra pelo professor, que fará a mediação desse material de acordo com seu planejamento.

Palavras-chave: Ensino de História Regional. Recursos Didáticos. Fontes Historiográficas. Ditadura civil-militar. Organização do Trabalho Didático.

ABSTRACT:

The present work aims to study the historiographic sources, with the intention of using them in the teaching of Regional History of the state of Mato Grosso do Sul. By means of literature review – and teaching practice –, it was possible to confront the reality of Regional History teachers, in which the shortage of support materials for teaching in this field was observed. Through an analysis of the previous years of the National Textbook Program, the PNLD, there was a lack of a didactic manual for the Regional History subject for the eighth grade of Elementary School – in which it was included in the curriculum since 2013 – in the municipal education network, in the city of Campo Grande / MS. On the other hand, in the state education network, the Regional History content is inserted in the General History course during Elementary School and, also, has never had support material financed by the public power. The main objective sought to raise historiographic sources (theses and dissertations) on the theme "civil-military dictatorship", to be used in the teaching of Regional History in the state of Mato Grosso do Sul. This subject matter was chosen due to the contact with the sources about the dictatorship in the state of Mato Grosso do Sul, provided by the Memory, Truth and Justice Committee / MS, for the preparation of the final report of the State Truth Commission, state arm of the National Truth Commission. The specific objectives focus on: a) analysis of the documents that guide education at national and regional levels; b) analysis and description of the theses and dissertations raised about the dictatorship in the state of Mato Grosso do Sul and proposals for usage in the classroom. As a methodology, a literature review was carried out to understand the organization of the didactic work of the Regional History teacher; a documental analysis was also performed to understand how the insertion of the Regional History subject in the municipal and state education networks of the state of Mato Grosso do Sul took place, using the category Didactic Work Organization, developed by Gilberto Luiz Alves, who elaborated on the Marxist-based work category; jointly, it was conducted a survey of how the inclusion of the Civil-Military Dictatorship theme occurred in the references that guide education in the region. It was concluded that the material collected, the theses and dissertations about the dictatorship in the state of Mato Grosso do Sul, although they are secondary sources, can be used in the classroom for the teaching of Regional History, as long as it is read in full by the teacher who will mediate this material according to their planning.

Key words: Regional History Teaching. Didactic Resources. Historiographical Sources. Civil-Military Dictatorship. Organization of Didactic Work.

LISTA DE SIGLAS

ACP - Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública	MS - Mato Grosso do Sul
ADEMAT - Ação Democrática Mato-Grossense	MT - Mato Grosso
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação	OTD – Organização do Trabalho Didático
BNCC - Base Nacional Curricular Comum	PARA-SAR -Esquadrão Aero terrestre de salvamento
CAND: Colônia Agrícola Nacional de Dourados	PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	PCB - Partido Comunista Brasileiro
CCC - Comando de Caça aos Comunistas	PC do B - Partido Comunista do Brasil
CEI – Comissão Estadual de Investigação.	PDT - Partido Democrático Trabalhista
CEDEM - Centro de Documentação e Memória da Unesp	PMDB -Partido do Movimento Democrático Brasileiro
CELEMI -Centro De Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e Identidade.	PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
CGI - Comissão Geral de Investigações	PR - Paraná
CMCJ - Comitê Memória, Verdade e Justiça	PSD -Partido Social Democrático
CNE - Conselho Nacional de Educação	PSDB -Partido da Social Democracia Brasileira
CNV - Comissão Nacional da Verdade	PUC-RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
COEF - Coordenação do Ensino Fundamental	REME - Rede Municipal de Ensino
DSN – Doutrina de Segurança Nacional	SED - Secretaria Estadual da Educação
EF I - Ensino fundamental I	SEMED - Secretaria Municipal de Educação
EF II - Ensino Fundamental II	SP - São Paulo
EJA -Educação de jovens e adultos	UDN - União Democrática Nacional
FADEMS - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação de Mato Grosso do Sul	UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
IBAD: Instituto Brasileiro de Ação Democrática	UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
IHGB -Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro	UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
IPES - Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais	UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
LDB - Lei de Diretrizes e Bases	UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
MBNC - Movimento Pela Base Nacional Comum	UNB - Universidade de Brasília
MEC - Ministério da Educação e Cultura	UNE - União Nacional dos Estudantes
	UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
	UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
	USP -Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1. Levantamento quantitativo das dissertações/teses disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	23
Quadro 1. Dissertações/Teses selecionadas para revisão de literatura, em ordem cronológica de defesa.	24
Quadro 2. Levantamento de artigos científicos para revisão de literatura	25
Quadro 3. Instrumentos e Recursos didáticos utilizados no ensino de História Regional	38
Quadro 4. Recursos e instrumentos didáticos elencados nas obras de acordo com os autores:	44
Quadro 5. Quadro parcial das Habilidades exigidas na BNCC para o 9º ano – Ensino de História	64
Quadro 6. Relação do conteúdo regional na composição da disciplina de História Geral, do referencial curricular do estado de Mato Grosso do Sul (2008).....	74
Quadro 7. Relação do conteúdo regional na composição da disciplina de História Geral, do referencial curricular do estado de Mato Grosso do Sul (2012).....	76
Quadro 8. Pesquisas levantadas acerca da Ditadura Civil-Militar na região.....	83
Quadro 9. Resultado das eleições de 1982 no estado de Mato Grosso do Sul	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL E SEUS INSTRUMENTOS DIDÁTICOS	22
1.1. Um diálogo acerca do ensino de história nas produções acadêmicas.....	26
1.2. Obras que tratam sobre o ensino de História Regional e o trabalho com as fontes.....	39
1.3. Os artigos científicos sobre do ensino de história regional	44
2. OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE NORTEIAM O ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DE FONTES	51
2.1. Os documentos que norteiam a disciplina de História no âmbito nacional: Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Curricular Comum	52
2.1.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)	56
2.1.2. A Base Nacional Curricular Comum (2018)	61
2.2. Os documentos que norteiam a disciplina de História no âmbito regional:.....	65
2.2.1. A disciplina de História Regional no estado de Mato Grosso do Sul	66
2.2.2. O Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (2008) e as Orientações Curriculares (2015)	68
2.2.3. O Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul (2008 e 2012)	73
2.2.4. Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019)	77
3. A DITADURA CIVIL-MILITAR NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL REVISITADA NAS DISSERTAÇÕES E TESES: CAMINHOS PARA UTILIZAÇÃO EM SALA DE AULA	82
3.1. A Ditadura civil-militar no estado de Mato Grosso do Sul: uma breve introdução.....	85
3.2. Aquidauana: a baioneta, a toga e a utopia nos entremeios de uma pretensa revolução	90
3.3. Revolução e utopia: embates de um professor comunista em Aquidauana durante a ditadura militar (1964-1985)	95
3.3.1 Proposta de utilização em sala de aula (LEITE,2009; GOMES,2015).....	99
3.4. Um estudo sobre os reflexos das ações da ditadura militar através do jornal O Estado de Mato Grosso (1964-1974)	100
3.4.1 Sugestões de utilização em sala de aula (MEIRA, 2011)	106

3.5. A Ação Democrática Mato-grossense (ADEMAT) no sul de Mato Grosso: da ação política à articulação paramilitar (1963-1985).....	107
3.5.1. Sugestões de utilização em sala de aula (OLEGÁRIO, 2018)	114
3.6. As eleições de 1982 em Mato Grosso do Sul	115
3.6.1. Sugestões de utilização em sala de aula (CHAGAS, 2014)	119
3.7. Dourados: Memórias e representações de 1964	120
3.7.1. Sugestões para utilização em sala de aula (ARAKAKI, 2003)	128
3.8. As implicações do golpe civil-militar no sul de Mato Grosso: apoio civil, autoritarismo e repressão (1964 – 1969).....	129
3.8.1. Sugestões de utilização em sala de aula (ARAKAKI, 2015).....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A – projeto de intervenção	147
APÊNDICE B - exemplo de Atividade	149
ANEXO 1.....	154
ANEXO 2.....	156

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto as fontes historiográficas (dissertações e teses), com foco na temática “ditadura civil-militar” (1964 – 1985) no estado de Mato Grosso do Sul, para o ensino de História Regional na educação básica. Optou-se por dissertações e teses pelo rigor científico que estas apresentam – embora haja a dificuldade de utilizá-las na íntegra dentro de sala de aula – e pela possibilidade de acesso à outras fontes que a análise das dissertações e teses propiciam.

A temática escolhida se deu após o contato direto com as fontes utilizadas para a elaboração do relatório estadual da Comissão Nacional da Verdade. Durante o período do mestrado, foi solicitado pelo Comitê Memória Verdade e Justiça/MS, o auxílio de historiadores para uma prévia organização de parte dos documentos e a colaboração para a elaboração do “Relatório Final da Comissão da Nacional da Verdade – versão Mato Grosso do Sul”, trabalho que consideramos de suma importância para a memória desse período da história brasileira. Ao ter contato com os casos, ficou evidente que, pouco se sabe sobre a ditadura no âmbito regional e que este não é um conteúdo muito ensinado em sala de aula, justamente pela dificuldade em levantar as fontes e, possivelmente, pela carga de preocupação e pelas polêmicas que ainda cercam o tratamento de ditaduras na sociedade capitalista.

Atualmente, a disciplina de História Regional na rede municipal de ensino da cidade de Campo Grande/MS faz parte da grade curricular do oitavo ano do Ensino Fundamental II. Já na grade curricular da rede estadual de ensino, a História Regional não existe como disciplina, sendo lecionada junto à História Geral por todo EF II.

A motivação inicial para tal estudo surgiu no ano de 2013, quando foi implementado o ensino de História Regional na grade curricular da rede municipal de ensino, na cidade de Campo Grande/MS. Sem referencial curricular oficial, manual didático criado especificamente para esta disciplina/série ou qualquer outro tipo de material de apoio, a disciplina foi inserida no oitavo ano do Ensino Fundamental II. Como professora de História Geral – e a partir daquele ano, de História Regional – na rede municipal de ensino, passei a me questionar sobre como proceder diante da nova disciplina, quais conteúdos lecionar e com quais materiais. Foi-me oferecido pela equipe técnica pedagógica da escola onde lecionava, um manual didático de História Regional do Ensino Fundamental I, intitulado “História do Mato Grosso do Sul”, para me orientar em relação aos conteúdos e me oferecer “embasamento teórico”. Entendi que aquele material, embora não fosse elaborado para o EF II, era uma “gentileza” cedida pela escola, uma

vez que não existia material para a nova disciplina¹. Durante as formações continuadas que ocorreram ao longo daquele ano letivo (2013), foram transmitidas oralmente as orientações para os professores, quando pude constatar, nas discussões, que estes também passavam por dificuldades em relação à disciplina.

No ano de 2015, dois anos após a implementação da disciplina de História Regional, foi disponibilizado, pela Secretaria Municipal de Ensino (SEMED), o documento que determina as Orientações Curriculares, o qual sugeria para os professores as temáticas a serem ministradas na disciplina. Este foi o único documento norteador até a elaboração do “Currículo de Referência do MS” (2019). A falta de um manual didático próprio e de um referencial norteador me fez perceber que poderia buscar fontes variadas para utilizar em sala de aula. Mas, seria possível a todos os professores de História Regional levantar fontes para utilizar em sala de aula, dentro das limitantes horas de planejamento, entre entrega de diários, elaboração de provas e todas as outras burocracias impostas pelo fazer escolar? Seria a formação inicial destes professores suficiente para a organização do trabalho didático, referente ao levantamento de fontes, com certa criticidade acadêmica? E mais, estariam as universidades regionais formando professores capacitados para o ensino da História Regional, com mesma satisfatoriedade da História Geral? Fica o questionamento.

A disciplina de História Regional do Ensino Fundamental II, no estado de Mato Grosso do Sul, não tem manual didático ou um instrumento que colabore para a disponibilização de fontes para ser utilizado em sala de aula – e nunca teve, ao contrário da disciplina de História Regional do Ensino Fundamental I, que possuíam manual didático para os 4º e 5º anos até o ano de 2015, conforme aponta Mattas (2018). Nesse sentido, acredita-se que a confecção de um manual específico para cada região não seja de interesse das editoras, pois não se trata de uma empreita tão lucrativa quanto a confecção de manuais didáticos universais. De certo modo, esse é um fato positivo, pois abre margem para que o conhecimento significativo e científico seja introduzido em sala de aula, com utilização de fontes históricas diversas, historiografias, trabalhos acadêmicos, jornais regionais, sob análise e mediação do professor.

Devido à minha dificuldade inicial com a disciplina, e observando a dificuldade dos colegas de profissão, procurei levantar fontes para o ensino de História Regional. O intuito inicial da pesquisa era levantar fontes que abordassem todas as temáticas regionais propostas pelo currículo escolar, mas o período de dois anos do mestrado é razoavelmente curto para tamanha empreitada, além de ser um trabalho complexo que demanda uma equipe

¹ Deduz-se que esse oferecimento de “material de apoio” seja prática recorrente pela equipe técnica pedagógica.

especializada. Sendo necessário indicar uma unidade temática e já com intenção de aprofundar os estudos iniciados ao elaborar o relatório do CMCJ/MS, a ditadura civil-militar foi a escolhida. Logo, o objetivo central deste trabalho pauta-se em levantar fontes historiográficas (dissertações e teses) sobre a temática “ditadura civil-militar”, para serem utilizadas no ensino de História Regional do estado de Mato Grosso do Sul. De fato, a proposta é incentivar mais trabalhos sobre outras temáticas e propor, para as redes de ensino, a elaboração de um instrumento que forneça acesso aos professores, como se demonstrará no final do trabalho por meio da proposta de intervenção.

Os objetivos específicos concentram-se no capítulo 2 e 3, sendo: a) análise dos documentos que norteiam a educação no âmbito nacional e regional; b) análise e descrição das dissertações e teses levantadas sobre a ditadura no estado de Mato Grosso do Sul e propostas de utilização em sala de aula. Como referencial teórico metodológico, utilizamos a ciência da história e a categoria Organização do Trabalho Didático– OTD. Como aponta Centeno (2007), a concepção da ciência da história

[...] parte do pressuposto de que a história não é fruto de atitudes individuais de políticos, de personalidades ou da vontade do Estado e, sim, fruto dos embates dos homens em seu conjunto. As ações e os embates humanos são determinados, em última instância, pelas necessidades materiais, pois não existe “consciência pura”, desvinculada da práxis material. Os homens, de fato, têm consciência de sua existência a partir de sua vida real. Sem essa base real é impossível essa consciência. Mas também sem essa consciência é impossível a práxis. (CENTENO, 2007, p. 7)

Segundo Alves, a Organização do Trabalho Didático é uma categoria de análise subordinada, “[...] constitui-se, conceitualmente, nos limites de outras categorias mais centrais, tais como trabalho e organização técnica do trabalho, e as implica” (ALVES, 2005a, p. 10), portanto tem como objeto de estudo, o processo do trabalho didático. Em sua obra “O trabalho didático na escola moderna: formas históricas”, Alves (2005a) aponta que a OTD se sistematiza em três aspectos: relação educativa, recursos didáticos e espaço físico. Para Alves (2005a):

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de organização do trabalho didático envolve, sistematicamente, três aspectos:

- a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro;
- b) realiza-se com a mediação de **recursos didáticos**, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais

pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento,
c) e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre.
(ALVES, 2005a, p. 10-1, grifo nosso)

O primeiro capítulo propõe analisar como os instrumentos didáticos são utilizados em sala de aula para o ensino de História Regional, por meio de revisão de literatura. Neste sentido, observa-se quais instrumentos e recursos didáticos com foco na História Regional são utilizados pelos professores no EFII. Também discute sobre a utilização de fontes historiográficas (dissertações e teses) para o ensino em sala de aula.

A história regional/local, conforme apontam Priori (1996), Barboza (2006), Carvalho (2007), Toledo (2010) e Mattas (2018), não é vista com o mesmo interesse que a história geral, sendo considerada um anexo e não uma disciplina única e exclusiva. É preciso entender a relação entre o regional/local e o geral, o universal, e como estes se complementam no ensino de História, de como as ações regionais implicam e são afetadas pelas ações do âmbito nacional e universal.

Apesar da possibilidade de utilização das mais variadas fontes em sala de aula, Alves (2005a) e Centeno (2009) constatam que o instrumento central é o manual didático, em que o conteúdo se apresenta limitado, sem aprofundamento. Como na disciplina de História Regional no Ensino Fundamental II não possui manual didático elaborado para esse fim, a possibilidade de utilização de fontes variadas se torna uma prática.

Os estudos de Alves (2005a) sobre a organização do trabalho didático demonstram que a utilização de um manual didático já foi uma necessidade imposta em um momento histórico, na consolidação da escola moderna, quando a compra das obras clássicas eram um impeditivo para a educação universal. Este instrumento, o manual didático, foi elaborado a partir da proposta de Comenius de propiciar uma educação universal, de acesso a todos – barateando os custos materiais. Também era um meio de baratear a mão de obra especializada do professor – afinal, com o manual didático qualquer pessoa “mediana” poderia lecionar, visto que a instrução estava toda ali, naquele material.

Comenius, educador morávio do século XVII, propôs uma escola moderna pautada na universalização educacional, a fim de preparar os indivíduos para a inserção na sociedade capitalista, visando atender as necessidades de mão de obra com fundamentos básicos de educação. Neste contexto, Comenius adjudica uma forma histórica de organização do trabalho didático, levando em conta às necessidades de seu tempo. Nesta perspectiva, Alves e Centeno (2009) pontuam que:

- a) a relação educativa então concebida colocou, de um lado, o professor e, de outro, um coletivo de alunos organizados como classe;
- b) os procedimentos didáticos do professor e os conteúdos programados para transmissão do conhecimento passaram a ter como fundamento uma precisa tecnologia educacional, o manual didático; e
- c) a sala de aula ascendeu à condição de espaço privilegiado dessa relação, pois a formação intelectual das crianças e dos jovens, à época, esgotava a função da educação escolar. (ALVES; CENTENO, 2009, p 472).

No entanto, o manual didático passou a ser utilizado pelo professor como instrumento central na organização do trabalho didático. Hoje, o manual traz os conteúdos resumidos, atividades, sugestões de leitura e filmes, e no seu final, no manual didático do professor, traz as respostas das atividades, formas de trabalhar os conteúdos, de modo que o professor não precise pensar a aula. De acordo com Centeno (2009):

Se, de fato, a prática de utilização do manual didático foi uma necessidade posta pela época de Comenius, pois ainda eram limitados os recursos para efetivar a educação para todos, hoje nada a justifica. A organização manufatureira do trabalho didático, associada à utilização do manual, representou uma ruptura com o conhecimento culturalmente significativo e impôs o império desse instrumento de trabalho. O conhecimento foi vulgarizado, na escola, por força de sua veiculação pelo manual didático. (CENTENO, 2009, P.173)

Alves (2005) aponta que o manual didático deve ser superado, aproveitando os recursos tecnológicos que surgem no nosso tempo. Deste modo, podemos indicar que, não somente os recursos tecnológicos, mas também a maior acessibilidade a documentos oficiais, fontes, obras clássicas e trabalhos acadêmicos que a internet e os acervos físicos e digitais proporcionam, abrem um leque de possibilidades de utilização destes materiais na organização do trabalho didático do professor.

Nesse sentido, coube investigar e indicar fontes que pudessem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, entre as quais foram escolhidas as fontes historiográficas (dissertações e teses). Dentre os instrumentos didáticos, escolhemos as fontes historiográficas que, de acordo com Lombardi (2004), são fontes secundárias. Lombardi (2004) faz uma análise sobre as fontes históricas e historiográficas, na qual afirma que é impossível o entendimento dos objetos de investigação sem as fontes e que estas embasam a própria pesquisa histórica. Para Lombardi (2004):

Às vezes, existe o problema de as fontes pretendidas serem lacunares, parciais, escassas, raras ou dispersas. Assim é preciso usar as informações iniciais obtidas para que estas nos levam a novos dados, lendo “nas linhas e entrelinhas” e atentos aos indícios que levam a novas perguntas e a novas fontes – formando dessa forma, uma rede de informações. É importante não recorrer a uma única fonte, mais sim confrontar várias fontes que dialoguem com o problema de investigação e que possibilitem(ou não) que se dê conta de explicar e analisar o objeto investigado. (LOMBARDI, 2004, p.156)

Lombardi (2004) determina que fontes são testemunhos que possibilitam ao homem entender o mundo, e que são consideradas fontes válidas: “[...] material lítico e cerâmico, documentos escritos, testemunhos orais, produções iconográficas, audiovisuais, eletrônicas, etc.” (p. 156). Em relação à escolha das fontes, o historiador deve eleger de acordo com suas opções metodológicas e teóricas. Partindo da análise do que são e quais são as fontes históricas, Lombardi (2004) aborda sobre a historiografia,

Um campo de estudo que tem por objeto de investigação as produções da ciência histórica. As fontes de pesquisa constituem as próprias produções históricas, em seus diversos formatos finais de produção e de divulgação, entre os quais: relatórios de pesquisa, monografias, dissertações e teses, livros, artigos científicos, anais de eventos científicos, arquivos digitais disponíveis pela internet. (LOMBARDI, 2004, 159)

Já para Barros (2019), esse tipo de fonte escrita (e neste caso, englobam-se as dissertações e teses) pode ser considerada fonte indireta, tanto pela secundarização de fontes utilizadas na sua composição (obras, narrativas, testemunhas, etc.), quanto pela posição temporal não presencial, ou seja, não se trata de um período vivenciado pelo pesquisador. Barros (2019) também aponta que, mesmo a posição temporal sendo a mesma do pesquisador, o posicionamento ideológico também interfere na confecção destas fontes, uma vez que “[...] um nobre realista, um nobre radical, um burguês jacobino, um burguês girondino ou um revolucionário de posição mais próxima ao anarquismo terão tido, cada qual, visões distintas dos mesmos fatos da Revolução Francesa que um dia presenciaram” (BARROS, 2019, p.34-35).

Barros (2019) pontua que a posição avaliada em relação ao problema também determina o tipo de fonte, se esta foi produzida com conhecimento direto dos fatos (acontecimentos presenciados) ou se o conteúdo foi produzido de segunda mão, a partir de textos ou narrativas feitas ao autor. Logo, as fontes escolhidas para serem analisadas nesta dissertação- que serão

elaboradas para serem utilizadas em sala- são fontes indiretas, voluntárias (produzidas para serem fontes historiográficas) e textuais, de acordo com Barros (2019).

No segundo capítulo, busca-se compreender como surgiu a disciplina de História Regional no estado de Mato Grosso do Sul, partindo da perspectiva nacional para a regional. Também são investigados nos referenciais que normatizam a educação — no âmbito nacional e local: a) como é feita a proposta da utilização de fontes para o ensino de História; b) quais são as unidades temáticas existentes e dentre estas, como é a proposta sobre a ditadura civil-militar.

Foram analisados os documentos que normatizam a disciplina de História Geral e Regional, no âmbito nacional e regional/local, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN/1998), o Referencial Municipal da Rede Municipal de Ensino (2008), o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2008/2012), as Orientações Curriculares da Secretária Municipal de Ensino (SEMED/2015), a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental II (BNCC/2017) e o novo referencial da rede estadual de ensino, o “Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul” (2019).

Nestes documentos foi possível ver o acréscimo e retirada de temas ao longo dos anos, e constatar que alguns são considerados temas fixos da História Regional, antes mesmo dela existir como disciplina com autonomia. Apesar de o estado de Mato Grosso do Sul ser um estado novo, quarenta e dois anos, há muita história para ser contada – antes e depois da divisão do estado, sendo o povoamento indígena e migração de pessoas vindas de outros estados e países, a Guerra da Tríplice Aliança, a Divisão do Estado e a exploração da erva-mate, temas constantemente explorados pelos pesquisadores. A opção pela escolha da temática abordada para o estudo das fontes, como dito anteriormente, fez-se por meio do contato, durante o primeiro ano do mestrado, com a oferta de fontes para a elaboração do relatório do “Comitê Memória, Verdade e Justiça” (CMCJ), braço estadual da Comissão Nacional da Verdade. O contato com esse material riquíssimo me fez perceber como a temática da ditadura no âmbito regional raramente é discutida em sala de aula, justamente por pouca informação que nós professores temos sobre o assunto.

A Comissão Nacional da Verdade foi um projeto instituído no ano de 2012, pela então presidente Dilma Rousseff, com a intenção de investigar os casos de torturas, prisões arbitrárias e assassinatos que ocorrem durante o período da ditadura civil-militar. A CNV concedeu aos coletivos/comitês estaduais, o prazo de dois anos para o levantamento dos casos, e depois um tempo para a confecção do relatório estadual de cada região. No caso do estado de Mato Grosso do Sul, o relatório foi entregue em dezembro de 2018.

O terceiro capítulo inicia com uma breve explicação sobre o período ditatorial no Brasil (1964 – 1985), a partir da perspectiva dos autores levantados para análise dos trabalhos, trazendo para o contexto regional. Na sequência, são apresentadas as dissertações (5) e teses (2) levantadas referentes à ditadura civil-militar no Estado do Mato Grosso do Sul. Como o foco era levantar fontes ligadas ao Mato Grosso do Sul, houve uma dificuldade inicial devido ao estado antes pertencer ao estado de Mato Grosso. Logo, foi necessária sistemática averiguação de inúmeros trabalhos que falavam de Mato Grosso, para separar quais eram referentes ao local que hoje é o Mato Grosso do Sul. Estes trabalhos foram levantados por meio de pesquisa no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Dentre as dissertações foram encontradas: “Aquidauana: A baioneta, a toga e a utopia, nos entremeios de uma pretensa revolução”, de Eudes Fernando Leite (1994); “Dourados: memórias e representações de 1964”, de Suzana Arakaki (2003); “As eleições de 1982 em Mato Grosso do Sul”, de Wagner Cordeiro Chagas (2014); “Um estudo sobre os reflexos das ações da Ditadura Militar através do jornal O Estado de Mato Grosso (1964 – 1974)”, de Leonice Maria Meira (2011) e “A Ação Democrática Mato-Grossense (ADEMAT) no Sul de Mato Grosso: da ação política à articulação paramilitar (1963–1985)”, de Thais Fleck Olegário (2018); As teses existem em menor proporção: “As implicações do Golpe Civil-Militar no sul de Mato Grosso: apoio civil, autoritarismo e repressão (1964–1969)”, de Suzana Arakaki (2015) e “Revolução e utopia: embates de um professor comunista em Aquidauana na ditadura militar (1964–1985)”, de Aguinaldo Rodrigues Gomes (2015). Após explicação das obras, sugerimos possibilidades de como trabalhar estas fontes em sala de aula.

O Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PROFEDUC) estipula aos mestrandos que seja elaborado um Projeto de Intervenção – que se apresenta no final deste trabalho. Buscamos propor meios de subsidiar o professor em sala de aula, com o levantamento de material realizado por meio de um acervo digital de fontes sobre a ditadura civil-militar no estado de Mato Grosso do Sul.

1. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL E SEUS INSTRUMENTOS DIDÁTICOS

Nesta primeira etapa, buscou-se levantar as produções acadêmicas mais relevantes que tratam do uso de fontes para o ensino de História e História Regional. Para tanto, utilizou-se o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD) e os bancos de dissertações e teses das universidades locais (UEMS, UFMS, UFGD e UFMT). O número de trabalhos ofertados é relativamente grande, mas nem sempre condiz com o objeto pesquisado, então foram utilizados os descritores “ensino de história” e “história regional” dentro da categoria “Educação”.

Ao pesquisar sobre o ensino de História, apareceram algumas dissertações, teses e artigos que se reportavam à História Regional de outros estados, nos quais se fez a consulta a seus resumos para identificar problemas que se relacionassem com o desta pesquisa. Dentre estas, destacou-se uma, na qual o problema se aproximava, denominada “A prática docente do professor de história: um estudo sobre o ensino de história do Paraná nas escolas estaduais de Londrina” (2008), de Lucinéia Cunha Steca, na qual o professor/pesquisador se via num dilema pela criação da disciplina de História Regional em sua cidade, sem material de apoio.

Outros trabalhos relacionados ao ensino de História Regional foram selecionados, partindo da região do estado de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, como a dissertação de Jackson James Debona, “Entre o regional e o nacional: Mato Grosso do Sul nos livros didáticos de História — PNLD 2011”(2015) e de Elizabeth de Fátima da Silva Mattas, “Instrumentos do trabalho didático para o ensino de História Regional, nos 5.º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em quatro escolas da rede estadual de ensino, de Campo Grande — MS (2016–2018)” (2018). Outros trabalhos referentes à História Regional foram encontrados, porém, relacionavam-se diretamente a fatos históricos, não com a discussão sobre fontes, instrumentos ou recursos didáticos.

Buscando abranger a pesquisa, investigou-se por meio dos termos “ensino de história”, que novamente nos deu um leque enorme de possibilidades, que foram sendo parcialmente analisadas e selecionadas para a pesquisa, como foi demonstrado no Quadro 1. Cabe destacar que, grande parte dos trabalhos realmente pertinentes ao ensino de História se relacionava com o instrumento didático “manual didático²”, sendo a associação aos demais tipos de fontes bem escassa. Dentre os trabalhos selecionados, destacam-se as dissertações: “História e Memória

² Nas obras chamado também de livro didático e livro-texto. Na categoria Organização do Trabalho Didático, este instrumento didático é chamado de manual didático, em razão disto, ao longo do trabalho será utilizado este termo.

nos manuais didáticos” (1987), de Izabel Aurora Branco Kilstajn; “O uso da imagem nas aulas de História” (2007), de Ricardo Barros; “Docência no ciclo II do Ensino Fundamental: um estudo sobre o ensino de história na rede municipal de São Paulo a partir de seus professores” (2011), de Bruno Cabral de Melo; “Ensino de História e Narrativa: Potencialidades de uma imagem Constelar” (2011), de Bianca Rodrigues Corrêa e “As imagens na sala de aula: produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia Local” (2013), de Adriana Cristina de Godoy. Nestas dissertações foi possível visualizar os documentos normativos, métodos e recursos didáticos que foram sendo utilizados na transformação da disciplina de História de maneira especializada.

Dentre os trabalhos que abarcavam conteúdo acerca dos instrumentos e recursos didáticos, foram selecionadas as dissertações: “As possibilidades educacionais dos centros de documentação e memória” (2005), de Rogério Xavier Neves e “Gestão da informação: a produção do conhecimento na escola e a prática docente” (2006), de Julia Rita Franco Pereira. Estas obras se reportam aos instrumentos didáticos específicos como narrativas, memórias e uso de fontes documentais. Esta é a relação quantitativa das dissertações/teses encontradas com seus respectivos termos pesquisados, filtrados pelo subtema “educação”, que segundo já explicitado, conforme análise dos resumos, nem sempre condiziam com o que foi buscado:

Tabela 1. Levantamento quantitativo das dissertações/teses disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Termo de busca	Total
Fontes historiográficas para o ensino de história regional	23
Recursos didáticos – história regional	28
Recursos didáticos	201
Fontes Históricas	287
Fontes Historiográficas	21
História Regional	69
Ensino de História Regional	60
Ensino de História Local	60
Ensino de História Local – Mato Grosso do Sul	14
Ensino de História	35

Fonte: BDTD, 2019. Organização: a autora, 2019.

Foram escolhidas as seguintes dissertações/teses, após análise dos resumos, para a realização da revisão de literatura. Em relação aos critérios para a escolha, os trabalhos deveriam expor quais instrumentos didáticos eram utilizados no ensino, como eles eram utilizados e os desafios à utilização destes instrumentos no ensino de História Regional.

Quadro 1. Dissertações/Teses selecionadas para revisão de literatura, em ordem cronológica de defesa.

Autor	Título do Trabalho	Nível do Trabalho. Instituição/Ano	Termos de Busca
Izabel Aurora Branco Kilstajn	História e Memória nos manuais didáticos	Dissertação UNICAMP 1987	Ensino de História Memória
Rogério Xavier Neves	As possibilidades educacionais dos centros de documentação e memória	Dissertação UNICAMP 2005	História Memória
Julia Rita Franco Pereira	Gestão da informação: a produção do conhecimento na escola e a prática docente	Dissertação PUC-SP 2006	Recursos Didáticos
Ricardo Barros	O uso da imagem nas aulas de História	Dissertação USP 2007	Ensino de História
Lucinéia Cunha Steca	A prática docente do professor de história: um estudo sobre o ensino de história do Paraná nas escolas estaduais de Londrina	Dissertação UEL 2008	História Regional História Local
Bruno Cabral de Mello	Docência no ciclo II do ensino fundamental: um estudo sobre o ensino de história na rede municipal de São Paulo a partir de seus professores	Dissertação PUC-SP 2011	Ensino de História
Bianca Rodrigues Corrêa	Ensino de História e Narrativa: Potencialidades de uma imagem constelar	Dissertação UNICAMP 2011	Ensino de História
Adriana Cristina de Godoy	As imagens na sala de aula: produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia Local	Dissertação USP 2013	Ensino de História/ História Local
Jackson James Debona	Entre o regional e o nacional: Mato Grosso do Sul nos livros didáticos de História - PNL D 2011	Dissertação, UFMT 2015	Ensino de História/ Regional
Elizabeth De Fátima Da Silva Mattas	Instrumentos do trabalho didático para o ensino de História Regional, nos 5.º anos dos anos iniciais do ensino fundamental, em quatro escolas da rede estadual de ensino, de Campo Grande – MS (2016-2018)	Dissertação UEMS 2018	História Regional

Fonte: a autora, 2019

O Google Acadêmico³ foi utilizado para levantamento de artigos que fossem mais específicos ao ensino de História Regional do estado de Mato Grosso do Sul, já que as dissertações/teses encontradas especificamente a essa questão foram escassas. Os artigos, em sua maioria, referiam-se aos instrumentos didáticos, entre os quais foram selecionados:

Quadro 2. Levantamento de artigos científicos para revisão de literatura

Autor	Título	Periódicos/ Anais
Ângelo A. Priori	O ensino de História Regional e Local: alguns problemas e algumas perspectivas	II Encontro Perspectivas do Ensino de História – 1996.
Vilma de Lurdes Barboza	Ensino de História Local: redescobrimos sentidos	Saeculum Revista de História – 2006.
Carlos Henrique de Carvalho	A História Local e Regional: dimensões possíveis para os estudos histórico-educacionais	Cadernos de História da Educação, 6. – 2007
Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo	Historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de História	Antíteses – 2010.
Carla Villamaina Centeno	O manual didático Projeto Araribá História no município de Campo Grande, MS (2008)	Revista HISTEDBR On-Line -2010
Adriana Aparecida Pinto; James Jackson Debona	Documentos e Monumentos: um estudo das formas de registrar/contar História em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul: imprensa e livros didáticos de ensino de História	Revista Labirinto – 2016.

Fonte: Google Acadêmico, 2019. Organização: A autora, 2019.

A seguir, iniciaremos breve descrição acerca do ensino de história nas produções acadêmicas (dissertações) elencadas acima, da mais antiga à mais recente. Este é um meio de verificar como as sugestões de uso de fontes históricas foram se transformando com o tempo e com o surgimento de leis e documentos normativos referentes à educação. Em sequência, abriremos discussão sobre o uso de fontes e a disciplina de História por meio de obras de pesquisadores renomados. Por fim, fecharemos com a discussão de artigos científicos que abordam a disciplina de História Regional e os instrumentos e recursos didáticos utilizados para a sua efetivação em sala de aula.

³O Scielo foi consultado, no entanto a plataforma apresentava um déficit em relação à anexação dos trabalhos. Há algumas revistas que os links constantemente acusavam erro ou simplesmente haviam sido retirados, então quando encontrados os títulos dos trabalhos era necessário redirecionar ao Google Acadêmico para pegar o material.

1.1. Um diálogo acerca do ensino de história nas produções acadêmicas

Kilstajn (1987), no ano de 1983, fez um levantamento dos manuais didáticos mais utilizados na rede de ensino de Moji Mirim, SP, dos quais foram elencadas trinta e quatro unidades de Estudos Sociais. Cabe ressaltar que, no período mencionado, a disciplina de História e Geografia não eram específicas, sendo integradas ao ensino de Estudos Sociais. Dentre esses trinta e quatro, a autora escolheu três para análise: dos autores Julierne; Melhem Adas e Wanda Jáu Pimentel, todos denominados unicamente como “Estudos Sociais”.

Embora em 1983 o manual didático não fosse ainda disseminado pelo PNLD, a autora levanta questões como a dependência do professor em relação ao uso do manual didático, o tipo e a qualidade dos manuais distribuídos e o crescimento do mercado editorial do setor. Ainda destaca que, as posições ideológicas do historiador/autor dos manuais refletem na sua elaboração e escolha de historiografia utilizada. Outro ponto levantado por Kilstajn (1987) é a visão de como os alunos percebiam o ensino de História:

A ideia que tinham de História era de passado, de coisa morta, de “coisas” que deveriam ser lembradas sem muita razão de o serem, a não ser para satisfazer uma exigência acadêmica. Era uma história pontilhada de fatos e heróis, distante no tempo e no espaço, da realidade concreta vivida pelo aluno (KILSTAJN, 1987, p.7)

Kilstajn (1987) argumenta que, se a história era vista como algo abstrato, abstrata também seria a memória, “arquivo morto de fatos isolados” (p.7). A autora analisa como é realizada a produção da História. Ela afirma que, a escrita da memória é um condicionante de um determinado grupo e que a historiografia não está isenta de viés ideológico, desse jeito a história vem sendo construída a partir da percepção de quem a escreve, de “acordo com o momento e os interesses do momento vivido” e “respeitando a consciência de classe de quem o faz”(Ibid. p. 10).

Para tanto, Kilstajn (1987) faz um comparativo, entre os conteúdos dos manuais didáticos e o documento norteador curricular da época, os “Guias curriculares propostos para as matérias de núcleo comum do ensino do 1º grau”, implantado em 1978. De acordo com a autora, o mercado editorial do setor dos manuais didáticos passou a elaborar seus produtos a partir dessas orientações, assim como hoje os manuais didáticos são elaborados de acordo com os conteúdos da BNCC.

Na análise dos manuais, Kilstajn (1987) argumenta que estes seguem o viés da História “oficial”, deixando de lado movimentos sociais, porque – de acordo com a autora –, os manuais

são escritos pela classe dominante. Kilstajn (1987, p. 18) pontua que, “a partir do momento em que, numa sociedade de classes, a historiografia retrata apenas os fatos e acontecimentos que se passam na órbita dos dominantes, ela evidencia a sua própria estrutura de poder, ao mesmo tempo que exclui os dominados de seus discursos”. A autora conclui que o manual didático serve para disseminar as ideias das classes dominantes, detentoras do meio de produção (inclusive dos manuais didáticos) e de acordo com os documentos normativos da educação, que também fazem parte de realizações dessas classes.

Kilstajn (1987) discorre sobre a escola e a figura do professor. Para a autora, a escola é, na sociedade capitalista, instrumento de manutenção do capital, no qual não tem interesse na formação de conhecimentos do aluno – mas sim na transformação do aluno em mão de obra especializada, beneficiando apenas a classe dominante. Kilstajn (1987) historiciza a construção da escola no Brasil, em que conceitua o comprometimento da escola com a classe dominante, em dois momentos: no primeiro, no qual o ensino de artes e letras era destinado aos filhos de famílias ricas “aprimorando as suas condições para exercer a suas funções de mando” (KILSTAJN, 1987, p.33) e num segundo momento, quando a escola passa a se preocupar com a profissionalização dos indivíduos, acessível às famílias de baixa renda.

A pesquisadora justifica que, o professor daquele período de transição para o período democrático, final de 1983, quando a autora começou a pesquisa, estava desestimulado por vários fatores: falta de material didático, clientela subnutrida, alunos desinteressados, baixos salários, amplas jornadas de trabalho, e que este se via fazendo um trabalho mecanizado e reprodutor dos valores típicos da classe dominante.

Kilstajn (1987) argumenta que, a expansão do capitalismo nos deu uma falsa sensação de aquisição de conhecimento, tido como “verdade” entregue pela televisão, jornais, rádio e também pelos manuais didáticos, pelo qual o aluno tem acesso a fatos, datas, nomes, sem questionar a veracidade daquilo que lhe é disponibilizado. A autora destaca que os conteúdos dos manuais passam por uma simplificação exagerada, porque no sistema capitalista a criança e o adolescente são vistos como dependentes e imaturos, que não teriam condições de entender materiais mais complexos.

‘ Ao analisar os manuais didáticos, a autora compreende que os conteúdos tentam mostrar aos alunos uma história que trata de um presente bom e positivo, em relação ao passado opressor e ruim. Deste modo, o aluno passivo se forma um cidadão passivo, incapaz de questionar o presente que é muito bom em relação ao que foi o Brasil no passado. Essa assimilação do presente-passado, no entanto, é intencional e corroborada pelos órgãos responsáveis pela seleção de livros, “isto significa afirmar, em última estância, que o conteúdo desses livros deve

adequar-se a um determinado sistema de ideias que estabelece quais fatos devem ser reproduzidos pelos manuais, para que o aluno deles, tenha conhecimento e os grave na memória” (KILSTAJN, 1987, p.83). E, categoricamente, conclui que a escola e os manuais, estão a serviço do Estado e das classes dominantes, visando utilizar a “memória” da História como meio de “amnésia” histórica, no qual exalta somente os feitos e heróis estipulados por essas classes, sendo mais um instrumento contra a educação do que a favor.

Neves (2005) investigou sobre o trabalho educacional em instituições não escolares, com ênfase no Centro de Documentação e Memória da Unesp (CEDEM). Segundo o autor, esses centros de documentação aliados à educação, são usados para legitimação de memórias, na forma de preservação documental. Neves (2005) teve como ponto de partida a indagação de seus alunos no ensino profissionalizante, ao se depararem com os centros de documentação. Segundo Neves (2005):

[...] ao se defrontarem com a realidade de centros de documentação, e em face desses lugares, poderem questionar-se sobre a capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo e indagarem-se sobre antiga sensação humana de que tudo é inacabado, incluindo a nossa história. (NEVES, 2005, p. 6)

Neves (2005) argumenta que, os centros de documentação perdem ao se aliarem ao sistema educacional, a caracterização de “lugar restrito de preservação de memória”, tornando-se um recurso didático para o ensino. Deste modo, os alunos teriam acesso às fontes diferenciadas do manual didático, como arquivos, coleções de revistas, fotografias, jornais e bibliotecas. O autor tentou buscar possibilidades de articulação entre os centros de documentação e o ensino escolar ao argumentar que:

Entre muitas concepções sobre a educação e suas variáveis de pesquisa, aproximar o trabalho educacional dos centros de documentação, não significa transferência de aprendizagem entre os lugares de ensino e os lugares de memória. A analogia entre os instrumentos utilizados para definir o fazer dos sujeitos que utilizam esses lugares está expressa em ações que se aproximam nos dois ambientes: a ação de recordar, comunicar e registrar, porque os trabalhos envolvidos em cada instituição têm o seu propósito e sua função. (NEVES, 2005, p. 116)

Assim como Neves (2005), as Orientações Curriculares para o ensino de História (2015)⁴ – documento criado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Campo Grande, SEMED –, sugerem visitas a Museus, Centros de Documentação e pontos turísticos. De fato, são sugestões possíveis dentro da organização do trabalho didático, e seriam um meio de superação do manual didático, mas que são implicadas por questões logísticas e financeiras, o que dificulta o acesso. Porém, a dificuldade em levar os alunos a um museu ou centro de documentação não deveria ser um impeditivo para que os alunos tivessem contato com fontes variadas.

Nesse contexto, Pereira (2006) realizou um estudo de caso sobre as práticas docentes desenvolvidas numa escola estadual na região central de São Paulo, no ciclo II (fundamental). O trabalho procurou levantar qual metodologia e estratégias eram utilizadas em sala de aula pelos professores. A autora realizou entrevistas com docentes e o coordenador pedagógico para compreender seus conceitos de conhecimento e pressupostos teóricos metodológicos, além da apropriação de recursos disponibilizados pelas Tecnologias de Informação e Continuação no planejamento e incrementação do currículo escolar.

No cruzamento dos dados, das respostas dos alunos, professores e equipe técnica pedagógica, Pereira (2006) concluiu que o livro didático é utilizado como instrumento didático central, porém, elenca a justificativa dos professores (salas de aula superlotadas, indisciplina e falta de interesse dos alunos) para a utilização quase que exclusiva do manual didático como instrumento didático. A autora destaca que a rigidez em aceitar mudanças na forma de ensinar é uma das principais causas desse apego ao manual didático e enfatiza que para efetiva transformação, o professor deve se atualizar em relação aos instrumentos adotados dentro e fora do cotidiano do aluno. Pereira (2006, p.57) também realizou entrevista com os alunos, que argumentaram que “[...] as práticas pedagógicas dos professores são centralizadas na transmissão de conteúdo por meio de exposição verbal, da leitura de textos do livro didático, da transcrição da matéria na lousa”.

Destacamos uma das entrevistas realizadas por Pereira (2006), com o professor de História, que, pelo fato de que no momento os alunos não tinham livro didático atual (a autora não explicou a situação na pesquisa), esse ficava restrito à realização de ditado da matéria do livro do professor, bem como os exercícios, ou sua transmissão na lousa. De qualquer forma, o trabalho do professor, mesmo sem livro didático, continua pautado sobre ele – como se ao professor de história não coubesse a incumbência de pesquisa e utilização de outras fontes. O

⁴ A análise deste documento em detalhes será apresentada no segundo capítulo.

mesmo professor acredita que a leitura várias vezes do mesmo texto garante o sucesso do aluno nas avaliações, “guardando suas informações” (PEREIRA, 2006, p.66).

No entanto, em entrevista com os demais professores, estes acusam a utilização de outros instrumentos didáticos, como livros da biblioteca da escola e textos retirados de outros livros. Em resposta, também alegam que o livro didático serve de apoio quando ocorre a falta de um professor, visto que o professor substituto pode dar continuidade utilizando apenas o livro didático. Esse pensamento corrobora a ideia de Comenius, de que qualquer pessoa mediana possa ensinar, desde que tenha um manual didático, e reforça a ideia de que não é necessário o conhecimento significativo e pautado nos documentos normativos oficiais de educação.

Para Pereira (2006), o próprio professor se coloca em posição de mero reprodutor de conteúdo, em que “[...] fica explícito que o Livro-texto é o principal recurso utilizado nas aulas, tanto para a leitura e/ou colocação da matéria na lousa, como para os exercícios feitos pelos alunos. O professor atua como intermediário entre os alunos e os modelos culturais” (p. 60). De acordo com a resposta dos professores, a motivação e interesse do aluno são vistos como algo interno, que não depende das práticas dos professores ou recursos utilizados.

Em continuidade, Pereira (2006) elencou quais estratégias de ensino poderiam ser utilizadas em sala de aula, como: práticas de redação, jogos, pesquisas e trabalhos em grupo, seminários e debates, estimulação para os alunos fazerem perguntas, expressarem ideias, opiniões e sugestões; reescrita de textos produzidos pelos alunos; diferentes formas de resolução de problemas; pesquisa de campo e leitura de livros literários. Dentre os recursos didáticos, a autora elencou: “mapas; imagens e fotografias; gráficos e tabelas; textos literários; artigos científicos; jornais e revistas” (PEREIRA, 2006, p.63).

De acordo com a autora, por meio de entrevista com os alunos, as fontes derivadas das tecnologias (calculadora eletrônica, instrumentos de medição e desenho, apresentação de filmes e gravações audiovisuais, experimentação científica e acesso aos computadores) raramente, ou nunca, são utilizadas por eles. Pereira (2006) conclui que, a “[...] pouca ou nenhuma utilização dos recursos tecnológicos nos processos de ensino aprendizagem mostra nitidamente que a ênfase está colocada no professor” (PEREIRA, 2006, p. 71). Já para Alves (2005), a ênfase está colocada sobre a centralidade do manual didático, instrumento que dita o ofício do professor.

Barros (2007) analisou, por meio do discurso dos professores de História, como se dá a utilização de imagens nos 5º a 8º anos, das escolas públicas. O autor frequentou cinco escolas na região metropolitana de São Paulo para conhecer a rotina interna e os professores, ao longo de sete meses. Neste tempo, buscou avaliar a utilização de imagens pelos professores de história em sala de aula, se de forma apenas ilustrativa ou que utilizasse meios de leitura das imagens,

as quais os alunos pudessem interpretar. Utilizou reproduções das obras de Pedro Américo (*Independência ou morte*; *A batalha de Avaí*; *Tiradentes Esquartejado*) e Victor Meirelles (*A primeira missa no Brasil*; *A batalha de Guararapes*; *Juramento da Princesa Isabel*), dois pintores do século XIX, que retrataram o período do Império Brasileiro, conteúdo este estipulado pelos referenciais de História, e que estão, segundo o autor, presentes na maioria dos livros didáticos de História do Ensino Fundamental.

Barros (2007) argumenta que os alunos vivenciam uma enxurrada de informações pautadas na Internet, televisão, videogames e imprensa escrita no seu cotidiano, mas que esse contato fica restrito ao espaço fora da sala de aula, pois, em sala de aula, predominam os manuais didáticos e a cópia na lousa. De acordo com Barros, os métodos tradicionais (texto escrito) são desinteressantes para os alunos, de difícil compreensão e com forte apelo para a leitura. O autor justifica a não utilização de imagens pelos docentes de História pelo apego formal ao livro didático e a utilização de texto escrito.

Em relação ao uso de imagens, Barros (2007) afirma que os professores quando utilizam o “livro didático” não se preocupam em analisar as imagens nele contidas, e, de acordo com as entrevistas realizadas com os professores, estes não tiveram, em sua formação, suporte que lhes permitissem a compreensão e utilização de imagens. A imagem é vista não como fonte, mas como ilustração do texto escrito.

Barros (2007) questiona, nas entrevistas com os professores, quais recursos didáticos eram de sua preferência para o ensino em sala de aula. Eles responderam que utilizavam variadas fontes, entre elas jornais, revistas, documentos históricos, fotografias, músicas, apostilas, textos complementares e material próprio – produzido pelo professor. No entanto, ao confrontar as entrevistas com a prática observada, para Barros (2007), ficou evidente que os professores preferem utilizar as imagens do livro didático, que são complementadas pelos textos, muitas vezes sendo vista apenas como ilustração.

Na análise das respostas dos professores, Barros (2007) concluiu que, para eles, as imagens são recursos complementares, que, se apresentadas sem material de leitura, não subsidiam o ensino por completo. O autor afirma que, na avaliação dos professores, os resultados são bastante satisfatórios quando utilizam imagens em sala de aula, sendo fundamental seu uso tanto na disciplina de História quanto nas demais. Porém, conclui que a utilização das imagens em sala de aula ainda é inadequada ou abandonada, em detrimento da centralidade do livro didático. De acordo com Barros (2007, p. 55), “os docentes relataram que, muitas vezes, entram em contato pela primeira vez com as pinturas através dos livros didáticos

ou enciclopédias escolares que as contém”, enfatizando o déficit em relação ao ensino de História da Arte nas universidades brasileiras.

Steca (2008) teve como objetivo em sua pesquisa compreender a prática do professor de História ao ensinar a História Regional da cidade de Londrina, PR, para os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Segundo a autora, o conteúdo foi imposto na grade curricular, por meio da Lei n.º 13.381, de 2001, primeiramente sendo incluso nos temas transversais, e depois como disciplina, porém sem orientações ou material de apoio aos professores. Da dificuldade em encontrar material disponível, na falta de um manual didático de História Regional, por meio da pesquisa da autora, ela escreveu um livro sobre a história do Paraná, com recorte do século XVI até meados da década de 1950.

Steca (2008) realizou entrevistas com 35 professores de história, de 30 instituições de ensino do Ensino Fundamental II e médio da Rede Estadual de Ensino da cidade Londrina, PR, para investigar a prática e os recursos didáticos utilizados pelos professores para o ensino de História Regional. Segundo a autora, “uma das dificuldades encontradas pelos professores do Ensino Fundamental II e Médio para trabalhar história regional e local é a não existência de materiais sistematizados adequados à sua utilização em sala de aula” (2008, p.43). Steca (2008) ressalta que, com as cargas horárias elevadas de aulas, a atuação em mais de uma escola distancia os professores da alternativa de pesquisa e sistematização de conteúdo para o ensino de História Regional e da produção do saber científico. Conforme Steca (2008) aponta:

Mesmo o professor podendo contar com as horas-atividades não é o suficiente, porque são aulas isoladas e utilizadas em sua maioria para o cumprimento de serviços burocráticos na escola. Desse modo, seu deslocamento até uma biblioteca pública ou de uma universidade ou a qualquer outra instituição que possibilite a pesquisa, se torna difícil e raro. (STECA, 2008, p. 43)

Destaca-se que, diferentemente do estado do Mato Grosso do Sul, o governador Lerner (1998-2002), do Paraná, na época da implementação da disciplina, proporcionou aos professores subsídios para o ensino da história regional do Paraná, conforme aponta Steca (2008):

[...] foram feitas algumas parcerias para a publicação de livros de várias áreas do conhecimento, inclusive história do Paraná, que atendessem ao Ensino Fundamental. Quando ao Ensino Médio, os professores de História foram orientados a trabalhar com esse conteúdo e para isso, além da chamada “Coleção da caixinha”, um material que havia sido encomendado pelo Governo Lerner junto à UFPR, no formato de livros – uma coletânea de cinco

exemplares sobre vários aspectos da história do Paraná e que foram distribuídos a todos os professores e escolas da rede estadual de ensino, também houve a distribuição de material historiográfico em CDs e alguns livros que acompanhavam os jogos de CDs que algumas poucas escolas receberam. (STECA, 2008, p. 41)

Além desses materiais, os governos seguintes investiram em projetos de leitura e frequência à biblioteca de obras regionais, selecionando e adquirindo 29 obras de autores paranaenses, que foram encaminhadas a 1.198 escolas da rede estadual do Paraná. Dentre esses materiais didáticos e paradidáticos, a autora selecionou para análise obras que fossem financiadas pelo governo e que fossem mais indicadas pelos professores em relação à utilização em sala de aula. Steca (2008) argumenta, ao analisar as obras, que todas foram baseadas em “obras clássicas e apresentam uma mesma forma de organização de conteúdo, partindo do geral para o local” (p.68), seguindo uma ordem cronológica baseada na história do povoamento do estado do Paraná. Acredita-se que por “obras clássicas” a autora queira dizer obras de memorialistas da região do Paraná. Steca (2008) ressalta que o professor, apesar de ter esse material disponível, deve realizar uma leitura reflexiva sobre esse material, para ensinar história com criticidade.

Steca (2008) concluiu, por meio da análise das respostas dos professores em relação à organização do trabalho didático em história regional, que estes têm dificuldades pelos seguintes motivos: a) obstáculos na utilização de recursos didáticos; b) falta de conhecimento específico sobre o conteúdo, devido à ineficiência de formação inicial na universidade; c) escassez de cursos de formação continuada sobre a temática regional; e d) desinteresse dos professores, em preferência à história geral. A autora levantou que os professores se pautam, geralmente, sobre o manual didático de História – mesmo este precisando de atualização – para a realização das aulas, e elencou, por meio das respostas, alguns recursos que os professores alegavam utilizar em sala de aula.

Mello (2011) buscou, por meio de entrevista com os professores, investigar como era a organização do trabalho didático para o ensino de História no EF II, em escolas de Pirituba, São Paulo. Além das entrevistas, o autor usou os resultados de proficiência da Língua Portuguesa da Prova de São Paulo, dos alunos da região. Segundo o autor, ao analisar as respostas dos professores, notou-se uma dificuldade dos professores em distinguir objetivos de práticas metodológicas. Em relação aos recursos didáticos escolhidos, notou-se um afastamento gradual dos professores em relação ao manual didático, sendo utilizadas fontes diversificadas. Mello (2011) levantou quais eram essas fontes e quais as formas de avaliação para com essas fontes

utilizadas: provas escritas, trabalhos extraclasse; observações das atividades; expressão oral por parte dos alunos; interesse individual, debate; seminários e produção de texto. Nota-se que há uma alta utilização de fontes escritas (textos complementares, jornais, revistas, e até o próprio manual didático).

Mello (2011) concluiu que o ensino é empobrecido pela mistura de metodologias e referencial teórico utilizado pelos professores, e que “[...] os procedimentos são pouco específicos, muitos nem são procedimentos de ensino propriamente dito, mas tarefas dadas aos alunos ou citação de materiais que por sinal são variados” (MELLO, 2011, p.77). No entanto, não limita esse empobrecimento apenas ao professor de História, mas complementa que os resultados (péssimos) em relação à proficiência dos alunos em Língua Portuguesa incapacitam os alunos para a realização de atividades com fontes textuais e avaliações escritas.

O estudo de Corrêa (2011) buscou investigar como as narrativas podem ser utilizadas como recursos didáticos no ensino de História. Segundo a autora, a relação entre a história e as narrativas é uma potencializadora para a ressignificação das práticas educacionais, na qual as narrativas servem como instrumento de construção do conhecimento histórico em sala de aula. Para tanto, Corrêa analisou documentos produzidos pelos alunos do Centro Pedagógico da UFMG, uma escola de Ensino Fundamental localizada no campus principal da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, sobre os saberes histórico-escolares relativos à temática “Holocausto”, por meio do uso de obras narrativas.

Corrêa (2011) utilizou como recursos didáticos a obra “O diário de Anne Frank”, da qual foram escolhidos fragmentos do texto e lidos em sala de aula, por duplas de alunos. No período de leitura, os alunos tinham duas tarefas: selecionar os fragmentos mais significativos e destacar alguns fatos históricos, nos quais aprofundariam mais a reflexão. Depois foi realizado um debate, no qual os alunos levantaram suas dúvidas, discutidas em sala de aula. Assim como a narrativa literária, a autora utilizou, também, como recurso didático, o filme “O pianista⁵”, do diretor Polanski (2002), por se tratar de um filme autobiográfico sobre o Holocausto, e a leitura da obra “É isto um homem⁶”(1947). Partindo da análise dessas três obras apresentadas aos alunos, estes tiveram como método avaliativo a construção de registros escritos, guiados por questões levantadas pela professora, para as quais houve uma orientação oral. Corrêa (2011) justifica a escolha de narrativas:

⁵ Filme de 2002, dirigido por Roman Polanski, baseado na autobiografia do mesmo nome, de autoria do músico polaco Władysław Szpilman. O filme retrata a vivência do músico durante todo o período do holocausto.

⁶ Livro do autor Primo Levi, de 1947, que retrata seu sofrimento no campo de concentração d. Auschwitz no ano de 1944, junto a outros 650 judeus italianos, sendo o autor um dos poucos sobreviventes.

A narrativa em primeira pessoa favorece o processo de estilhaçamento da linearidade do tempo histórico pois, ao ser contada por um sujeito real, que vivenciou os fatos, está resguardada da pretensão totalmente objetiva da verdade histórica. O testemunho é, pois, salvaguardado pelo par memória-esquecimento. Não há pretensão de validade universal para um relato subjetivo, individual. Nesse caso, as lacunas, normalmente suprimidas em outros tipos de texto, ficam evidentes e não podem ser ignoradas. É nelas que o aluno vislumbra a possibilidade de se inserir, estabelecendo com aquela pessoa que conta a história uma relação de identificação. (CORRÊA, 2011, p. 50-51)

Assim como Corrêa (2011), Godoy (2013) corrobora a ideia de que vários tipos de recursos didáticos podem ser utilizados para o ensino e, dentre eles, escolheu diversos tipos de imagens, como fotografia, gravuras, pôsteres, páginas de revistas e de jornais, até a projeção de slides em telão ou lousa digital, porém, destacou que a sua presença mais constante continuava sendo nos livros didáticos. Isso se dá porque, segundo entrevistas realizadas com os professores, as imagens são vistas apenas como ilustração que precisam de um texto para explicá-la. A autora aponta que, nos livros didáticos, a representação por meio de imagens também é deficitária, parcial e não mostra o contexto geral, tendo o aluno desta forma a idealização do real a partir de pequena amostra.

Godoy (2013, p.44) constata que a utilização de imagens cresce cada vez mais - por intermédio dos meios midiáticos apresentados aos alunos (internet, vídeos e jogos) ou produzidos por eles (por meio do uso de câmeras, celulares) – sendo divulgadas em redes sociais (Facebook, Instagram, Whatsapp etc.). Godoy (2013) confirma as considerações de Bittencourt (2009), de que as fontes podem ser divididas em três tipos de recursos didáticos, sendo eles os escritos, os materiais (como objetos de arte, ou do cotidiano e as construções) e os visuais ou audiovisuais (gráficas, musicais, imagens fixas ou em movimento) (GODOY, 2013, p.45). A autora argumenta que, “[...]por meio da produção de imagens originária da capacidade humana, podemos levantar informações sobre o passado das sociedades, seu trabalho, caminhos, sensações e guerras” (Ibid.)

No entanto, Godoy (2013) destaca a dificuldade de se trabalhar com essas fontes utilizando os manuais didáticos, nos quais as editoras preferem trabalhar com desenhos, ao invés de imagens reais e fotografias, pois elevam o custo do livro-mercadoria e, quando as usam, são aquelas pertencentes a domínios públicos. Além desse fato, ressalta a dificuldade do uso das salas de tecnologia para a transmissão desse tipo de conteúdo e defende a incorporação das tecnologias mais recentes nas salas de aula, por serem mais atrativas aos estudantes. No entanto, nota que, diante da desigualdade das condições econômicas, é dificultoso o acesso a

esses instrumentos pelos estudantes, sendo as salas de informática existentes nas escolas um importante avanço na socialização desses meios. É função da escola fazer a mediação entre os alunos e as tecnologias de informação e comunicação, orientando-os na seleção de materiais de pesquisa. (GODOY, 2013).

No que concerne ao manual didático, como já foi explicitado, esse é inexistente para o ensino de História Regional, dirigido ao ensino Fundamental II. Debona (2015) resolveu, no entanto, investigar se os livros de História Geral abordavam temáticas regionais do estado de Mato Grosso do Sul. Para tanto, ele fez análise de cinco coleções de livros didáticos, recomendadas para o ensino de História, conforme o PNLD 2011.

O autor concluiu que os livros didáticos de história não contemplam temáticas referentes aos locais em que circulam, criando a impressão de que o conhecimento histórico passa, apenas, por questões de foro nacional. Apesar disso, Debona (2015) é forte defensor do manual didático, no qual propõe sua criação para o ensino de História Regional, não o vendo como um instrumento vulgarizado. Em relação aos documentos que norteiam a educação, os PCNs, o autor elucida que a responsabilidade sobre a escolha de materiais para o ensino de História Regional recai sobre o professor e que:

Esse documento norteador aponta possibilidades de conteúdos, metodologias e elementos conceituais da História, porém deixa a critério do professor a escolha. Entretanto esbarram em alguns obstáculos que transcendem a sua formação e possibilidades de escolhas, como é o caso da inexistência de material didático regional ou até a pouca acessibilidade à produção acadêmica (dissertações e teses) que porventura estão localizadas em bibliotecas específicas, dificultando os serviços de fotocópias e microfilmagem. Esses problemas podem ser vistos também em arquivos públicos, local de concentração de documentos e de livros que são fontes imprescindíveis para a pesquisa em História. (DEBONA, 2015, p.30)

Debona (2015) informa que, diante das entrevistas realizadas com os professores de História Regional, um instrumento didático é utilizado, embora obsoleto, sendo “[...]uma apostila para a EJA e um livro comemorativo dos 30 anos de criação e instalação do Estado de Mato Grosso do Sul”⁷ (DEBONA, 2015, p. 139), criado em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e FADEMS⁸.

⁷Mato Grosso do Sul – Criação e Instalação 30 anos” organizado por Deborah Passarelli Barros de Souza (2010)

⁸Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação de Mato Grosso do Sul

Mattas (2018), professora do EF I na rede estadual de ensino, na cidade de Campo Grande/MS, buscou investigar quais instrumentos didáticos para o ensino de História Regional eram utilizados para o ensino no 5º ano, em quatro escolas estaduais. Após a revisão de literatura realizada por Mattas (2018), esta elencou quais fontes/instrumentos didáticos eram utilizados pelos professores de história no âmbito nacional e regional. Entre os documentos citados pelos professores, destacam-se poemas, canções, filmes, curtas de animação, leitura dos clássicos da literatura.

No entanto, ao realizar as entrevistas com cinco professoras da rede pública de ensino, Mattas (2018) concluiu que, apesar da possibilidade de uso desses instrumentos, o trabalho didático no ensino de História Regional, no EF I, é baseado nos manuais didáticos. Essa dependência do professor com o manual didático chegou ao ponto de os professores utilizarem – não havendo manual didático de História Regional do estado de Mato Grosso do Sul, no triênio de 2016-2018 do PNLD – os manuais didáticos do triênio anterior, guarda-los nos armários–sem que os alunos possam levá-los para casa–, para serem utilizados somente na escola e assim conseguir mantê-los pelo máximo de tempo. Mattas (2018) corrobora que:

Mesmo utilizando os recursos tecnológicos e midiáticos existentes na escola, as professoras admitiram que utilizavam com os alunos o manual didático de História Regional de Mato Grosso do Sul, de edições passadas, guardados por elas nos armários da escola por ser um dos poucos instrumentos, ou o único instrumento que têm para as aulas de História Regional. Salientamos que estes manuais didáticos não foram indicados no Guia do Livro Didático para o triênio 2016-2018. (MATTAS, 2018, p. 106)

Dentre os manuais utilizados pelos professores que ministram História local e regional, Mattas (2018) levantou os seguintes: “Pequenos exploradores: História”, de Flávio Berutti e Adhemar Marques, da Editora Positivo; “Ligados.com” de Alexandre Alves, Letícia Fagundes de Oliveira Regina e Nogueira Botella, da Editora Saraiva; “História de Mato Grosso do Sul”, de Lori Alice Gressler, Luiza Vasconcelos e Zelia Peres, da Editora FTD; “Projeto Coopera” de Elian Alabi Lucci e Anselmo Lázaro Branco, da Editora Saraiva; “História do Mato Grosso do Sul”, de Diane Valdez e Miriam Bianca Amaral, da Base Editorial; e “Projeto Buriti”, Obra Coletiva, da Editora Moderna. Mattas (2018) conclui que o ensino de História Regional no estado de Mato Grosso do Sul se pauta na perspectiva da História social-cultural e que os professores estão abertos a novas possibilidades de uso das fontes, como citado acima. No entanto, ela aponta o predomínio do uso do manual didático, seja de História do Brasil ou História Regional, e a escassez de fontes de produções acadêmicas referentes à História do

Mato Grosso do Sul. De acordo com a revisão de literatura, pôde-se observar e sistematizar, no quadro a seguir, quais são os instrumentos e recursos didáticos sugeridos, de acordo com os autores.

Quadro 3. Instrumentos e Recursos didáticos utilizados no ensino de História Regional

Recursos Didáticos	Instrumentos Didáticos	Autores
Visitas aos centros de documentação/ museus		Neves (2005)
	Mapas; imagens e fotografias; gráficos e tabelas; textos literários; artigos científicos; jornais e revistas.	Pereira (2006)
	Jornais; revistas; documentos históricos; fotografias; músicas; apostilas; textos complementares e material próprio – produzido pelo professor.	Barros (2007)
Internet, bibliotecas, museus, Laboratório de História.	Livros acadêmicos; revistas; jornais; livros paradidáticos; filmes e fotos; dissertações, teses e mapas; apostilas de escolas particulares; entrevistas com moradores locais.	Steca (2008)
Internet, data show	Textos; imagens; pesquisas em livros; internet; documentários; ilustrações; filmes; jornais; textos adaptados pelos professores; documentos históricos; mapas, gráficos; tabelas; esquemas; músicas; pinturas; projetos; revistas; materiais recicláveis.	Mello (2011)
	Obras autobiográficas; narrativas; filmes.	Corrêa (2011)
Projeção de slides em telão e lousa digital	Fotografia; gravuras; pôsteres; páginas de revistas e de jornais;	Godoy (2013)
	Poemas, canções, filmes, curtas de animação, leitura dos clássicos da literatura.	Mattas (2018)

Fonte: a autora, 2019

Como visto, apesar da abertura à possibilidade de recursos didáticos, no que concerne à utilização de variadas fontes para o ensino, conforme apontado no Quadro 3, o trabalho didático do professor de História Regional ainda é pautado sob o domínio do manual didático, o que concluímos ser um instrumento didático central. As justificativas para que o manual seja mantido são variadas. Às vezes a culpa recai no próprio professor, nos alunos ou nas situações do cotidiano escolar que não propiciam dedicação à pesquisa científica.

1.2. Obras que tratam sobre o ensino de História Regional e o trabalho com as fontes

Amado (1990) destaca em “História e Região: reconhecendo e reconstruindo espaços”, o crescente interesse pela temática regional, partindo dos pesquisadores. De acordo com a autora, conforme os cursos de pós-graduação se expandiram no país – bem como os estudos históricos de caráter monográfico – a partir da década de 1970, a questão regional se impôs naturalmente. De acordo com Amado (1990), o conceito de região passava por diversas transformações, propostas pelos geógrafos, que tendiam a abandonar o conceito de “região natural”, delimitado por clima, relevo, etc.

A partir da “Geografia Crítica” (que incorpora as premissas do materialismo dialético e histórico), alguns geógrafos têm proposto um novo conceito de região, capaz de apreender as diferenças e contradições geradas pelas ações dos homens ao longo da história, em um determinado espaço. Para estes geógrafos, a organização espacial sempre se constitui em uma categoria social, fruto do trabalho humano e da forma dos homens se relacionarem entre si e com a natureza. Partindo desse quadro teórico, definem “região” como a categoria espacial que expressa uma especificidade, uma singularidade dentro de uma totalidade: assim, a região configura um espaço particular dentro de uma determinada organização social mais ampla, com a qual se articula (AMADO, 1990, P.8)

Entre os entraves para a construção da História Regional, Amado (1990) elenca: mau estado de conservação e desorganização dos documentos históricos, nas instituições estaduais e municipais, com ênfase nas mais pobres; documentação local essencial para as pesquisas, em propriedade de pessoas que se consideram “donas” e se recusam a cedê-la; falta de apoio financeiro, devido ao interesse das instituições em investir em temas já sedimentados e dificuldade de acesso à bibliografia específica e dificuldade de publicação por parte das editoras, alegando falta de mercado. Amado (1990) argumenta que a historiografia regional tem a possibilidade de fazer a ponte entre o individual e o social, conseguindo retratar a “história dos vencidos”.

Os autores selecionados (CHIAPPINI, CITELLI, 2000; ALVES, 2001; LOMBARDI, 2004; PINSKY, J e PINSKY, CB, 2008; BITTENCOURT, 2006; ALMEIDA e VASCONCELLOS, 2006; ORIÁ, 2006) elencam, por meio de pesquisas relacionadas às metodologias de ensino e práticas escolares, alguns recursos didáticos, conforme é apontado nesta seção.

Chiappini e Citelli (2000) norteiam em “Aprender e ensinar com textos não escolares”, o trabalho didático do professor, por meio da utilização das mais variadas fontes, denominadas

pela autora como “instrumentos de linguagem não escolares”, entre elas: televisão, publicidade, telejornal, jornal escrito, rádio, quadrinhos, teatro e jogos interativos. Essa obra foi organizada com a seleção de textos de vários autores sobre essa temática, dentre eles Citelli (2000) que:

Não se está, evidentemente, imaginando, nos quadros da escola brasileira que temos a existência de um professor capaz de dominar e operar todas aquelas linguagens. Seria um contra-senso. É preciso considerar, porém, que a presença das novas tecnologias no cotidiano dos alunos obriga – e obrigará cada vez mais – a se repensar as próprias estratégias de formação de profissionais em educação. E no que diz respeito aos educadores em exercício, serão necessários programas de formação continuada em serviço com vistas a responder às demandas colocadas por aquelas linguagens. (CITELLI, 2000, p. 23)

Citelli (2000) argumenta que o professor ganhou a imagem de mediador, mas que essa mediação de fato não ocorre. Segundo o autor, o professor continua tendo seu papel de transmissor de conhecimento, e seu instrumento didático, o manual, faz todo o trabalho, tendo textos e atividades, sendo esse instrumento o detentor do conhecimento específico e o professor um “transmissor”, ou, segundo Alves e Centeno (2009, p.68), um “mero executor de rotinas ditadas por tais instrumentos de trabalho”.

Alves (2001) explana em “A produção da escola pública contemporânea”, ao abordar sobre a instrução pública, sobre a expansão escolar no século XIX até meados do século XX. O autor usou como matriz teórica a Ciência da História, referida por Marx em “A ideologia alemã”. Segundo o autor, por meio desta “senda metodológica”, buscou-se “[...] realizar uma análise do processo de produção material da escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita” (ALVES, 2001, p. 18).

O pesquisador conclui que há uma necessidade de reformulação na organização do trabalho didático, que deve ser “[...] compatível com as necessidades e os recursos contemporâneos, cujo coroamento se daria com a produção de uma nova didática” (ALVES, 2001, p. 241). Segundo a análise retrospectiva de Alves, a organização do trabalho didático vigente na escola pública contemporânea é a mesma “[...] fundada por Comenius no século XVII, sob inspiração manufatureira do trabalho” (ALVES, 2001, p. 242), em que se utilizam os mesmos instrumentos, em especial o manual didático. Ressalta-se que, o manual didático respondeu à necessidade da época de Comenius por duas situações: os recursos eram limitados e os livros clássicos eram relativamente caros, devido à dificuldade de reprodução das obras; e

era limitado o número de pessoas que detinham conhecimento para o exercício do magistério. Para Alves (2001),

A organização do trabalho didático, formalizado por Comenius representou, por isso, uma ruptura com o conhecimento culturalmente significativo, depositado nos clássicos, e a instauração do império do manual didático no espaço escolar. As pesquisas contemporâneas vêm demonstrando que o manual didático, elaborado por compendiadores, nada mais faz do veicular um conhecimento não só de segunda mão, mas, sobretudo, de caráter vulgar. (ALVES, 2001, p. 243)

Alves (2001) elucida que a escola contemporânea necessita de uma reestruturação didática, que não seja pautada no manual didático:

Deve ser perseguida a difusão do conhecimento culturalmente significativo, por meio de recursos como livros e obras clássicas, vídeos, filmes, Internet, etc.; deve ser buscada, sistematicamente, uma nova forma de realizar o trabalho didático, ela própria fruto da encarnação do conteúdo assumido pelos novos recursos tecnológicos produzidos pelo homem. (ALVES, 2001, p.251)

Pinsky, J e Pinsky, CB (2008) levantam o problema que as grandes mudanças políticas e econômicas ocorridas no final do século XX estimularam perplexidade entre os professores de história, que sentem dificuldade em relação à difusão das novas tecnologias globais, do questionamento em relação à eficácia dos livros e da utilidade dos professores como agentes de ensino, além das propostas curriculares ligadas às realidades nacional e local. Pinsky, J e Pinsky, CB (2008) argumentam que:

Procurando acompanhar as mudanças, os novos tempos, muitos professores acabam comprando a ideia de que tudo que não é muito veloz é chato. Na sala de aula, o pensamento analítico é substituído por “achismos”, alunos trocam a investigação bibliográfica por informações superficiais em *sites* “de pesquisa” pasteurizados, vídeos que são usados para substituir (e não complementar) livros. (PINSKY, J e PINSKY, CB, 2008, p. 17)

Os autores enfatizam que as decepções com o socialismo e o avanço da ideologia neoliberal desencantaram vários professores, que se comprometeram com uma educação transformadora em relação às desigualdades sociais. Porém, argumentam que não se pode abandonar, junto com as utopias ultrapassadas, “[...] o idealismo educador e a utopia da mudança” (PINSKY & E PINSKY, 2008, p. 18), nem descartar “[...] toda leitura junto com os

materiais didáticos ineficazes (e apostando todas as fichas na redenção de computadores e audiovisuais de qualidade discutível)” (Ibid.). Pinsky e Pinsky (2008) ressaltam que:

Mais do que o livro, o professor precisa ter conteúdo. Cultura. Até um pouco de erudição não faz mal algum. Sem estudar e saber a matéria não pode haver ensino. É inadmissível um professor que quase não lê. Se o tempo é curto, se as condições de trabalho são precárias, se o salário é baixo, se o Estado não cumpre a sua parte, discuta-se tudo isso nas esferas competentes e lute-se para melhorar a situação dos docentes, em vez de usar isso tudo como desculpa para a falta de empenho pessoal em adquirir conhecimento, entrar em contato com uma bibliografia atualizada, conhecer novas linhas de pensamento e discutir com os colegas estratégias para melhor operacionalizar nas salas de aula o patrimônio cultural e histórico. (PINSKY, J e PINSKY, CB, 2008, p. 22)

Pinsky, J e Pinsky, CB (2008) destacam que o passado deve ser interrogado a partir de questões do presente, estabelecendo um compromisso entre passado e presente, no entanto, sem tentar justificar o passado com valores e ideologias praticadas no presente. Propõe-se adotar uma estratégia de abordar a História a partir de questões, temas e conceitos (PINSKY, J e PINSKY, CB, 2008) e questionar: “[...] quais seriam as questões relevantes que podem ser feitas ao presente e, por extensão, ao passado? Qual a relevância de recortes temáticos tradicionais e novos feitos pela historiografia?” (PINSKY, J e PINSKY, CB, 2008, p. 25).

Em relação aos instrumentos didáticos, Pinsky, J e Pinsky, CB (2008) ressaltam que os professores devem dedicar um tempo maior à leitura de documentos históricos, tanto pelo significado quanto pela validade de se utilizar de uma fonte primária – inclusive com os alunos em sala de aula. Argumentam que é importante que se voltem aos livros (não os manuais didáticos), em vez de substituí-lo por pesquisas virtuais, “parafernália tecnológica” e debates sem conteúdo. Nesse contexto, concordamos com Pinsky, J e Pinsky, CB (2008), de que o professor precisa retomar a autonomia em relação aos conhecimentos discutidos em sala de aula, utilizando não somente os recursos didáticos a seu favor, mas também por meio de fontes científicas que darão embasamento a esses conhecimentos.

Bittencourt (2006) organizou em “O saber histórico na sala de aula”, textos de pesquisadores e educadores a respeito do uso de recursos didáticos em sala de aula. A autora argumenta que “[...] Gravuras, fotos, filmes, mapas e ilustrações diversas têm sido utilizados há algum tempo, como recurso pedagógico no ensino de História” (BITTENCOURT, 2006, p.69). No entanto, reporta que esses recursos já se encontram inseridos nos manuais didáticos – que hoje contam inclusive com CD-ROMs e softwares. Bittencourt (2006) aponta que a

ilustração em sala de aula, partindo do manual didático, exerce apenas função ilustrativa se esta não for mediada pelo professor. Terra (2006) exemplifica nesta mesma obra, que é muito comum o uso, pelos professores, de gravuras, pinturas ou textos sendo que “[...] esses documentos são explorados a partir de seus conteúdos, de suas figurações mais explícitas, geralmente para demonstrar ou exemplificar algo já conhecido, a partir de uma história já organizada” (TERRA, 2006, p.100) e não para fazer uma leitura e uma análise crítica a partir da imagem.

Já Almeida e Vasconcellos (2006), na obra de Bittencourt (2006), assim como Neves (2005), apontam, nas visitas aos museus, as possibilidades do ensino de História, partindo da discussão da cultura material. Para os autores, para articular o ensino com o uso dos museus, deve-se apresentar os objetos de uma maneira que não somente especialistas na área compreendam, mas também os leigos. Tendo essa possibilidade, o educador pode se utilizar da constituição da memória e reconstrução do passado. Para Almeida e Vasconcellos (2006):

Consideramos a memória não como algo imutável e repetitivo, mas como uma possibilidade de reflexão sobre o passado através de sua representação no momento presente. Assim, a constituição de uma memória está intimamente relacionada com as transformações que o presente lhe confere na reelaboração do passado. [...] (ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2006, p. 107)

Na perspectiva dos autores, a memória é entendida enquanto objeto de conhecimento, sendo o museu contribuinte para o entendimento de sua construção e representação no momento presente. Almeida e Vasconcellos (2006) apresentam sugestões aos professores para a inclusão de visitas aos museus, na prática pedagógica, em que o planejamento deve levar em conta definir os objetivos da visita; selecionar o museu mais apropriado para o tema; visitar a instituição antecipadamente; verificar as atividades educativas oferecidas pelo museu; preparar os alunos para a visita pelo exercício de observação; estudo de conteúdo e conceitos, avaliar o processo educativo que envolveu a atividade. (ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2006, p.114). No entanto, em nenhum momento os autores levantam as dificuldades dessa prática pedagógica no ensino público, como logística e apoio financeiro.

Oriá (2006), assim como Almeida e Vasconcellos, aponta o uso da memória como recurso didático para o ensino, no qual cita “[...] os centros de memória, projetos de revitalização de sítios históricos urbanos, instalação de núcleos de documentação e pesquisa, memoriais, museus, programas de história oral, elaboração de vídeos e documentários, etc” (ORÍÁ, 2006, p. 128). Segundo o autor, a memória é um instrumento de luta e afirmação de

identidade étnica e cultural, muito utilizada entre os movimentos sociais a favor dos trabalhadores, negros, mulheres, homossexuais etc.

Oriá (2006) busca desvencilhar a ideia de que patrimônios históricos sejam apenas os prédios que preservam objetos, e ressalta que, “[...] com a ampliação de conceito patrimonial cultural, expresso em nossa atual Constituição, abrem-se perspectivas para a adoção de uma nova política de proteção ao nosso acervo histórico que possibilite a construção de uma memória plural”, não pautada na concepção positivista que enaltece “heróis” em detrimento de outros sujeitos históricos. Segundo o autor, nessa concepção, a memória histórica constitui meios de dominação e legitimação do poder, em que os grupos dominantes tentam impor sua visão e perpetuação de uma memória de dominação. No entanto, destaca que, a partir da década de 1980, graças à renovação na historiografia brasileira, as pesquisas passaram a resgatar a participação dos “excluídos da história oficial”.

De acordo com os autores selecionados, os recursos didáticos pouco se diferem dos levantados pelas dissertações e teses, porém, são mais bem delimitados por suas correntes teóricas. No Quadro 4, mostra-se as possibilidades de recursos didáticos elencados nas obras de acordo com os autores:

Quadro 4. Recursos e instrumentos didáticos elencados nas obras de acordo com os autores:

Recursos	Autores
Televisão, publicidade, telejornal, jornal escrito, rádio, quadrinhos, teatro e jogos interativos.	Citelli, 2000
Livros; obras clássicas; vídeos; filmes; internet;	Alves, 2001
Produções historiográficas: relatórios de pesquisa, monografias, dissertações e teses, livros, artigos científicos, anais de eventos científicos, arquivos digitais disponíveis pela internet.	Lombardi, 2004
Livros (não didáticos); fontes primárias; formação do professor.	Pinsky, J e Pinsky, CB, 2006.
Gravuras, pinturas ou textos	Terra, 2006.
Visitas aos museus	Almeida e Vasconcellos, 2006.
Centros de memória, projetos de revitalização de sítios históricos urbanos, instalação de núcleos de documentação e pesquisa, memoriais, museus, programas de história oral, elaboração de vídeos e documentários	Oriá, 2006.

Fonte: a autora, 2019.

1.3. Os artigos científicos sobre do ensino de história regional

Em relação à História Regional, (PRIORI, 1996; BARBOZA, 2006; CARVALHO, 2007 e TOLEDO, 2010) apontam que o ensino de História Regional se mostra desvinculado do

ensino de História do Brasil, pautado sobre os moldes do nacionalismo patriótico e culto a heróis. De fato, os manuais didáticos que foram utilizados pelos 4º e 5º anos de História Regional no estado de Mato Grosso do Sul, trazem-nos uma história que enfoca nas “conquistas” dos militares e coronéis. Cabe ao professor do EFI, que tem este tipo de material em mãos, e ao professor do EFII, que não possui manual didático para a disciplina, fundamentarem e planejarem suas aulas sob a ótica de novas metodologias, que propiciem o pensamento crítico.

Priori (1996) busca em “ensino de História Regional e Local: alguns problemas e algumas perspectivas”, investigar o conceito de região e levanta as dificuldades do ensino de História Regional, no Paraná (destacamos aqui que os PCNs ainda não tinham sido elaborados), onde os métodos eram embasados nos estudos de caso. Dentre as dificuldades levantadas, Priori (1996) explicita a inexistência de manual didático ou material sistematizado sobre a História local e regional do Paraná; o risco de se trabalhar uma história tradicionalmente nacionalista, baseada em personagens históricos vulgo “heróis nacionais”; não fazer a correlação entre o singular (regional) e nacional/mundial; e a falta de formação continuada especializada em História Regional para os professores de ensino de História.

Barboza (2006) buscou em “Ensino de História Local: redescobrimos sentidos”, investigar sobre os métodos acerca do ensino de História e História Local. Para tanto, procurou fazer um balanço geral do conteúdo de História Nacional, que poderia ser articulado à História Local, nos documentos que normatizam o ensino de História naquele período, os PCNs. Para Barboza, a História Local pode ser considerada como um recurso teórico-metodológico de abordagem (e não uma disciplina especializada), que apresenta a propriedade de promover as devidas condições para o relacionamento entre o saber histórico acadêmico e o saber histórico escolar.

Carvalho (2007) propõe em “A História Local e Regional: dimensões possíveis para os estudos histórico-educacionais”, a História Regional articulada ao Nacional e este ao Global, como um anexo, e não uma disciplina especializada. O autor ressalta que por via da utilização de recursos didáticos (imprensa) para a construção de saberes regionais, pode-se atingir ao âmbito nacional e fazer essa articulação, desde que realizada sistemática investigação sobre as fontes escolhidas.

Toledo (2010) ressalta em “História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de História”, que a abordagem educativa em relação à História Regional acontece por meio de atividades com os alunos, com as quais eles possam responder a questões que investiguem o cotidiano, como: onde vive ou de onde veio sua família

(migração), com que os pais trabalham (trabalho), como se divertem (costumes, festejos) e sugere que:

O estudo do local, como é entendido pelos PCNs, é feito com base em dois eixos de análise temporal: os movimentos da população que vive na localidade (chegada dos primeiros moradores, imigração e emigração), cujas informações devem ser coletadas por intermédio de entrevistas e depoimentos de atores locais; e o cotidiano dos grupos sociais presentes na localidade, visando encaminhar o trabalho escolar para a construção do conhecimento do passado ao valorizar a memória local. (TOLEDO, 2010, p. 744-745)

Segundo Toledo (2010), a história local como proposta para o ensino de História permite o rompimento com a História Tradicional, na qual se pode “[...] superar, em qualidade de saber histórico, os Estudos Sociais, uma vez que permite romper com a prática de transposição de conteúdos pré-estabelecidos para o estudo regulado do passado nacional”. (TOLEDO, 2010, p.745). Em relação aos estudos de Toledo (2010), acreditamos que a organização do trabalho didático em relação à história local possa ir além, fazendo a correlação com a história nacional/global, articulando à totalidade. Como aponta Centeno (2000, p.6), “é preciso inserir o regional no processo global da história humana, compreender que a história [...] possui as suas especificidades, sem ignorar que estas fazem parte de um processo que é também universal”. A autora argumenta que,

Nesse sentido, é necessário expor como tratamos, nesta tese, as questões regionais. De fato, se a totalidade é o conjunto das ações humanas, entendidas como práxis, e se na sociedade capitalista ganha uma forma universal, é preciso ressaltar que, ao abordarmos o regional, estamos nos referindo às ações humanas universais, num determinado lócus, isto é, numa determinada formação social capitalista. Mas, o mesmo movimento universal que submete todos os seres humanos ao modo de produção capitalista, produziu formas peculiares ao se deparar com condicionamentos econômicos e culturais próprios de cada região deste planeta. Essas formas assumem, portanto, a condição de formas singulares de expressão do universal; elas não são reflexos imediatos do universal, pois nem sempre revelam seus contornos mais avançados. (CENTENO, 2007, p.7)

Nesse sentido, Alves (2003a) aponta que o regional não pode ter caráter tão rigidamente específico que separe, “cavando um fosso” delimitando a história local, mas que esta deve se abster de regionalismos e do senso comum, buscando investigar a História Regional que se articule à totalidade. Nessa perspectiva, procura-se construir uma história sobre determinada

temática, que faça a correlação do regional com a totalidade e não a história de tal local/região. Para Alves (2003a),

[...] todas as diferenças realçadas são mais de grau; não são diferenças qualitativas. As especificidades das diferentes nações latino-americanas e mesmo de distintas regiões brasileiras, dessa forma, não são excludentes. Tais especificidades não são intrínsecas nem às nações nem às regiões, pois são especificidades determinadas pelo capital. Extrapolam, portanto, Mato Grosso do Sul, o Brasil e as demais nações latino-americanas. São essencialmente universais. Só assim pode ser tratada, conseqüentemente, a questão de nossas especificidades culturais; só nesse sentido, exclusivamente nesse sentido, podemos falar em especificidades culturais. (ALVES, 2003a, p.7)

Alves (2003a) esclarece que as nações e regiões têm especificidades que se subordinam à unidade cultural, “[...] pois o singular é sempre uma forma de realização do universal”. Logo, o singular se refere a uma localidade, que pode ser cidade, estado, nação, continente, abordada pelo pesquisador. E este singular se articula ao universal, que é a sociedade capitalista. Para Alves (2003a),

O singular é a manifestação, no espaço convencionado, de como leis gerais do universal operam dando-lhe uma configuração específica. Universal e singular, nessa perspectiva, são indissociáveis. Por isso, enquanto categorias científicas, devem estar presentes em todos os trabalhos de investigação, sob pena de se negar teor de cientificidade a qualquer elaboração que omita uma ou outra e, principalmente, a relação entre ambas. Se o singular é a forma singular de realização do universal, só iluminado pelo universal e através dele pode conter elementos que contribuam para cimentar a identidade entre os povos. A investigação científica, conduzida nessa perspectiva, tende a desempenhar um papel relevante não só no processo de integração latino-americana, mas da humanidade como um todo. (ALVES, 2003, p.9)

Em relação ao uso de manuais didáticos de História Geral, para o ensino de História Regional, tanto Centeno (2010) quanto Pinto e Debona (2016) fazem uma análise acerca dos conteúdos abordados nos manuais didáticos relacionados às temáticas regionais.

Centeno (2010) tece, em “O manual didático Projeto Araribá – História no município de Campo Grande, MS (2008)”, uma análise acerca da temática Guerra da Tríplice Aliança, que envolve tanto o regional quanto o nacional/global. De acordo com a autora, o manual foi escolhido pela maioria dos professores e adotado pela REME, por intermédio do PNLD 2008, em 82 escolas municipais, da cidade de Campo Grande/MS. Centeno (2010) traça a trajetória

dos manuais didáticos no Brasil, que no século XIX eram importados da França e traduzidos, utilizados no Colégio Pedro II e possivelmente nas escolas secundárias que seguiam o modelo do Colégio Dom Pedro II. Segundo a autora, os manuais produzidos no Brasil foram produzidos, geralmente, por professores do Colégio Dom Pedro II, como Joaquim Manoel de Macedo e Luiz de Queirós Mattoso Maia, sendo estes professores e membros do IHGB. A partir da década de 1930, foram proibidos os manuais escritos em língua estrangeira. De acordo com Centeno (2008), os compêndios mais utilizados até a década de 1940 eram: “Epítome de História Universal”, de Jonathas Serrano, e “História Universal”, de João Ribeiro, além de outro manual deste autor, “História do Brasil”. Como pontua Centeno (2010), apesar da utilização desses manuais, eles não tinham característica de instrumento didático central:

[...] sobre a atividade do professor. Foram incorporados ao trabalho didático como instrumentos auxiliares do docente. Apesar de terem substituído e simplificado os compêndios escolares do século XIX, tais manuais ainda eram complexos, desenvolviam os conteúdos por meio de longos textos e, sobretudo, eram elaborados pelos próprios professores do Colégio Pedro II, algo bem diverso da proposta comeniana de transformar o professor em especialista na “arte” de executar o manual. (CENTENO, 2010, p.23)

Esse fato se dá, de acordo com Centeno (2010), pela universalização escolar não ter sido alcançada ainda naquele período. A autora também fez uma análise do manual didático de História do Projeto Araribá, uma coletânea de manuais didáticos que atendem as disciplinas de Ciências, Geografia, História, Matemática e Português, no Ensino Fundamental II. Como dito, Centeno (2010) abordou o conteúdo acerca da Tríplice Aliança, atualmente discutido no oitavo ano, no qual o manual dedicou apenas uma página. Em relação ao conteúdo, a autora conclui que este demonstra a simplificação do conteúdo, o ecletismo metodológico utilizado pelos autores, incorporando duas versões incompatíveis da história, o descuido em relação às fontes utilizadas com referências erradas; as indicações de fontes bibliográficas sobre a temática no “guia e recursos didáticos do professor”, que incorporam apenas uma versão, sem fazer discussão entre os acontecimentos estudados e sem propostas de utilização. De acordo com Centeno (2010), o manual Projeto Araribá – História segue o modelo comeniano, substituindo todas as demais fontes e recursos didáticos por propostas de exercícios e textos curtos e simplistas, sistematizando e orientando o trabalho didático do professor, onde:

[...] as fontes alternativas que o manual indica estão no guia reservado ao professor e parecem ter uma posição secundária no processo. Por esse motivo,

nele estão depositadas e sintetizadas todas as fontes necessárias, transformando-o no único instrumento adotado. (CENTENO, 2010, p.34)

Ao analisar o manual didático no contexto geral, Centeno (2009) retoma, em “O conhecimento histórico vulgarizado: a “ditadura” do manual didático”, à incorporação dos manuais didáticos (os livros pan-metódicos) na época de Comenius e traça seu percurso até a introdução dos manuais didáticos no Brasil. Centeno (2009) afirma que:

O instrumental próprio do fazer científico e o próprio conteúdo da produção científica na área de história não penetram o espaço escolar. A forma de se fazer pesquisa nas diversas áreas do conhecimento, os procedimentos específicos e as técnicas próprias de cada uma delas, não são incorporados ao trabalho didático. E a pesquisa não tem lugar na escola porque o manual a exclui, já que, por princípio, deve conter todo o conhecimento a ser transmitido, não importa se simplificado, se parcial, se falso e se distorcido pela ideologia. A própria imprensa, sistematicamente, faz reportagens dando conta do caráter vulgar e problemático do conhecimento veiculado pelos manuais didáticos. (CENTENO, 2009, P.173)

Para Pinto e Debona (2016), em “Documentos e monumentos: um estudo das formas de registrar/contar a história em Mato Grosso do Sul: imprensa periódica e livros didáticos de ensino de História”, os autores levantam o uso de fontes derivadas da imprensa, analisando jornais de 1880 a 1910, para recontar a história da educação na cidade de Campo Grande/MS. Os autores pontuam que a “[...] (ausência da) história de Mato Grosso posta em circulação no âmbito nacional, durante muitos anos, corroborou para a percepção de que no território ainda se encontravam “onças e jiboias em meio aos transeuntes”, como evidenciado em jornais da década de 1890”(PINTO e DEBONA, 2016, p. 349). Porém, segundo Pinto e Debona (2016), os jornais são recursos didáticos complementares ao manual didático, que ainda exercem posição central. Os autores investigaram quais os manuais didáticos foram escolhidos pelo PNLD 2008 e 2011 para o ensino de História, pois, assim como alguns pesquisadores anteriormente vistos, o ensino de História Regional deve partir da História Nacional/Geral. Assim como Centeno (2010) investigou nas escolas municipais, Pinto e Debona (2016, p. 343) concluíram que a Coleção Projeto Araribá se destacou na escolha dos professores nos anos de 2008 (50,72%) e 2011 (35,32%) nas escolas estaduais.

Pinto e Debona (2016, p. 346) justificam que, para os professores, a escolha do manual didático é realizada nas seguintes situações: os que têm mais atividades; os que têm mais conteúdo; a edição mais ilustrada; ou até mesmo não fazer diferença, pois utilizariam material

próprio. Os autores destacam a importância da formação continuada de professores de História Regional, uma vez que o manual didático de História Geral não aborda satisfatoriamente o conteúdo de História Regional e esta área não possui manual didático especializado.

Pelas pesquisas aqui discutidas, não há como negar a centralidade do manual didático. No caso do ensino de História Regional, observamos que o manual didático dita o que vai ser lecionado, diante à dificuldade do professor em levantar, selecionar e analisar fontes específicas para o conteúdo. No caso da História Regional do Mato Grosso do Sul, no entanto, não há manual didático para o EFII, ficando sob a responsabilidade do professor elaborar material próprio, dentro de sua possibilidade intelectual, criativa e financeira.

Pinto e Debona (2016) citam a dificuldade de os professores terem acesso a produções acadêmicas relativas ao ensino de História, porém, justificam o uso de jornais guardados em acervos, argumentando que hoje os acervos e arquivos públicos fazem esforços de preservação da documentação e digitalização/arquivamento em acervos virtuais. Nesta questão, acreditamos que o acesso à produção historiográfica acadêmica seja facilitado pelo uso da internet e pela disponibilização cada vez maior de bancos de artigos, dissertações e teses – que a dificuldade maior seja a leitura, compreensão e transformação dessas fontes em material adaptado para o EFII.

Neste capítulo, pôde-se observar como os professores utilizam as fontes para o ensino de História Regional e o que os pesquisadores pensam a respeito. No capítulo a seguir, verificaremos como os documentos que norteiam a educação no âmbito nacional e regional sugerem as possibilidades de utilização das fontes. Apesar da afirmativa levantada de que os professores enxergam a História Regional como uma extensão da História Geral, observa-se que estes tentam fazer a articulação entre as disciplinas, dentro das possibilidades dos referenciais teóricos de cada região. Também conclui-se que os professores usam de várias correntes historiográficas e teóricas, por meio de um ecletismo teórico, inclusive visto nos manuais didáticos; os professores fazem sugestões de instrumentos didáticos, sem ter uma sistematização de materiais acerca da História Regional, justificando essa falha pela falta dos manuais didáticos específicos, mas exaltando o tempo todo a necessidade de um manual didático, sem fazer a crítica a esse tipo de instrumento didático.

2. OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE NORTEIAM O ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DE FONTES

Este capítulo tem como intenção investigar como os documentos que norteiam o ensino de História sugerem o uso de instrumentos didáticos (sobretudo o uso de fontes historiográficas: dissertações e teses) como possibilidades no ensino de História Geral e Regional. Foram analisados os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs/1998), Referencial Curricular do Estado do Mato Grosso do Sul (2008; 2012), Referencial Curricular do Município de Campo Grande (2012), Orientações Curriculares do município de Campo Grande (SEMED/2015), Base Nacional Curricular Comum (BNCC/2017) e Currículo do MS (2019), buscando compreender quais sugestões de recursos didáticos são feitas para o ensino de História e que contemplem o ensino de História Regional.

Para tanto, sentimos a necessidade de descrever a inserção da disciplina de História Regional no estado de Mato Grosso do Sul. Sabemos que cada estado implantou o ensino de História Regional, por vezes como disciplina específica e, por outras, como “anexo” da disciplina de História Geral, oferecidas em anos distintos, visando atender exigências nacionais. A disciplina de História Regional no estado de Mato Grosso do Sul tem suas particularidades, visto que em cada rede de ensino ela é aplicada de forma diferente. Na rede estadual de ensino, apresenta-se inserida como parte da disciplina de História Geral e, na rede municipal de ensino, apresenta-se como disciplina distinta.

Por meio de análise dos referenciais curriculares do estado do Mato Grosso do Sul e da BNCC/2017, documento norteador nacional curricular, descreveremos de que forma os referenciais curriculares apresentam a temática escolhida para o levantamento de fontes – a ditadura civil-militar no sul de Mato Grosso/ atual Mato Grosso do Sul.

A disciplina de História, no período que contempla os anos finais da ditadura civil-militar (1985), ainda era conjugada à Geografia, Economia e Sociologia – todas integradas aos Estudos Sociais⁹, núcleo criado em 1971, sob a Lei 5.692. A disciplina de Estudos Sociais foi abolida somente em 1997, quando História e Geografia voltaram a ser disciplinas distintas. Com a crise no regime militar, a década de 1980 foi marcada por discussões na tentativa de se reescrever a história, “[...] voltado para a análise crítica da sociedade brasileira” (FONSECA, 2003, p. 60). Porém, a demora em relação à proposta fez com que surgissem currículos autônomos pelos estados, dos quais, segundo a autora, um dos preferidos foi o de Minas Gerais em 1986, [...] fato observável em muitas coleções didáticas de 5^a a 8^a séries do ensino

⁹ Disciplina implementada pela Lei 5.692/13. Aqui refere-se Ensino Fundamental (atualmente 1.º ao 9.º ano), que no período denominava-se 1.º Grau.

fundamental, publicadas nas décadas de 80 e 90, e destinadas à circulação nacional” (FONSECA, 2003, p. 60). A aceitação desse currículo entre os outros estados, professores, famílias de alunos, fez com que as editoras aproveitassem para elaborar e vender materiais didáticos que obedecessem a nova proposta. Como pontua Fonseca (2003),

O programa de 1986 pretendia que houvesse uma prática totalmente inovadora e diferenciada por parte dos professores e alunos, por meio de uma mudança de pontos de referência, de visão do processo histórico que, deixava de privilegiar os grandes fatos políticos e as grandes personagens da história oficial, partiriam das lutas de classe e das transformações infra-estruturais para explicar a história, revelando, assim, sua clara fundamentação no marxismo. (FONSECA, 2003, p. 63)

No entanto, essa proposta esbarrou em entraves, a substituição da cronologia linear pela evolução dos modos de produção não ocorreu efetivamente, mantendo assim um currículo etapista. Fonseca (2003) aponta que, se a década de 1980 foi influenciada pelo materialismo-histórico, a década de 1990 era influenciada pela “Nova História”, de origem francesa. A falta de um currículo oficial abriu aos professores a proposição de novos programas, utilização de fontes historiográficas e incorporação de distintas tendências historiográficas, como a História das Mentalidades e História do Cotidiano. Em 1986, a Secretaria do Estado de São Paulo elaborou um currículo dividido em eixos temáticos, que deu origem, dez anos depois, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1996), que, segundo Vieira (2016, p.49), “a adoção da História por eixos temáticos se justifica pela readequação do relacionamento com o passado, desfazendo o raciocínio meramente cronológico e causal”.

2.1.Os documentos que norteiam a disciplina de História no âmbito nacional: Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Curricular Comum

A partir do processo de redemocratização do Brasil, surgiram novas propostas acerca da estruturação de currículos e oficialização de documentos que norteiam a educação. Dentre os documentos que englobam a disciplina de História, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1998 e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do ensino fundamental, de 2017.

Desde a reabertura política em 1985, educadores buscavam a revisão dos documentos normativos referentes à educação. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em vigor era a de 1971, elaborada pelo regime militar, de caráter tecnicista. O percurso para a efetivação de

transformações na LDB que atendessem às expectativas do processo de redemocratização, durou de 1988 a 1996. Duas propostas foram apresentadas, sendo a primeira o Projeto Jorge Hage, que surgiu do debate com a sociedade civil, defendida no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e a segunda, elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o poder executivo por meio do Ministério da Educação (MEC). Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a Lei 9.394/96, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, organizada em 96 artigos, apresenta, no Art. 26, a seguinte definição:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos¹⁰ (BRASIL, 1996).

Desse artigo, iniciaram-se os debates para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A organização das publicações se deu da seguinte forma: em 1997, os parâmetros para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental I, de 1.^a a 4.^a série, e, em 1998, os parâmetros do segundo ciclo, para o Ensino Fundamental II, na época de 5.^o a 8.^a série. Os PCNs de História serão analisados na próxima seção, 2.1.1, denominada “Os Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Como dito, desde a reabertura democrática, a partir da Constituição de 1988 surgem as primeiras etapas para a construção de uma base curricular nacional. O Art. 210 da Constituição de 1988 propõe a estruturação de um currículo nacional, em que “[...] Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, aconteceu a Conferência Mundial Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, com o objetivo de estabelecer compromissos mundiais de educação, com a participação de várias organizações não governamentais, da UNESCO, da UNICEF e apoio do Banco Mundial. Em articulação ao documento que foi elaborado nessa Conferência, a Declaração Mundial de Educação Para Todos, os países foram incentivados a elaborar planos decenais de educação, contemplando as diretrizes da Declaração. O Brasil, para atender a essas exigências, criou o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), ressoando na

¹⁰ Na redação original, usava-se o termo clientela, em vez de educando, termo que foi cunhado pela Lei nº 12.796, de 2013.

formulação da LDB (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). De acordo com Corrêa e Morgado (2018):

Após a entrada em vigor da nova LDBEN, em 1997, o governo de Fernando Henrique Cardoso, com o pretexto da necessidade educacional, define e programa os Parâmetros Curriculares Nacionais que, mesmo sem a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE), serviram para os Sistemas de Ensino e as Escolas reorientarem os seus currículos, mesmo não sendo normativo. No fundo, o que estava em jogo era a implementação da avaliação em larga escala, iniciada pelo referido governo num pretensão processo de melhoria educacional, que começa pelo “final”, ou seja, pela avaliação. (CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 4)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes de caráter orientador, não-obrigatórias, mas que nortearam as ações dos professores nos ensinos fundamental e médio, sendo uma espécie de programa curricular, no qual o mercado editorial se baseou para a confecção de novos materiais didáticos, em consonância com o PNLD. Esse documento é fruto das exigências do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), no qual o Estado tinha o dever de elevar em 50% os níveis de aprendizagem nas disciplinas denominadas de núcleo comum. De acordo com Corrêa e Morgado (2018), os PCNs (2001-2011) não atingiram suas metas.

Outro documento advindo desse período é o Plano Nacional de Educação, que consta na Constituição de 1988, sendo reformulado a cada decênio, de acordo com as metas atingidas na educação e com as necessidades que vão surgindo. Lançou-se na década de 2000, foi posto em prática nos anos de 2001-2010 e, em sequência, reformulado, fazendo surgir o PNE (2014-2024). O último PNE, (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13005/2014, já incorporando o Ensino Fundamental de nove anos, propõe a criação de uma Base Nacional Curricular Comum, a BNCC, dessa vez de forma sistemática: cerca de 60% do conteúdo abrangeria o conhecimento geral e 40% ficaria sob autonomia de cada estado/município. Em algumas metas transpostas no PNE/2014, surge a iniciativa da criação da BNCC/2015:

2.1) O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino fundamental;

2.2) Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art.º 7º desta Lei, a implantação

dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental. (BRASIL, 2014)

Em 2015, o Ministério da Educação (MEC) começou o processo de elaboração da BNCC. Por meio da realização do I Seminário Interinstitucional, que reuniu assessores e especialistas para a confecção do documento, buscando atender à Portaria nº 592, instituiu-se a Comissão de Especialistas para esse fim. Houve consulta pública, da sociedade civil, que, segundo o discurso oficial, teria recebido mais de 12 milhões de contribuições. Em 2016, a segunda versão da BNCC foi sistematizada por um grupo de professores da Universidade de Brasília (UNB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e debatida pelo Brasil em seminários com professores, gestores e especialistas. Em agosto de 2016, passou a ser elaborada a terceira e definitiva BNCC, do Ensino Fundamental, entregue ao CNE em 06 de abril de 2017 e aprovada em novembro desse mesmo ano, e, em seguida, homologada pelo MEC. Após muita polêmica, a BNCC com o conteúdo do Ensino Médio foi lançado em dezembro de 2018.

Vale ressaltar as condições políticas e sociais às quais a condução da elaboração e implementação desse documento norteador estava submetido: a turbulência do *Impeachment* de Dilma Rousseff ocasionado do golpe de 2016, o breve governo Temer (2016-2018) e as eleições em 2018 que resultaram na entrada de Jair Messias Bolsonaro (2018- atual momento). Três estadistas com convicções totalmente diferentes acerca dos temas relacionados, educação, ciência e ditadura – o que implicou em transformações estruturais e ideológicas, conforme os anos se aproximavam de políticas cada vez mais conservadoras.

Cabe destacar que a BNCC não foi elaborada somente pela sociedade civil em articulação com o Governo Federal, mas teve também grande participação e influência do setor privado, mediante o Movimento Pela Base Nacional Comum (MBNC)¹¹ “[...]que representa os interesses de empresas, fundações e instituições filantrópicas, geralmente financiadas pela alocação de impostos de grandes corporações” (CORRÊA; MORGADO, 2018, p 6). Corrêa e Morgado apontam que “o processo de fabricação da BNCC contou com diferentes atores, desde professores de Universidades, a órgãos e entidades e, ainda, à assessoria internacional”. (2018, p. 5). Nesse contexto, fica clara a influência da classe dominante na confecção da BNCC, e, em

¹¹Entre os parceiros do MBNC estão as seguintes entidades: Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lehmann e Todos pela Educação e Amigos da Escola. Dentre os agentes privados, a Fundação Lemann, de Jorge Paulo Lemann, um dos controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital (dono do Burger King, Americanas, Submarino, Shoptime e da Heinz)

consequência disso, do material didático distribuído pelo PNLD, confeccionado para atendê-la. Conforme Corrêa e Morgado (2018):

Nesta ordem de ideias, o fortalecimento de um ciclo de políticas vai-se constituindo e ganhando novas vozes, quer através dos grupos privados que articularam e financiaram a construção da BNCC, quer através de palestras, viagens e consultorias com agências internacionais. (CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 6)

Alves (2005b) reconhece que a participação do privado na elaboração do público ocorre no Brasil desde seu processo colonizador. Para o autor,

[...] reconheça-se ser impossível ignorar as denúncias de que a coisa pública, no campo da educação, tem sido caudatária dos interesses das empresas particulares de ensino e que as recorrentes negociatas, por elas empreendidas, fere sistematicamente o *bem comum*. Desde o período colonial, paternalismo, oportunismo compadrio e privilégios tem sido o apanágio do tráfico realizado entre as mais importantes empresas particulares mantenedoras de escolas e o Estado. (ALVES, 2005b, p. 100)

A seguir, serão expostas as análises acerca dos documentos que norteiam o currículo de História, os Parâmetros Curriculares Nacionais(1998) e a Base Nacional Curricular Comum (2017), em suas estruturas, suas propostas de uso de recursos didáticos e, o foco do nosso trabalho, como esses documentos tratam a temática sobre a ditadura civil-militar.

2.1.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)

Em um primeiro momento, os PCNs de terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental de História, 5.^a a 8.^a séries (1998)¹² –, apresentavam uma introdução chamada “ao professor”, assinada pelo então Ministro da Educação e Desporto, Paulo Renato Souza, na qual sintetiza em uma página a finalidade daquele documento e conclui:

Esperamos que os Parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional. (BRASIL, 1998, p.5)

¹² Com a reformulação do Ensino Fundamental de 9 anos, a 5.^a a 8.^a série correspondem ao 6.º ao 9º ano.

Em seguida, apresenta como parte dos objetivos dos PCNs, o desenvolvimento de algumas competências pelos alunos, das quais podemos direcionar notadamente ao ensino de História/Geografia como:

[...] conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL, 1998, p. 6)

Após uma breve introdução, o texto passa para o conteúdo específico de História, a partir da página 15, iniciando com uma concisa apresentação, explicando que o documento foi dividido em duas partes:

[...]Na primeira parte estão algumas das concepções curriculares elaboradas para o ensino de História no Brasil; características, importância, princípios e conceitos pertinentes ao saber histórico escolar; objetivos gerais de História para o ensino fundamental; critérios para as escolhas conceituais, métodos, conteúdos e articulações com os Temas Transversais.
[...]. Na segunda parte são apresentadas propostas de ensino e aprendizagem para as últimas quatro séries do ensino fundamental, os objetivos para os ciclos, os conteúdos e os critérios de avaliação [...] (BRASIL, 1998, p.15)

A parte específica de história divide-se em duas, sendo que a 1ª Partes e constitui de “caracterização da área de História: a História no Ensino Fundamental”, na qual é feita uma historicização da introdução da disciplina de História no Brasil e sua modificação ao longo do tempo. Depois, passa-se ao item “conhecimento histórico: características e importância social”, no qual apresenta as diferentes abordagens metodológicas e historiográficas as quais o ensino de História foi submetido ao longo do tempo; “Aprender e ensinar História no ensino fundamental”, - enfatizando que o conhecimento histórico é aprendido não somente na sala de aula, mas no cotidiano, por intermédio das mais variadas fontes com que o educando tem contato, além da diferenciação do saber escolar para o saber informal; “Objetivos gerais de História”, que são nove no total; “Conteúdos de História: critérios de seleção e organização”, no qual enfatiza a função do educando em apreender não somente o conhecimento histórico,

mas também as formas de pesquisa, correlação com a sua realidade e elaborar trabalhos individuais e coletivos.

Os PCNs delimitam que o professor deve ignorar a História sistematicamente organizada por períodos ou delimitações espaciais, de modo que se optou por organizar os conteúdos por eixos temáticos, possibilitando-se trabalhar a interdisciplinaridade, já que “Para o terceiro ciclo está sendo proposto o eixo temático .História das relações sociais, da cultura e do trabalho.. Para o quarto ciclo, História das representações e das relações de poder.” (BRASIL, 1998, p.47)

A 2ª Parte se divide em duas partes, são o 3.º e 4.º ciclos. O 3º ciclo, chamado de “ensino e aprendizagem”, propõe o eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, desdobrado em “As relações sociais e a natureza” e “as relações de trabalho”.

Neste eixo, propõe-se que:

Os conteúdos da História do Brasil, da América e do mundo estão agrupados separadamente, a fim de permitir a especificação de acontecimentos históricos pertinentes. Aparecem em uma seqüência que pretende expor a importância que as Histórias brasileira, americana, européia e africana possuem para a compreensão das dimensões históricas da realidade social dos alunos. Isso não significa que as diferentes histórias devam ser estudadas em momentos distintos ou seguindo uma seqüência de hierarquia espacial. Prevaecem os estudos das relações no tempo, as reflexões sobre as contradições sociais e sobre os processos históricos contínuos e descontínuos. (BRASIL, 1998, p. 57)

Após a sugestão de temas a serem trabalhados em sala de aula, o documento aponta as formas de avaliação, de caráter diagnóstico, e sugere que, a partir delas, o educador possa analisar seu próprio desempenho. Porém, não estipula nem limita ao educador um tipo específico de avaliação desde que ela atenda aos seguintes critérios:

[...] Reconhecer relações entre a sociedade, a cultura e a natureza, no presente e no passado. [...] Dimensionar, em diferentes temporalidades, as relações entre a sociedade, a cultura e a natureza [...] Reconhecer diferenças e semelhanças entre relações de trabalho construídas no presente e no passado. [...] Reconhecer laços de identidade e/ou diferenças entre relações de trabalho do presente e do passado. [...] Reconhecer a diversidade de documentos históricos. (BRASIL, 1998, p. 62-63)

No quarto ciclo, a parte “ensino e aprendizagem” aponta que o aluno já tem um prévio “[...]conjunto de noções, informações, explicações, procedimentos e reflexões históricas e

temporais, que possibilitam estudos mais conceituais das vivências humanas no tempo” (BRASIL 1998, p. 64) e que, fundamentado nisso, o professor deve diagnosticar os conhecimentos prévios para a inserção de novas temáticas. Para o quarto ciclo, é proposto o eixo temático “História das representações e das relações de poder”, desdobrado em dois subtemas: “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”. Nesse último, é incluída a temática do nosso objeto de trabalho, a ditadura civil-militar no Brasil, com o tópico:

Problemáticas pertinentes à questão da cidadania na História: *no Brasil - os “homens bons” no período colonial; a escravidão e a luta pela liberdade; o poder oligárquico, o coronelismo e o voto na República Velha; as Constituições e as mudanças nos direitos e deveres dos cidadãos, **as ditaduras e a supressão de direitos políticos e civis (Estado Novo e governo militar após 1964)**, experiência liberaldemocrática de 1945-1964, o conceito de cidadania hoje no Brasil e a percepção da condição de cidadão pela população brasileira, as desigualdades econômicas e sociais e as aspirações de direitos pela população brasileira hoje. (BRASIL, 1998, p. 72-73. Grifo nosso)

Finalizados os temas propostos nos ciclos, o documento aborda quais orientações e métodos didáticos devem prevalecer. Em relação aos manuais didáticos, o texto cria um conflito em tudo o que foi dito antes com a seguinte afirmação:

Os livros, os manuais e apostilas são bem aceitos no sistema educacional brasileiro. Atendem a expectativas e concretizam modelos, concordâncias e aceitações por parte de um grande número de agentes sociais e institucionais. Para o Estado e algumas escolas particulares, representam um instrumento de controle do sistema escolar, a garantia de uma certa qualidade de ensino e a difusão de valores. Para o professor, asseguram um modelo de prática, segurança no processo de desenvolvimento do trabalho e eficiência na transmissão de conteúdos exigidos por programas ou currículos. Para as famílias, expressam um sinal de qualidade da educação. E para a indústria editorial garantem mercado certo e seguro. (BRASIL, 1998, p. 79)

Sem fazer a crítica ao manual didático de História, esquece-se que esse é um conjunto elaborado de saberes sistematicamente não aprofundado, organizado em ordem cronológica, em total dissonância ao que foi proposto em todo documento. Questões são elaboradas não para serem pensadas, mas para terem respostas certeiras, algumas vezes até reutilizadas em avaliações pelos professores mais negligentes. Utiliza o manual didático de maneira discriminatória, como forma de reconhecimento de alunos nas ruas e estradas, como se separasse os “bons dos maus”, dependendo de quem carregasse o material:

Simbolicamente, os livros distinguem nas ruas das cidades e nas estradas aqueles que são estudantes. Nos deslocamentos da casa para a escola ou da escola para o trabalho garantem, assim, a segurança de crianças, jovens e adultos, por portarem um símbolo de comportamento valorizado socialmente. Indicam aqueles que freqüentam a escola e assumem uma responsabilidade comprometida com o presente e o futuro. (BRASIL, 1998, p. 81)

A simbologia do livro didático como elemento distintivo na sociedade é datada, pois remete ao período em que não havia expansão da escolarização no país, isto é, a escola era para poucos e o ato de carregar livros demonstrava que seu dono possuía um lugar social nas classes mais elevadas. Nesse período, a escola era construída em locais de destaque nas cidades, ou seja, ao lado da praça e da igreja. Seus alunos eram ricos, com capital social e cultural. Uma menção a essa distinção em 1998 é anacrônica, pois a expansão das escolas no país data de duas décadas anteriores.

O documento tenta, durante muitas páginas, justificar o uso exclusivo do manual didático, sem propor ao professor novos métodos ou instrumentos didáticos. Não é de se espantar que até hoje a centralidade dos manuais didáticos faça parte da grande realidade dos professores brasileiros. Em contradição, após essa ode ao manual didático, o documento aponta um tópico: trabalho com documentos, em que configura a inserção de novas fontes como “ [...]por exemplo, de obras de arte, textos de jornais, utensílios, ferramentas de trabalho, textos, literários, diários, relatos de viagem, leis, mapas, depoimentos e lembranças, programas de televisão, filmes, vestimentas, edificações etc. (BRASIL, 1998, p. 83). Também propõe visita a exposições, a museus e a sítios arqueológicos, e, finalmente, o documento termina explicando os conceitos de tempo histórico/cronológico presente na disciplina de História, apresentando, em seguida, uma vasta bibliografia.

Segundo Fonseca (2003), os documentos que norteiam a educação dos anos 1990 não se pautavam sobre a influência nem do positivismo, nem do marxismo. Como aponta a autora, era um movimento que “[...] acabou por expandir a demanda por um ensino de História que não privilegiasse os fatos políticos singulares, os grandes nomes e a cronologia linear e que também não tivesse como alicerce uma análise essencialmente econômica do processo histórico”. (FONSECA, 2003 p.67). Vieira (2016) ressalta que esse novo modo de se fazer história, no entanto, ficava restrito ao meio acadêmico, dificilmente chegando ao âmbito escolar:

Nos crescentes e frutíferos programas de pós-graduação eram desenvolvidos novos estudos sobre diversos temas, como escravidão, mulheres,

trabalhadores, cotidiano, economia colonial e inquisição, por exemplo. As discussões sobre esses novos temas e abordagens eram restritas aos eventos e periódicos acadêmicos e, dificilmente, chegavam à produção didática (que era controlada pelo governo) e, conseqüentemente, às escolas e seus professores. As difíceis e longas jornadas de trabalho também dificultavam a atualização profissional dos docentes, o que também colaborava para o descompasso entre História escolar e História acadêmica, gerando, assim, uma clara separação entre quem produzia conhecimento e quem reproduzia. Essa “reprodução”, entretanto, não era necessariamente das tendências historiográficas acadêmicas, mas sim dos materiais didáticos. (VIEIRA, 2016, p. 23-24)

De certo modo, Vieira (2016) aponta que o manual não foi bem utilizado pelos professores, dado a dificuldade de entendimento de como proceder diante da nova possibilidade de se trabalhar a história por meio de eixos temáticos. O Governo Federal até tentou, com o programa *Parâmetros em Ação*, dar cursos de formação às redes estaduais e municipais, porém, após 18 anos de vigência, a autora concluiu que os PCNs ficaram relegados somente ao plano burocrático.

No entanto, cabe ressaltar que os manuais didáticos foram se adaptando a esse sistema de eixos temáticos. Logo, os manuais didáticos de história em sua maioria tentavam conciliar a ordem cronológica linear (diga-se a sistematização clássica, dividida em quatro períodos – pré-história, antiga, medieval e contemporânea) com a divisão por eixos temáticos propostos pelos PCNs.

2.1.2. A Base Nacional Curricular Comum (2018)

Em 14 de abril de 2018 foi homologada a versão final da BNCC, com a etapa do Ensino Médio incluída. No entanto, a versão preliminar composta com a etapa do Ensino Fundamental já havia sido homologada em 2017. O MEC disponibiliza o material tanto para consulta on-line quanto para impressão em pdf. O conteúdo do documento on-line é dividido em cinco etapas: 1. Introdução, 2. Estrutura da BNCC, 3. A etapa da Educação Infantil, 4. A Etapa do Ensino Fundamental e 5. A etapa do Ensino Médio.

A BNCC/2017 do Ensino Fundamental, homologada no ano 2017, teve seu conteúdo nacional previamente estabelecido, e ficou sob responsabilidade dos estados/municípios promover o conteúdo regional e inseri-lo ao nacional, com a data limite de 2020 para ser posta em prática em todas as escolas da rede pública. O documento correspondente ao Ensino Fundamental é dividido em cinco eixos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso.

Composto por uma introdução, com as competências gerais para a educação básica, que faz uma historicização breve da elaboração da BNCC, aponta, também, os fundamentos pedagógicos (a partir das competências), o compromisso com a educação integral, o pacto interfederativo e a implementação da BNCC, em que se prega a equidade, diversidade e igualdade, além da elaboração de currículos (BRASIL, 2017). O documento ainda traz em seu corpo a estrutura da BNCC, por meio das competências gerais de cada fase de ensino. Do Ensino Fundamental, obedece a seguinte fórmula: Ensino Fundamental – Áreas do conhecimento, competências específicas da área, componentes curriculares, competências específicas por componente: anos iniciais/ anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

A “etapa 4” se refere ao Ensino Fundamental, que é o foco deste estudo, pois fundamenta o ensino de História. Essa etapa divide-se em mais outras cinco áreas: 4.1 A área de Linguagens; 4.2. A área da matemática; 4.3 A área de ciências da natureza; 4.4 A área de ciências humanas e 4.5 A área de ensino religioso. Por fim, para chegar ao conteúdo de História, temos que adentrar à etapa 4.4 e escolher entre 4.4.1 Geografia e **4.4.2 História**. O último, por sua vez, é dividido em 4.4.2.1 História no Ensino Fundamental - Anos iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, e 4.4.2.2 História no Ensino Fundamental – Anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. No documento, esse conteúdo fica entre as páginas 397 e 434. A BNCC enfatiza ao professor de História a importância da utilização de diversas fontes. Na parte “4.4.2 História”, considera-se que:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história. (BRASIL, 2018, p.398)

A BNCC considera que professores e alunos, ao lidarem com as fontes materiais, são estimulados a produzirem conhecimento histórico no âmbito escolar. De acordo com o documento, “[...] Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma ‘atitude historiadora’

diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental” (BNCC, 2018, p. 398).

Nota-se que a BNCC está em conformidade com a Lei 11.465/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, enfatizando a formação cultural e identitária do povo brasileiro. O documento elucida a necessidade de se construir uma história nacional/regional, pois temos “[...] produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia.” (BNCC, 2018, p. 401). Segundo o documento, a História do Ensino Fundamental II, anos finais, é pautada sob a percepção de eventos considerados importantes na história do ocidente “[...] (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico” (BNCC, 2018, p. 416). Outro procedimento que o documento estipula que seja realizado,

Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens. (BNCC, 2018, p.416)

Nesse contexto, o documento demonstra a necessidade desde cedo, no Ensino Fundamental, da utilização de fontes (materiais ou imateriais) em sala de aula. Desse modo, tira-se a centralidade do instrumento manual didático.

Em relação aos conteúdos de História, pouca coisa se acrescentou em relação aos documentos anteriores que norteavam a educação. No que tange à temática “ditadura civil-militar”, no entanto, há a inclusão das habilidades referentes às “[...] questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos” (BNCC, 2018, p.431). Essa inclusão à temática nasce da necessidade de se discutir os casos de violações de direitos humanos ocorridos durante o período ditatorial, e aqui inclui-se o trabalho da Comissão Nacional da Verdade, responsável por apurar esses casos.

Observa-se que a BNCC não possui bibliografia, provocando os questionamentos sobre a origem/fonte dos conteúdos selecionados para a formação da estrutura curricular. Como explicitam Flôr e Trópia (2018) de forma didática,

O documento não apresenta uma seção de referências bibliográficas, nem no texto como um todo, nem ao final de cada capítulo. Os textos nos quais nasce

o documento e para os quais aponta são referenciados em notas de rodapé (chamadas pela ABNT de notas de referência). A forma de referenciar as fontes consultadas é uma marca discursiva importante e que caracteriza alguns gêneros textuais. Quando se trata da área da Educação, é usual seguir o padrão de se colocar uma seção de Referências Bibliográficas ao final do texto, sendo a entrada autor/data. (FLÔR; TRÓPIA, 2018, p. 152)

Enquanto não há referências bibliográficas, o quantitativo de leis citadas para legitimar os conteúdos pré-selecionados, segundo Flôr e Trópia (p. 153), demonstra o caráter compulsivo e autoritário do documento. Flôr e Trópia também elucidam que a constante troca de governos durante a elaboração da BNCC resultou num ecletismo teórico, uma vez que,

Esse contexto contribuiu na escrita da BNCC – em seu tumultuado desenvolvimento – para que se fizesse a opção de referir-se e alinhar-se a metas internacionais educacionais de cunho neoliberal em detrimento de consultar e incorporar a produção científica educacional nacional em suas muitas vertentes. (FLÔR; TRÓPIA, 2018, p. 153)

A temática abordada neste trabalho, a Ditadura Civil-Militar, encontra-se na parte destinada ao nono ano do Ensino Fundamental II, apresentando o recorte temporal de História do Brasil a partir da República. O referido conteúdo encontra-se na unidade temática denominada: “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”. Nessa unidade, busca-se atender aos objetos de conhecimentos, que são: “Os anos 1960: revolução cultural?; A ditadura civil-militar e os processos de resistência; As questões indígena e negra e a ditadura”. Dentre essas três, abordamos o nosso objeto no interior da seguinte temática: “A ditadura civil-militar e os processos de resistência”. Visando a esses três objetos, a BNCC/2017¹³ então incorpora às habilidades:

Quadro 5. Quadro parcial das Habilidades exigidas na BNCC para o 9º ano – Ensino de História

(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.

(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.

(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>

¹³ Ressalta-se que, após a versão final(2018) ser disponibilizada, foi verificado se houve alteração nessa parte do documento, o que não ocorreu.

É interessante que a BNCC buscou, além de incorporar à História Geral a temática sobre a ditadura civil-militar, utilizar os processos de resistência, inclusive atuais, como explicar sobre a Comissão Nacional da Verdade e o seu significado, como explicitado no tópico (EF09HI19) da BNCC. Após concluído o conteúdo nacional, ficou decidido que cada estado/município deve articular o conteúdo regional, até 2020. O estado de Mato Grosso do Sul, buscando atender às exigências da BNCC/2017, então, começou uma corrida para a elaboração de um currículo norteador articulado à BNCC, atualmente denominado “Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul”, que será analisado na sequência.

2.2.Os documentos que norteiam a disciplina de História no âmbito regional:

De acordo com Debona (2016), o documento orientador “Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul” começou a ser elaborado em 1992, sendo balizado pelas Diretrizes Gerais para o ensino (1989) e Diretrizes Curriculares (1992). Somente em 2007¹⁴ a SED enviou uma proposta preliminar, convocando os professores da rede pública estadual para sua análise. Em 2008, enfim finalizado, o documento foi entregue aos professores, e no mesmo ano já entrou em vigor a nova estrutura de conteúdos. No ano de 2012, foi lançado outro Referencial Curricular da rede estadual de ensino, que foi utilizado até o ano de 2019. Visando adequar-se a BNCC, surgiu a elaboração de um novo referencial, o Currículo de Referência do MS (2019), que passará a ser adequado à prática pedagógica a partir do ano de 2020.

A rede municipal de ensino também teve essa preocupação em elaborar um referencial, que vinha construindo desde o ano de 2005, e que foi lançado no ano de 2008. Esse referencial aborda todo o Ensino Fundamental – de 1º ao 9º ano, sendo dividido em quatro cadernos devido à sua extensão e é disponibilizado pelo site da SEMED.

Em decorrência da criação de novas disciplinas, como História Regional, Geográfica Regional, Introdução aos Estudos Literários, bipartição de ciências (Física e Química), entre outras disciplinas, no ano de 2013, na rede municipal de ensino, a SEMED elaborou as Orientações Curriculares, documento norteador para as disciplinas já existentes e para as

¹⁴ No entanto, o que o autor não colocou foi que entre esse período foi elaborado o projeto “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição” (1999-20002) que dispunha de cadernos normativos. Segundo a historiadora Bartolina Catanante (2010, p.68), “esses cadernos constituem nas séries: Fundamentos Político-Pedagógicos (10 volumes); Calendário da Cidadania – subsídios para aulas especiais (10 volumes); e Constituinte Escolar (20 volumes)”.

disciplinas que foram integradas ao currículo. Esse documento foi elaborado e discutido nas formações de professores, e entregue diretamente às escolas.

A Base Nacional Curricular Comum(BNCC) lançou no ano de 2017 sua versão final – para o Ensino Fundamental. Esse documento, no entanto, trata de orientações para o conteúdo geral, e cabe aos estados/municípios articularem seus conteúdos regionais. Nesse contexto, a rede estadual de ensino começou a elaborar o documento intitulado “Currículo de Referência do MS”, que seria um referencial articulado à nova BNCC. O documento passou por quatro revisões, foi lançado oficialmente no ano de 2019 e será posto em prática nas escolas estaduais a partir do ano de 2020. Embora seja um referencial elaborado junto aos polos municipais, cabe a cada município decidir se usará o Currículo de Referência do MS como referencial oficial ou se elaborará um próprio, que deve ser articulado às exigências da BNCC/2017.

2.2.1. A disciplina de História Regional no estado de Mato Grosso do Sul

No Brasil, o conteúdo de História Regional começou a ser inserido no currículo a partir da disciplina denominada Estudos Sociais, que contemplava os conteúdos das disciplinas de História e Geografia. Com a volta dessas disciplinas de forma específica, e com a formulação de documentos que norteiam o ensino de História, a história regional foi sendo inserido gradualmente na grade curricular.

Na rede estadual, amparados nos referenciais curriculares (2008; 2012; 2019), o ensino do regional não tem disciplina específica, sendo articulado ao ensino de História Geral. Assim, os conteúdos regionais são inseridos de acordo com o contexto nacional-geral, obedecendo à divisão clássica em quatro anos: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea.

Na rede municipal, o ensino da disciplina de História passou a ser dividido exclusivamente para o oitavo ano do Ensino Fundamental II. A partir do ano de 2013, foi introduzida à grade curricular de ensino a disciplina de História Regional, tendo seu nascimento recente baseado em leis nacionais decrescendo gradualmente até o âmbito municipal³. Antes de 2013, o município seguia a mesma prática da rede estadual.

O surgimento dessa disciplina, assim como as disciplinas de Geografia Regional, Introdução aos estudos literários, Educação Física 2, entre outras, está articulado à reformulação das horas/aulas dos professores do Ensino Fundamental II, que no ano de 2012 passaram a ter 13 horas/aulas e 7 horas/planejamento. Desse modo, os professores teriam aulas “ímpares”, e foi decidido pela SEMED que as horas/aula ímpares seriam destinadas à outras disciplinas.

No ano de 2012, foi implementada no Estado de Mato Grosso do Sul a Lei Complementar n.º 165, de 25 de outubro de 2012, que acrescenta, altera e revoga dispositivos da Lei Complementar n.º 87, de 31 de janeiro de 2000, a qual dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul. O artigo 24 dessa lei define que as horas-atividades, destinadas ao planejamento das atividades, passam a corresponder a $\frac{1}{3}$ da carga horária e não somente a $\frac{1}{4}$ como era anteriormente. Assim:

§ 1º As horas-atividades da função docente, a partir de janeiro de 2014, corresponderão a $\frac{1}{3}$ da carga horária e serão usufruídas integralmente. § 2º A distribuição das horas atividades de que trata o § 1º deste artigo será estabelecida por ato da Secretaria de Estado de Educação. § 3º O diferencial decorrente da aplicação da jornada de planejamento (hora-atividade), de $\frac{1}{4}$ para $\frac{1}{3}$, será aplicado aos professores em efetivo exercício em sala de aula, a contar de fevereiro a dezembro de 2013, mediante indenização que será efetuada a contar de janeiro de 2015, em no máximo 11 parcelas, dispensado qualquer requerimento.” (MATO GROSSO DO SUL, 2012)

Entretanto, essa lei não foi iniciada de imediato nas escolas, dando margem para mais uma complementação em 8 de novembro de 2013. Com a complementação, apontava-se a porcentagem específica de horas-atividades para cada carga horária, seja ela de 20h ou 40h, bem como discriminava-se o período de planejamento para ser realizado parcialmente no âmbito escolar e parcialmente em local de escolha do educando.

Com a mudança na carga horária, cedendo mais tempo para o planejamento das aulas, foi necessário readaptá-las, diminuindo a quantidade de aulas de História para o sexto ano do Ensino Fundamental II e dividindo a disciplina de História do oitavo ano do Ensino Fundamental II em duas, sendo agora História Geral e História Regional, acordo feito entre o Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública(ACP) –e a SED – Secretaria Estadual da Educação. Esse acordo também subdividiu outras disciplinas como Geografia, a qual passou a ter Geografia Regional no sétimo ano do Ensino Fundamental II, Educação Física no nono ano do Ensino Fundamental II, que passa a ser subdividida em Educação Física I e II, e Língua Portuguesa, também no nono ano, que tem o acréscimo de Introdução aos Assuntos Literários. Esses são apenas exemplos, pois o foco aqui proposto é direcionado apenas à disciplina de História Regional – apesar de a mudança ter criado desafios com a inclusão dessas disciplinas, visto que elas também não possuem um referencial curricular bem definido tampouco material específico.

Buscando orientar os professores em relação à nova disciplina, o ano de 2014 (um ano após a criação da disciplina) teve como referência nas formações continuadas ao longo do ano a disciplina de História Regional. Dentre as discussões realizadas, os professores levantaram temáticas e matérias que auxiliassem no ensino dessa disciplina, que foram naquele momento disponibilizadas no blog da COEF (Coordenação do Ensino Fundamental) de História da SEMED. A partir dessas discussões, no ano de 2015, foi lançado o documento denominado “Orientações Curriculares” (2015), que será exposto a seguir.

2.2.2. O Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (2008) e as Orientações Curriculares (2015)

Organizado pela Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS, o referencial criado pela SEMED é disponibilizado em quatro partes, denominados “cadernos”, que podem ser encontrados no site da própria SEMED¹⁵. O referencial analisado será o Caderno 3, pois contempla a disciplina de História e é destinado para o ensino do 3.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental. De acordo com o documento, o caderno é elaborado a partir dos eixos formadores do cidadão no currículo. Sua elaboração começou no ano de 2005 “[...] com vistas a dar apoio ao trabalho pedagógico e ao plano de ensino dos professores, e melhorar a qualidade do ensino nas escolas” (CAMPO GRANDE, 2008, p.13) e diz ter contado com a participação de professores da rede municipal de ensino (REME).

No tocante aos instrumentos didáticos, há um capítulo específico relacionado ao manual didático chamado “Livro Didático: limites e possibilidades”, iniciado com uma breve historicização acerca da confecção dos manuais didáticos. A autora desse capítulo se utiliza do argumento de barateamento proposto por Alves (2005a) para justificar a inserção do Manual Didático no ensino público e, ainda, complementa que a utilização deste instrumento sempre foi estimulada pelo Estado, “[...] no interior das escolas públicas, a tal ponto que os educadores, sem resistência, adotam o livro didático.” (CAMPO GRANDE, 2008, p. 44). Nesse contexto, o documento (2008) sugere:

É necessário que sejam supridas as deficiências do livro didático ampliando a rede de informações disponíveis às crianças, seja utilizando a biblioteca, seja utilizando a Internet e/ou outros portadores de texto que possam subsidiar tanto o fazer pedagógico do profissional quanto nortear o acesso ao conhecimento para a criança.(CAMPO GRANDE, 2008, p. 45)

¹⁵<http://www.campogrande.ms.gov.br/semед/>

Também sugere brevemente a utilização de outros recursos, como a biblioteca – em que o profissional da biblioteca deve se responsabilizar por fazer um trabalho articulado ao do professor, e destaca:

Para exercer plenamente sua cidadania, a criança e o jovem precisam, não apenas ler, mas interpretar e analisar o que lê, despertar senso crítico, a sensibilidade, a emoção, a fim de que possa interagir e tornar-se um agente de transformação. Nesse contexto, a biblioteca escolar exerce um papel importante, pois pode disponibilizar livros e recursos que permitam à aprendizagem para que os membros da comunidade escolar, tornem-se pensadores críticos e utilizadores efetivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação. As atividades que estimulam o hábito da leitura, o conhecimento dos diferentes tipos de fontes informacionais (livros, revistas, dicionários, entre outras) e a utilização metódica para obtenção de material bibliográfico são fatores que influenciam o aprendizado nos diversos momentos da vida. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 46)

O referencial de História começa por explicar os “Fundamentos da História”, os “Objetivos do Ensino de História” e “A abordagem social dos conteúdos por meio de seus fundamentos”. Em seguida, passa a elencar os conteúdos que devem ser ministrados, a partir do 3.º ano do Ensino Fundamental I, divididos em eixos. Esses eixos são os mesmos para todos os anos: 1) Relações Sociais da Cultura e do Trabalho; 2) Relevância social da aprendizagem dos conteúdos para o (aqui insere-se o ano) ano do Ensino Fundamental.

Cabe destacar que o ensino sobre a História Regional, nesse documento, é concentrado no EF I, no qual os alunos fazem associação com a História Local: a cidade onde moram e suas particularidades, a origem da formação de Mato Grosso do Sul, as migrações e formação da identidade sul-mato-grossense. Inclusive, o 4.º/5.º do EF I teve por um período manuais didáticos exclusivos de História Regional. Como já dito, esses materiais não são mais sugeridos no PNLD e os que foram escolhidos anteriormente não foram incinerados como de costume, mas guardados à sete chaves pelas escolas para a continuação de sua utilização. Isso é demonstrado na dissertação de Mattas (2018), na análise das entrevistas com as professoras: “as professoras das Escolas B e D escreveram ‘sim’ e justificaram que ‘os livros ficam guardados no armário’ e ‘são guardados pela professora há muito tempo’, em que se referia a ela”. (MATTAS, 2018, p. 106). A autora aponta que

Mesmo utilizando os recursos tecnológicos e midiáticos existentes na escola, as professoras admitiram que utilizavam com os alunos o manual didático de

História Regional de Mato Grosso do Sul, de edições passadas, guardados por elas nos armários da escola por ser um dos poucos instrumentos, ou o único instrumento que têm para as aulas de História Regional. (MATTAS, 2018, p. 106)

Em relação às fontes, encontramos na parte relacionada ao sexto ano, no eixo “Relações Sociais da Cultura e Trabalho” o conteúdo inicial: “Introdução aos estudos históricos: **fontes históricas**, história da escola, tempo cronológico, tempo histórico” (CAMPO GRANDE, 2008, p.86, grifo nosso), porém é a única menção. É uma breve introdução ao conteúdo de história, no qual explana-se sobre os tipos de fontes históricas aos alunos.

No que se refere ao conteúdo regional, este é anexado ao conteúdo de História Geral, sendo estabelecido para o sétimo ano “os espanhóis na região atual de Mato Grosso do Sul no período colonial;– História dos indígenas do Mato Grosso do Sul” (Ibid, p. 87) que mesclam-se ao conteúdo sobre o Tratado de Tordesilhas, justificando a introdução da temática sobre os espanhóis na região que hoje é o Mato Grosso do Sul. Tem como habilidade/competência:

[...] conhecer que as primeiras formas de exploração do Mato Grosso deu-se pelo sul (atual Mato Grosso do Sul), com os espanhóis que aqui introduziram rebanhos bovinos na região do Pantanal, e as buscas constantes de índios e riquezas (metais preciosos) desprezaram o Tratado de Tordesilhas, conhecendo a localização dos aldeamentos e o uso da canoa e do cavalo, como fator relevante para a cultura dos povos indígenas no sul de Mato Grosso (CAMPO GRANDE, 2008, p. 88)

No oitavo, trabalham-se os seguintes conteúdos regionais: “economia de Mato Grosso no Brasil Império” em articulação ao conteúdo “Guerra do Paraguai”. Os alunos devem “pesquisar, debater, sistematizar e socializar os elementos da economia de Mato Grosso no período imperial; conceituar e entender os significados sociais, políticos e econômico do imperialismo” (CAMPO GRANDE, 2008, p.89).

No nono ano, no conteúdo regional “Movimento Divisionista de Mato Grosso”, o aluno deve “pesquisar, debater, sistematizar e socializar os motivos que proporcionaram o surgimento do movimento divisionista de Mato Grosso” (Ibid, p. 91) e “apreender que o Mato Grosso do Sul foi criado por interesses políticos dos militares, os quais exerciam o poder naquele período da história” (Ibid, 91). Nota-se que os autores que escrevem os referenciais têm pouca preocupação em apresentar os movimentos pró-divisionistas que ocorriam há décadas antes da divisão de fato, justificando-a por meio da vontade dos militares, movimentos que são trabalhados até nos mais superficiais manuais didáticos da História do Mato Grosso do Sul.

Sobre a ditadura civil-militar no estado, talvez aquela seja a única menção. A ditadura civil-militar no contexto geral é trabalhada no nono ano, em que os alunos aprenderiam sobre os regimes totalitários, a Era Vargas, a ditadura no Brasil (1964-1985) e a reabertura política.

Com a criação da disciplina de História Regional exclusiva para o oitavo ano, na rede municipal de ensino, todo o conteúdo regional que anteriormente era dividido entre as séries passa a ser concentrado em uma disciplina, de uma hora/aula por semana. A disciplina de História Regional não faz parte de nenhum referencial curricular (seja municipal ou estadual), visto que os existentes são de datas anteriores à sua criação (2008, 2012). No entanto, a disciplina de HR tem como base de apoio as Orientações Curriculares, disponibilizadas às escolas pela SEMED.

O caderno de Orientações Curriculares foi elaborado pela COEF¹⁶ do Ensino de História Geral e Regional da REME em 2015¹⁷ a partir das discussões das formações continuadas que ocorrem no ano de 2014. Nesse ano, os professores organizaram conteúdos e disponibilizaram no blog da COEF, para auxílio dos demais professores de História. Posteriormente, as Orientações Curriculares de todas as disciplinas foram arquivadas em CDs e entregues às coordenações das escolas municipais, que deveriam repassar aos professores.

As Orientações Curriculares do ensino de História Regional têm como “objetivo geral: identificar as características do processo histórico que resultou na ocupação do território do antigo Mato Grosso e sua relação com a história do Brasil e Geral” (CAMPO GRANDE, 2015, s/p.). Sua estrutura é dividida em: Bimestre, Conteúdo, Objetivo, Critérios de Avaliação e Orientações.

O primeiro bimestre consiste em ensinar sobre o início da povoação humana na região, a ocupação europeia no centro-oeste, o Tratado de Tordesilhas e o Pacto Colonial. O segundo bimestre aborda o povoamento do Mato Grosso, as Entradas, as Bandeiras e as Monções, as missões jesuíticas, a descoberta do ouro, com foco na criação da província de Mato Grosso e a mineração na região. O terceiro bimestre discorre sobre a crise do sistema colonial, a independência do Brasil, o primeiro reinado e o período regencial. Observa-se que o conteúdo do terceiro bimestre em nada articula-se ao regional, parece que seu preenchimento foi feito automaticamente. No quarto bimestre, os conteúdos são: segundo reinado, Guerra do Paraguai e região da província de Mato Grosso e Ciclo da erva Mate.

Apesar de não se articular ao conteúdo de História Geral, que tem sua periodização dividida nos quatro anos do Ensino Fundamental II, o movimento divisionista ficou de fora da

¹⁶ Coordenação do Ensino Fundamental

¹⁷Retirado do blog equipedehistoriacof.blogspot.com.br

disciplina de História Regional, sendo contemplada no ensino de História Geral no 4º bimestre do 9º ano, junto à ditadura civil-militar. Nesse contexto, tem-se como um dos objetivos: “Identificar as características do movimento divisionista do sul de MT e o contexto em que ocorre a criação de MS” e como avaliação “Identificar as características do movimento divisionista do sul de MT e a relação da criação de MS com a conjuntura política do governo militar” (CAMPO GRANDE, 2015, s/p). Aqui se destaca a correlação que já deveria existir no referencial anteriormente analisado.

O documento propõe aos professores o uso de várias fontes para o ensino de História Regional como: utilizar objetos da cultura material indígena; visitar museus de arqueologia; realizar aulas de campo – visitar a museus como o MUARQ e o Museu das Culturas Dom Bosco; utilizar mapas para ensinar sobre a ocupação na região e ilustrar as rotas das bandeiras e moções; analisar dados por meio de tabelas e gráficos; produção de cartazes, apresentação em PPT, murais, faixas, slogans, filmes, documentários; utilizar documentos da época (textos de administração colonial); analisar imagens sobre a Guerra do Paraguai e utilizar mapas para entender os desdobramentos desse conflito; analisar fotografias sobre a erva-mate, entre outros. (CAMPO GRANDE, 2015). No que concerne ao conteúdo destacado no 9º ano, o documento sugere ao professor:

[...] uso de imagens, tabelas e gráficos; análise de filmes e documentários; interpretação de diferentes fontes históricas; produção de materiais diversos pelos alunos, tais como jornais, cartazes, documentários, murais, entre outros; realização de atividades em grupo, tais como seminários e júri simulado; elaboração de diferentes cronologias dos conteúdos estudados, tais como linhas de construção de quadros comparativos entre os conteúdos estudados; (CAMPO GRANDE, 2015, s/p.)

Nota-se que, embora as Orientações Curriculares seja um documento norteador flexível, cita inúmeras possibilidades de utilização de recursos e instrumentos didáticos fora e dentro da sala de aula – diferentemente dos referenciais, que não exploram essas opções. Essas Orientações Curriculares são utilizadas como documento norteador para o ensino de História Regional no município, mas não tem caráter impositivo, cabendo à equipe técnica pedagógica articulada ao professor desenvolverem um plano de aula em conformidade com as necessidades de cada escola. Possui flexibilidade, inclusive na disposição das aulas, sendo que, em algumas escolas, a disciplina de História Regional pode ser ministrada semanalmente em uma hora aula, assim como História Geral, ou podendo ser ministrada duas vezes em uma semana, e História Geral duas vezes na outra semana. Muitos professores, inclusive, como já foi até apresentado

em algumas dissertações aqui levantadas, deixam para apresentar o conteúdo regional em articulação com o geral, se encaixar no tempo, como se aquele fosse um anexo do deste – esquecendo que a disciplina História Regional é exclusiva, com determinação de uma hora/aula, e que consta inclusive com avaliações separadas das de História Geral.

2.2.3. O Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul (2008 e 2012)

Debona (2015) justifica que a mudança no Ensino Fundamental de 8 para 9 anos foi responsável pelo andamento do “Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul (2008)”, pois “[...] os conteúdos escolares demandaram novo processo de distribuição e reordenamento, tendo em vista as novas habilidades que se pretendiam enfatizar na ampliação do tempo de escolaridade do Ensino Fundamental” (DEBONA, 2015, p.32). Segundo o autor, “o Referencial apresenta-se em consonância com a orientação pedagógica, a qual se diz filiados, a saber, de influência sociointeracionista baseada nas proposições teóricas de Lev Vygotsky e do materialismo-histórico de Karl Marx” (DEBOANA, 2015, p.34). Já em relação à estruturação dos componentes curriculares, o referencial se apresenta “[...] em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e de acordo aos PCN’s, quanto aos eixos temáticos, subtemas e conteúdos propostos a cada área.” (Ibid).

No que diz respeito à inserção do regional, essa tarefa ficou sob responsabilidade das escolas, sugerindo “[...] autonomia metodológica, apropriando os conteúdos como meio para ampliar conhecimentos, habilidades, competências e ainda, ao desenvolvimento de um processo contextualizado com a realidade local” (MATO GROSSO DO SUL, 2008, p.07).

No referencial, constam: os eixos temáticos, os subtemas e os conteúdos, que são organizados da seguinte forma: a disciplina, os conteúdos elencados por bimestre, as competências que devem ser trabalhadas com os alunos e as referências bibliográficas. Nesse referencial, os conteúdos de História Regional são articulados com os conteúdos de História Geral, obedecendo à ordem cronológica da História Geral. Assim, quando é lecionado o conteúdo sobre Pré-História no sexto ano, articula-se a Pré-História na região onde se encontra o estado, e assim por diante. Cabe ressaltar que o referencial apenas aponta o conteúdo, mas não disponibiliza fontes de consulta para o professor acerca dos conteúdos.

No referencial curricular estadual do ano de 2008, o conteúdo regional é articulado ao conteúdo da disciplina de História Geral, distribuído conforme o Quadro 6, a seguir:

Quadro 6. Relação do conteúdo regional na composição da disciplina de História Geral, do Referencial Curricular do estado de Mato Grosso do Sul (2008)

ANOS X BIMESTRE	1.º	2.º	3.º	4.º
6.º ANO	O mundo primitivo – evolução histórica <ul style="list-style-type: none"> • Pré-história Geral, do Brasil e do Mato Grosso do Sul: grupos sociais, realizações e conquistas. 			
7.º ANO				O encontro de três mundos: <ul style="list-style-type: none"> • A presença dos espanhóis na região do atual Mato Grosso do Sul no período colonial (relevâncias das Missões do Itatim no processo de ocupação e povoamento do Mato Grosso). • História dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul – formação do povo, cultura, economia, sociedade e organização política
8.º ANO			O Brasil no contexto do império <ul style="list-style-type: none"> • Conflito com o Paraguai (causas e desdobramentos para a América do Sul, para o Brasil e para o Mato Grosso do Sul). 	O Mato Grosso do Sul no contexto imperialista <ul style="list-style-type: none"> • Mato Grosso do Sul – economia, o ciclo da erva mate – (Companhia Mate Laranjeira), importância política, econômica social e cultural no contexto imperialista brasileiro.
9.º ANO			O Brasil república no contexto capitalista consolidado <ul style="list-style-type: none"> • Movimento Divisionista de Mato Grosso (relações, composição de poder e conflitos sociais). 	

Fonte de consulta: Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul (2008). Adaptação: A autora (2020)

Nota-se que o conteúdo acerca da ditadura civil-militar não era abordado, no entanto o movimento divisionista que ocorreu dentro desse período é contemplado. É como se a ditadura não tivesse chegado à região, ficando restrita aos grandes centros: São Paulo e Rio de Janeiro. Pressupõe-se que a produção historiográfica relacionada a essa temática fosse ainda mais escassa no período em que o Referencial foi elaborado e, por esse motivo, não houvesse tanto material para introduzir a temática no documento. Outra questão é que o relatório da Comissão Nacional da Verdade, que levantou os casos de violação de direitos humanos durante o período do regime militar, também não havia sido divulgado – muito menos a versão estadual, que foi entregue apenas no ano de 2018. Logo, não havia muito material de caráter científico para fundamentar a temática no referencial teórico.

No ano de 2012, o “Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – Ensino fundamental” passou pela sua primeira reformulação, inserindo-se mais descrições dos componentes, acompanhando as leis que regulam a Educação Básica no Brasil (DEBONA, 2015). De acordo com o documento (2012):

[...] a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul propõe um currículo em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 4, de 13/07/2010), que

contempla todos os aspectos essenciais para a formação dos estudantes. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 11)

Esse Referencial norteia a prática do professor e sistematiza a estrutura curricular de 1.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental, dividido primeiramente pelas etapas do Fundamental I (1.º ao 5.º ano) e depois do Ensino Fundamental II, (6.º ao 9.º), que é dividido por eixos: Áreas de Linguagem (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, Produções Interativas), Áreas de Ciências da Natureza (Ciências da Natureza), Área de Matemática, Área de Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso. Cada disciplina tem os conteúdos a serem ministrados e as competências/habilidades, separados por bimestre, de forma bem sucinta.

Em relação às fontes, o documento cita no componente curricular do sexto ano que o aluno tem que desenvolver a habilidade “relacionar a importância das fontes para a escrita da história; Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes e documentos, destacando sua importância na construção dos fatos históricos.” (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 317). Mais adiante no documento, cita-se como habilidade/competência do aluno em todas as disciplinas do Ensino Fundamental I (1.º ao 5.º) “Valorizar a leitura como fonte de informação e via de acesso ao conhecimento, sendo capaz de recorrer às diferentes fontes de consulta, em função de diversos objetivos” (Ibid., p. 358). De acordo com o documento:

Este documento está organizado de modo a instituir-se como referência. Abre-se, também, possibilidade para que haja momentos em que se possa refletir e debater o fazer pedagógico ou o que se mostra posto no documento, já que se prima por um trabalho no qual estejam contempladas competências e habilidades. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 63)

Na verdade, o documento não faz sugestões de práticas pedagógicas, essa reflexão fica apenas no discurso. O que ocorre é a exigência das habilidades/competências que o aluno deverá desenvolver a partir da prática do professor, mas em nenhum momento o documento reflete ou sugere como. Em relação aos componentes curriculares da disciplina de História, houve pouca alteração, como pode se observar no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7. Relação do conteúdo regional na composição da disciplina de História Geral, do referencial curricular do estado de Mato Grosso do Sul (2012)

ANOS X BIMESTRE	1.º	2.º	3.º	4.º
6.º ANO	O mundo primitivo Pré-história no Mato Grosso do Sul			
7.º ANO		O advento do mundo moderno; A presença dos espanhóis, no período colonial, na região do atual Mato Grosso do Sul (relevâncias das Missões e do Itatim no processo de ocupação e o povoamento do Mato Grosso).		História dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul: economia, organização política, processo de aculturação e contribuição cultural
8.º ANO				O Mato Grosso Do Sul no contexto Imperialista <ul style="list-style-type: none"> • Conflito com o Paraguai: causas e desdobramentos para a América do Sul, para o Brasil e para o Mato Grosso do Sul. • Os Afro-brasileiros e os povos indígenas Guaicurus na Guerra do Paraguai. • Mato Grosso do Sul (ainda Mato Grosso): economia, ciclo da erva mate, influência política, econômica, social e cultural no contexto imperialista brasileiro.
9.º ANO			O Brasil república no contexto capitalista <ul style="list-style-type: none"> • Movimento Divisionista de Mato Grosso: antecedentes, composição de poder, governos e conflitos sociais. 	

Fonte de consulta: Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul (2008). Adaptação: A autora (2020)

O que podemos notar são apenas breves reformulações das estruturas que compõem o componente curricular, mas suas temáticas continuam as mesmas, utilizando-se na maior parte até as mesmas palavras. Parece não ter havido um esforço maior em inserir novas temáticas regionais, como se o estado tivesse parado no tempo de seu movimento emancipatório.

No que refere-se à Ditadura Civil-Militar, no contexto brasileiro, o documento estipula que o conteúdo seja trabalhado no segundo bimestre do 9º ano, sob a temática: A Era Vargas: democracia, ditadura e reabertura (Ibid, p. 332), em que os alunos devem ter como competência/habilidade “Compreender o período conhecido como Era Vargas; Identificar as principais realizações de Vargas para o povo brasileiro”. (Ibid, p. 332). Analisando a oração “Identificar as principais realizações de Vargas para o povo brasileiro”, nota-se que a História proposta do Referencial tende a elencar apenas os feitos bons da Erva Vargas, e sem fazer a crítica aos porquês dessas “realizações”, apenas identificá-las.

No terceiro bimestre do 9º ano, os alunos aprenderiam sobre “a ditadura brasileira” tendo como habilidade/competência “Analisar os movimentos e interesses políticos e sociais na transição da ditadura para a democracia no Brasil” (Ibid, p. 332-333). Em nenhum momento o Referencial analisa os movimentos e interesses políticos que fizeram militares e empresários

darem o golpe de 1964 e manterem o regime militar por 21 anos, mas pede que se faça a análise da transição da ditadura para a democracia.

Sem relacionar um tema com o outro, acredita-se que por mera “coincidência” de período, os alunos devem estudar nesse mesmo bimestre sobre “Movimento Divisionista de Mato Grosso: antecedentes, composição de poder, governos e conflitos sociais”, e desenvolverem a competência/habilidade “Identificar os fatores que contribuíram para a criação do Estado de Mato Grosso do Sul” (Ibid, p.323) somente. O que falta é a correlação entre o movimento divisionista proveniente já da década de 1920, a divisão de fato na década de 1970 e a influência direta da ditadura civil-militar nesse fato.

Os Referenciais não deveriam apenas apontar conteúdos numa lista, mas dar suporte maior ao professor com sugestões bibliográficas referentes aos conteúdos. Debona (2015) cita que contrariamente à essa necessidade, observou-se nas Referências a ausência dessas referências bibliográficas de suporte, demandando esforço maior ao professor para obter material relativo ao tema na preparação de suas aulas (DEBONA, 2015, p.41).

2.2.4. Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019)

No ano de 2017, buscando entrar em consonância com a Base Nacional Curricular Comum, que estabelece que estados e municípios devem contribuir com o conteúdo regional, a SED começou o processo de construção do “Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul”. Para a confecção desse documento (2018):

[...] em 28 de agosto de 2017, constituiu-se, por meio de Resolução “P” SED, a Comissão Estadual de Implementação da BNCC sob presidência da Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) e com representações do Conselho Estadual de Educação (CEE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (SINEPE) e Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS). (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p.14)

Durante os anos de 2018 e de 2019, o “Currículo de referência do MS” foi inicialmente construído por uma Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Nesse Currículo é estipulado o conteúdo local/regional que entrará em consonância com o conteúdo geral da BNCC. Existem duas versões, a preliminar, de 04 de junho de 2018, conhecido entre os professores como “Documento Zero”, e a segunda versão como Documento

1 (MATO GROSSO DO SUL, 2018)¹⁸, que teria sua segunda reformulação após o encontro presencial entre os professores no mês de novembro de 2018. A terceira versão, segundo o próprio documento, foi levada a leitores críticos vinculados à universidades do estado e apresentada em 12 seminários regionais para discussão. Por fim, a quarta e última versão foi apresentada em seminário estadual, para últimos ajustes, e enviada aos Conselhos Municipais e Estadual de educação, para efetiva validação, no ano de 2019.

Como dito anteriormente, é optativo aos municípios a utilização do Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul, mas o documento destaca que “[...] todos os municípios assinaram o Termo de Intenção de Colaboração para Co-Construção desse Currículo”. Ao analisar esse Currículo, a ideia inicial é que:

[...] o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul é instrumento basilar para a Secretaria de Estado de Educação, as Secretarias Municipais de Educação e as Instituições Privadas de Ensino elaborarem orientações curriculares e auxiliarem nos processos de revisão dos projetos pedagógicos das escolas a partir de suas próprias necessidades, sempre em regime de colaboração, com orientações aos envolvidos na gestão administrativa, formativa e pedagógica de todo o processo educativo. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.22)

O documento começa com uma breve introdução, na qual justifica a sua construção, apresenta os órgãos responsáveis e retrata a história do estado do Mato Grosso do Sul. Nesse último tópico, aponta as particularidades da constituição da identidade do povo sul-mato-grossense composta por etnias indígenas, comunidades quilombolas e migrações e imigrações que resultaram no povoamento da região. Cita, também, os temas chave da história regional: Guerra do Paraguai, ciclo da erva-mate, e migrações ocasionadas pela Marcha para o Oeste, e divisão do estado no período da ditadura militar (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.23)

O documento afirma que utiliza de temas contemporâneos para atingir as dez competências propostas pela BNCC, como: estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena; direitos da criança e do adolescente; educação em direitos humanos; educação ambiental; educação para o trânsito; educação alimentar e nutricional; educação fiscal; educação financeira; saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social; respeito, valorização e direitos dos idosos; conscientização, prevenção e combate à intimidação sistemática (bullying); cultura sul-mato-grossense e diversidade cultural – no qual aponta que “[...] a escola, enquanto espaço de educação formal, deve favorecer o conhecimento das produções regional e

¹⁸ Disponível no link: <https://drive.google.com/file/d/1EZwR2Mj7LcSEZsJzcVorGpiopsCJy3E/view>

local, bem como divulgá-las e valorizá-las” (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p.44). Continua com as propostas “superação de discriminações e preconceitos como racismo, sexismo, homofobia, e outros” e “cultura digital”. Para adentrar na disciplina de História, o documento primeiramente explica o que é a área das Ciências Humanas, que seria

[...] um elemento motriz para construção do saber, levando em conta e, tomando como referência imprescindível, a percepção de tempos e espaços e a contextualização. Não se trata de conceber uma ideia do mero saber, mas partir da análise de conjunturas históricas para dar destaque ao aspecto da diversidade humana, com o objetivo de promover a admissão das diferenças. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 639).

O documento aponta que as Ciências Humanas devem propiciar ao aluno o desenvolvimento ético e autonomia intelectual, e, para isso, “[...] demanda para procedimentos de investigação, que devem incluir exploração de diferentes fontes e análise comparativa” (Ibid, p.640). A habilidade analítica passa a ser parte do processo educacional do aluno nos anos finais do Ensino Fundamental, fazendo-os atores no processo histórico, e “[...] Para que sejam realizadas análises coerentes acerca de conjunturas diversas, faz-se necessária a abordagem de diferentes linguagens, incluindo a escrita, a oral, a cartográfica, a artística, a estética e a tecnológica” específica (Ibid, p.640). Dentre as habilidades exigidas para o ensino na área de Ciências Humanas, destaca-se:

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 641)

Dentre as habilidades para o ensino de história, destacamos a sexta, “Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica” (Ibid, p. 685). Ela enfatiza ao aluno a possibilidade do uso de fontes para construção do saber histórico.

Em relação à temática escolhida para esta pesquisa (a ditadura civil-militar), como forma de atender às exigências da BNCC, o “Documento 1” já apresentava algumas propostas (ANEXO 1) que foram inseridas na grade curricular do 9.o ano, mas que tiveram informações acrescentadas no documento final (ANEXO 2). A estrutura do currículo sempre apresenta as Unidades Temáticas, os Objetos de Conhecimento, as Habilidades e as Ações Didáticas. A primeira menção ao regime militar aparece na página 775, na unidade temática “Modernização,

ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil pós 1946”, alinhada às unidades temáticas da BNCC, para o 9.º ano do EFII.

Ao analisar os objetos de conhecimentos, o documento aponta: os desdobramentos durante o período JK, a Revolução Cultural da década de 1960, a ditadura civil-militar, os processos de resistência e, por fim, as questões indígena e negra e a ditadura. Entre as habilidades, espera-se que o aluno compreenda o processo de desenvolvimento do período JK, mas alinhado a um processo pré-ditadura; debata a emergência de discussões sobre a memória e justiça sobre a violação de direitos humanos ocorridos nesse período; discuta processos de resistência e entenda o período de democratização.

Em relação às ações didáticas, o documento sugere que o professor faça contextualização mundial com a nacional e regional no período da Guerra Fria, utilizando as ações políticas como norteadoras para as situações que foram ocorrendo no período citado. O documento sugere aos professores pesquisa em arquivos jornalísticos, leitura de obras como “Morte e vida Severina¹⁹”, “Grande sertão: veredas²⁰” e “Vidas secas²¹” para abordar questões como a Reforma Agrária, leituras de excertos de “Geografia da Fome²²” para compreensão do êxodo rural a partir da década de 1940, utilização de “fontes diversas” para compreender a função da Comissão Nacional da Verdade²³, entrevistas com pessoas que vivenciaram o período, pesquisas aos portais oficiais, por exemplo Fundação Cultural Palmares, Instituto Socioambiental e Funai, para compreender as ações de resistência quilombola e indígena no período da ditadura, estudo sobre comunidades indígenas e quilombolas regionais, utilização de registros de debates propostos à mudança do nome do estado – para trabalhar a temática da divisão do estado do MT/MS e fazer uma análise da relação entre divisão do estado e ditadura –, assim como “trabalhar com diversas fontes, principalmente jornalísticas, mapas, e documentos oficiais, entretanto as TDIC²⁴, serão recursos importantes para sistematização das ideias e conceitos propostos”(MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.778).

De fato, o “Currículo de referência do MS” oportuniza que seja esclarecido em sala o período ditatorial, de forma científica, baseado em fontes diversificadas e oficiais. Isso é importante, uma vez que vivenciamos um período em que se pede por revisionismo histórico sobre a temática. Como pedir por revisionismo um tema que até então era pouco trabalhado,

¹⁹ Autor: João Cabral de Melo Neto.

²⁰ Guimarães Rosa.

²¹ Graciliano Ramos.

²² Josué de Castro.

²³ O documento cita “fontes diversas”, mas acreditamos que seria melhor utilizar o termo “fontes científicas”, que trabalhassem essa temática.

²⁴Observação da autora: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

ainda mais no âmbito regional, com sua escassez de fontes? O correto, e é o que o documento propõe, é um aprofundamento sobre a temática, pautado em muita pesquisa do professor e dos próprios alunos.

Ressalta-se aqui que em nenhum momento desse documento faz-se menção ao Manual Didático, seja para exaltá-lo ou criticá-lo. A menção somente a livros (obras) para aprendizagem de leitura, interpretação de texto, pesquisa, não como instrumento central, mas complementar.

Após análise dos documentos que orientam o ensino de História, observou-se que a temática “ditadura civil-militar” foi sendo inserida gradualmente. Conforme Soares et al (2014, p.265) pontuam, “a temática Ditadura Militar no Brasil nas escolas públicas já foi alvo de algumas tensões, principalmente quando se trata de expor aos alunos o caráter repressivo que marcou os anos desse regime”. No entanto, nota-se que a compreensão acerca do período ditatorial, assim como dos movimentos negros e indígenas que ocorreram no período e dos movimentos de memória e verdade atuais, estão sendo inseridos com maior intensidade nos currículos de história. Como dito anteriormente, esse fato pode ocorrer devido à historiografia construída gradativamente sobre a temática, inclusive no âmbito regional, que era bem escassa. Mas, também, pode-se compreender que a maior divulgação dos trabalhos desses movimentos que buscam a memória e a verdade, como o relatório da CNV e dos comitês estaduais da CNV, bem como as entrevistas, vídeos e memórias escritas de pessoas que vivenciaram o período e tiveram seus direitos violados, faz com que a temática agora tenha material o suficiente para pesquisa e para ser utilizado em sala de aula.

Para articular o ensino de História Regional e a temática Ditadura civil-militar, no próximo capítulo serão analisadas as dissertações e teses levantadas sobre a ditadura civil-militar no estado de Mato Grosso do Sul. Além disso, apontar-se-á também as possibilidades de uso dessas fontes historiográficas em sala de aula para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental.

3. A DITADURA CIVIL-MILITAR NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL REVISITADA NAS DISSERTAÇÕES E TESES: CAMINHOS PARA UTILIZAÇÃO EM SALA DE AULA

Na busca por material para ministrar as aulas de História Regional, não somente pela falta de manual didático específico, mas visando a oferecer material com conteúdo científico, foi levantando o seguinte problema: existem fontes historiográficas e memórias acerca da Ditadura civil-militar em Mato Grosso do Sul que podem ser utilizadas por professores em sala de aula? Para responder a esse questionamento, foram estipulados objetivos discorridos nos parágrafos seguintes.

Analisar a historiografia sobre a ditadura militar no sul de Mato Grosso (atual Mato Grosso do Sul) encontradas nas dissertações e teses referentes ao tema, para serem utilizadas em sala de aula na disciplina de História Regional, atualmente concentrada no 8º ano do Ensino Fundamental II – na rede municipal de ensino e para o devido período da História Geral, concentrado no 9.º ano da rede estadual de ensino. De fato, o objetivo foi delimitar obras historiográficas para dar início ao trabalho de busca de fontes sobre o período. Sabemos que existem outras fontes, como memórias, jornais, fotografias, dentre outras, e que, apesar de estarem bastante dispersas, podem ser localizadas por meio dos trabalhos aqui analisados. Além disso, esses trabalhos são fruto de pesquisa científica.

Após a análise dos documentos normativos referentes ao ensino de História, contemplados no segundo capítulo deste trabalho, vimos como a temática da Ditadura Civil-militar foi sendo gradualmente inserida no currículo de História, conforme se distanciou desse período. A Base Nacional Curricular Comum (2017) passou a contemplar, não só o período da Ditadura Civil-Militar, mas também os movimentos pró-verdade, que desembocaram no surgimento da Comissão Nacional da Verdade (CNV) e sua instalação em 12 de maio de 2012 pela então presidente Dilma Rousseff. Segundo o relatório nacional da CNV, a Comissão tem o objetivo “[...] estratégico de promover a apuração e o esclarecimento público das graves violações de direitos humanos praticadas no Brasil” (BRASIL, 2014, p. 20), dentre o período de 1946 a 1985.

A Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985) tem ampla divulgação em trabalhos acadêmicos, no entanto, com foco no âmbito nacional abarcando o grande-eixo Rio de Janeiro – São Paulo, como aponta Gomes (2015). Ao pesquisar sobre essa temática no estado do Mato Grosso do Sul, encontramos de início dois problemas. 1) O estado de Mato Grosso do Sul antes de 1977 integrava-se ao estado de Mato Grosso. Como o intuito é investigar a ditadura apenas na região correspondente a Mato Grosso do Sul, foi necessária uma pré-análise de diversos

trabalhos, para chegar às dissertações e teses que focavam na região que hoje é o estado de Mato Grosso do Sul. 2) Ao fazer essa pré-seleção, foram encontrados sete trabalhos acadêmicos, sendo cinco dissertações e duas teses. Como foi apresentado, a escolha por esse tipo de fonte considerou o caráter científico mais rigoroso que esses possuem. Após levantamento realizado por intermédio da plataforma IBDT, foram selecionados os seguintes trabalhos, referentes à temática da Ditadura Civil-Militar na região do sul de Mato Grosso (pré-1977), atual estado de Mato Grosso do Sul.

Quadro 8. Pesquisas levantadas acerca da Ditadura Civil-Militar na região

Autor	Título	Nível do trabalho Instituição Ano
Eudes Fernando Leite	Aquidauana: A baioneta, a toga e a utopia, nos entremeios de uma pretensa revolução.	Dissertação UNESP 1994 (2009 ²⁵)
Suzana Arakaki	Dourados: memórias e representações de 1964	Dissertação UFGD 2003
Leonice Maria Meira	Um estudo sobre os reflexos das ações da Ditadura Militar através do jornal O Estado de Mato Grosso (1964-1974)	Dissertação UFMT 2011
Wagner Cordeiro Chagas	As eleições de 1982 em Mato Grosso do Sul	Dissertação UFGD 2014
Suzana Arakaki	As implicações do Golpe Civil-Militar no sul de Mato Grosso: apoio civil, autoritarismo e repressão (1964-1969)	Tese UFGD 2015
Aguinaldo Rodrigues Gomes.	Revolução e utopia: embates de um professor comunista em Aquidauana na ditadura militar (1964-1985)	Tese UNICAMP 2015
Thais Fleck Olegário	A Ação Democrática Mato-Grossense (Ademat) No Sul De Mato Grosso: da ação política à articulação paramilitar (1963-1985)'	Dissertação UFRS 2018

Fonte: IBDT, organização: a autora (2019)

Compreende-se, contudo, a dificuldade de o professor utilizar em sala de aula dissertações e teses na íntegra. Então, após a descrição das obras, levantamos propostas de como trabalhar o conteúdo em sala de aula, distanciando o professor da centralização do Manual Didático, oferecendo a ele outras alternativas. Essas propostas podem ser utilizadas em substituição ao Manual, apontando meios de enriquecer o conteúdo lecionado.

²⁵ O trabalho foi defendido em 1994, no entanto utilizamos a versão publicada como livro pela UFGD, ano 2009.

Inicialmente apresentamos obras de dois autores que se debruçaram sobre os Inquéritos Policial-Militares (IPM²⁶s) da cidade de Aquidauana, Leite (2009) e Gomes (2015). Esses inquéritos foram instaurados inicialmente pelo Exército para averiguar as atividades subversivas dos comunistas na cidade, o que resultou na prisão arbitrária de 16 civis. Enquanto Leite (2009) analisou os 24 IPMs em conjunto e realizou entrevista com os ex-presos políticos, Gomes (2015) analisou apenas um, o IPM e o processo civil do professor Enio Cabral. Apesar de cortar uma ordem cronológica proposta na organização desta dissertação, seria impossível trabalhar sem articular esses dois trabalhos, tamanho entrelaçamento de ideias.

Meira (2011) investigou por meio de análise de publicações do jornal “O Estado de Mato Grosso”, do período de 1964 a 1974, como a imprensa mato-grossense abordou o período do regime militar e qual o posicionamento do jornal perante o regime. Olegário (2018) também nos apresenta essa discussão por meio de publicações no jornal “O Matogrossense” e documentos do SNI sobre a ADEMAT, entidade paramilitar que agiu na região do Mato Grosso.

Chagas (2014) investigou como ocorreu a primeira eleição democrática regional, para governador, deputados, prefeitos e vereadores no ano de 1982. O autor utilizou fontes documentais e entrevistas, tanto com os políticos da época quanto eleitores. Na sequência, apresentamos a obra de Arakaki (2003) que em sua dissertação investigou como se deu a perseguição contra os colonos da Colônia Agrícola de Dourados (CAND), membros do PTB e professores durante a ditadura militar na cidade de Dourados. A mesma autora, no ano de 2015, defendeu tese abordando o desenvolvimento da ditadura em demais cidades do MS.

Os trabalhos são denominados pela maioria dos autores (ARAKAKI 2003,2015; MEIRA, 2011; CHAGAS, 2014; OLEGÁRIO, 2018) como “Nova História Política”, corrente historiográfica ressurgida da terceira geração da escola dos *Annalles*. Com exceção de Leite (2009) e Gomes (2015), que declaram seus trabalhos frutos da História Oral e Memória e marxista heterodoxa, respectivamente.

A seguir, será apresentada uma breve contextualização sobre o período ditatorial, com ênfase no estado de Mato Grosso do Sul. Também elucidaremos brevemente sobre o trabalho da Comissão Estadual da Verdade, o “Comitê Memória Verdade e Justiça/MS” no levantamento dos casos de violação civil que ocorreram no estado e a relação entre o CMVJ/MS

²⁶ Os Inquéritos Policial-militares (IPMs) eram inquéritos produzidos pelas Forças Armadas, justificando as prisões preventivas dos considerados comunistas/subversivos no período ditatorial. Como afirmado por Leite (2009), naquele período, primeiro se prendia a pessoa, que muitas vezes ficava incomunicável, ninguém sabia de seu paradeiro, e só depois de semanas, às vezes até meses, publicava-se a sua prisão. Essa publicação se dava após realizadas as burocracias da prisão, entre elas, o início da elaboração do IPM do indivíduo. Esse documento posteriormente era levado junto ao preso para a polícia civil, onde o caso aguardava julgamento.

com a pesquisa. Na sequência, serão apresentadas as dissertações e teses analisadas, com suas respectivas sugestões de utilização em sala de aula. Além das sugestões, inserimos no fim deste trabalho, em Apêndice 2, um exemplo de utilização dessas fontes em sala de aula.

3.1.A Ditadura civil-militar no estado de Mato Grosso do Sul: uma breve introdução

Esse período da história brasileira, que durou 21 anos, se iniciou no ano de 1964 com o golpe militar e acabou em 1985 com a posse do Presidente José Sarney. O Brasil não foi um fato isolado, governos ditatoriais foram impostos pela América do Sul (Paraguai – 1954; Bolívia – 1971; Chile – 1973; Uruguai- 1973; Argentina -1976) com a justificativa de combate ao comunismo, visando ao aumento da zona de influência dos EUA durante o contexto da Guerra Fria.

A ditadura militar foi a maneira encontrada para resolver as contradições geradas e dominar uma reação ao nacionalismo mais à esquerda. As reformas de base, a nacionalização de empresa estrangeiras bem como o controle de remessas de lucro eram propostas reformistas que ameaçavam o capital financeiro. Para Saviani (1996) constitui-se “no centro da crise dos inícios dos anos 1960.” Saviani (1996), ao discutir sobre a legislação do período, investigou se houve ruptura em relação ao período anterior e se igualmente podemos observar uma ruptura na política educacional.

O governo Juscelino Kubitschek logrou relativa calma política dando livre curso às franquias democráticas, graças a um equilíbrio que repousava na seguinte contradição: ao mesmo tempo que estimulava uma ideologia política nacionalista dando sinal verde para a formulação e expressão do nacionalismo desenvolvimentista, no plano econômico levava a cabo a industrialização do país através de uma progressiva desnacionalização da economia. Recorde-se que, por ocasião do 1º. e 2º. Governos de transição entre a morte de Getúlio e a posse de Kubitschek, a UDN estava no poder. Café Filho, embora pertencesse ao PSP, tendo em vista que a UDN havia liderado a conspiração, constituía um ministério predominantemente udenista. Foi então que Eugênio Gudin, Ministro da Fazenda, fez baixar a Portaria 113 da SUMOC que concedia grandes vantagens ao capital estrangeiro. Juscelino, tendo assumido o governo, não revogou essa portaria. (SAVIANI, 1996, p. 154)

A ruptura, segundo Saviani (1996), ocorreu no plano político pois a orientação dada desde os anos 1950, com a maior intervenção do capital externo, já havia se dado. Mas por que foi necessário uma radicalização à direita através do golpe? As forças políticas dos grupos que ainda controlavam o poder estavam articulando uma ruptura no plano econômico por meio de

um projeto reformista ainda baseado no nacionalismo desenvolvimentista. A Ditadura Civil Militar veio assegurar “ordem” às mudanças já efetivadas no plano econômico.

A polarização política no Brasil já estava acirrada no governo JK, todavia, foi no governo de João Goulart (Jango) que se efetivou o golpe. O Brasil já não estava bem economicamente quando Jango assumiu e ao propor as Reformas de Base explodiu em conflitos. Vale ressaltar que, naquele período de Guerra Fria, qualquer política de bem-estar social era considerada perigosa, ou “coisa de comunista”.

Embora acusadas por seus opositores de “comunizantes”, as reformas propostas por Goulart eram todas capitalistas, mantinham-se dentro das instituições democráticas, tinham o sentido de romper entraves, como o monopólio da propriedade da terra, que impediam um amplo desenvolvimento econômico e uma melhor distribuição da riqueza. (INSTITUTO VLADIMIR HERZOG)

Esse período foi marcado pela supressão dos direitos, pelo autoritarismo, pela repressão e pela censura explícita. Foi um dos períodos mais duros e de maior repressão da história brasileira. A perseguição política, o desaparecimento e assassinato de pessoas que se manifestavam contra o regime faziam parte do cotidiano dos chamados “anos de chumbo” que se instalaram a partir de 1968. Surgiram movimentos organizados contrários ao regime e movimentos mais à esquerda que aderiram à guerrilha e à luta armada como forma de derrubar o regime. Os estudantes também se manifestaram. No Rio de Janeiro, em 1968, mais de cem mil pessoas saíram às ruas em passeata, protestando contra o assassinato do estudante Édson Luís, de 18 anos, pela polícia.

Foram eliminadas as eleições diretas para presidente e governador. O poder executivo se outorgou plenos poderes, tirando dos estados e municípios a autonomia política. O regime instituiu o Decreto-Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969 que definia “infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências”(BRASIL, 1969).

O Ato Institucional nº 5, o AI-5, o mais terrível instrumento de força decretado em 1969 pelo governo do general Costa e Silva, fechou o Congresso Nacional por prazo indeterminado. Cassou os mandatos de 110 deputados federais, 160 deputados estaduais, 163 vereadores, 22 prefeitos. Afastou quatro ministros do Supremo Tribunal Federal. Dava ao presidente da República poderes totais para perseguir e reprimir as oposições. Podia decretar o estado de sítio,

intervir nos estados e municípios, cassar mandatos e suspender direitos políticos, demitir funcionários, confiscar bens.

Supressão de direitos constitucionais, censura, perseguições, demissões, torturas e assassinatos por questões ideológicas – ou, muitas vezes, apenas pela não colaboração com o regime – fizeram com que o país vivesse à sombra da Doutrina de Segurança Nacional (DSN). De acordo com Meira (2011), essa é a manifestação de uma ideologia que repousa sobre uma concepção de guerra permanente, especialmente na conjuntura da Guerra Fria.

No estado do Mato Grosso do Sul (naquele período inicial da ditadura, ainda estado do Mato Grosso, sendo dividido após 1977), a Reforma de Base que mais desesperou a elite local foi a Reforma Agrária – e isso está bem explicitado em todas as dissertações e teses analisadas a seguir. Acreditava-se que o governo iria simplesmente tomar as terras dos fazendeiros e distribuir ao povo, sem nenhuma indenização. Não era por falta de informação que esse pensamento era disseminado, pois o presidente explicitou tanto em comícios que participou pelo Brasil quanto por nota em jornais que as terras seriam pagas. A falta de informação instigou na classe trabalhadora o medo de ter suas casas e bens pessoais roubados e distribuídos pelo governo.

Em Aquidauana, no início de década de 1960, membros do extinto PCB realizavam as domingueiras, reuniões que, segundo Leite (2009), contava com pessoas mais humildes, trabalhadores rurais, ferroviários, professores, entre outros, para explicar sobre as Reformas de Base e lutar por direitos trabalhistas. Esses membros já eram monitorados no período pré-golpe, e foram presos logo em seguida. Eram “esquecidos” na prisão do exército, tendo suas prisões publicadas em jornais dias, às vezes meses, depois. Ficaram à mercê do Estado, enquanto eram apurados os Inquéritos Policiais Militares (IPMs), passando por momentos de humilhação, medo e violência, como apontam Leite (2009) e Gomes (2015). Enquanto isso, em Dourados, os colonos da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), membros do PDT (associados pelo imaginário coletivo ao Grupo de Onze) e professores universitários eram vigiados constantemente, presos ou demitidos, por causa da patrulha ideológica instaurada na cidade, de acordo com Arakaki (2003).

Foram criados órgãos de vigilância, perseguição, como o Serviço Nacional de Informação (SNI), Departamento de Operações Internas (DOI-CODI), Centro de Informação do Exército (CIEEX), Centro de Informação da Marinha (CENIMAR), Centro de Informação da Aeronáutica (CISA), além de órgãos que disseminassem a DSN, como o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). Para que a ditadura fosse legitimada, era necessário que tanto os civis quanto a mídia se articulassem aos

militares, e na região isso ocorreu de duas formas: pela atuação da ADEMAT – Ação Democrática de Mato Grosso – uma atividade paramilitar de caça aos comunistas, braço estadual do IBAD – e pela influência dos jornais e revistas²⁷ que faziam a acobertação de casos das violações de direitos e exaltar qualquer manobra política/econômica realizada pelos militares no poder, como apontam Meira (2011) Arakaki (2003;2015) e Olegário (2018). Jornais que não se alinhavam ao pensamento do governo eram atacados, como exemplos na região temos o jornal “O Democrata”, alvo de destruição e perseguição de seus membros.

Na tentativa de esconder da sociedade civil as violações de direitos humanos, as Forças Armadas, a ADEMAT, o Comando de Caça aos Comunistas (CCC), realizavam as prisões não somente nas dependências dos quartéis, mas também em navios-prisões, porões e delegacias civis. Arakaki (2015) aponta em sua tese, de forma sucinta, sobre o Navio-Prisão Guarapuava, atracado em Corumbá, ocupado por mais de 80 presos políticos²⁸.

No município de Bela Vista, o povoado de São Carlos foi dizimado pelo Destacamento Militar do Exército. No município, mais de 200 pessoas (divididas em 38 moradias) foram expulsas da região para terem suas terras vendidas, de acordo com Nilson Brites²⁹, caso citado pelo CMVJ no relatório. Apenas Arakaki (2015) apresenta o caso, mas explana que na época de elaboração de sua tese apenas um livro abordava o caso, não havia outras fontes que auxiliassem a relatar esse caso.

Em Campo Grande, a perseguição a políticos que não se articularam ao Regime Ditatorial – não seria o caso de serem considerados comunistas – foram perseguidos, alguns presos, como o caso de Nelson Trad, na época filiado ao PDT, que advogava em causas trabalhistas. Nelson foi preso nos porões de uma conhecida casa situada na esquina da avenida Calógeras com a avenida Mato Grosso, de acordo com o depoimento de sua esposa Terezinha Trad ao Comitê Memória Verdade e Justiça. Ele teria sido preso mais de 14 vezes, tendo sua casa revirada e os livros de sua esposa (na época professora) eram questionados (sociologia, história, eram “coisas de comunista”)³⁰.

Já na década de 1980, o Regime foi se desgastando e teve início uma pequena abertura democrática, com a votação em 1982 no estado para prefeitos, vereadores, governador e deputados. Como aponta Chagas (2014), essa eleição surpreendeu o governo federal, uma vez

²⁷ Ressalta-se a revista Brasil Oeste, citada em todos os trabalhos. Em relação aos jornais, destaca-se “O estado de Mato Grosso”, “O Matogrossense” e “Correio do Estado”.

²⁸ De acordo com o relatório da Comitê Memória Verdade e Justiça/MS

²⁹ Autor do livro: O Patrimônio de São Carlos: do descobrimento do Brasil à fronteira da ditadura

³⁰ Depoimento dado ao Comitê Memória Verdade e Justiça/MS, publicado no relatório da Comissão Estadual da Verdade/MS (2018).

que membros que não se articulavam ao Regime ganharam na maioria dos cargos. Essas eleições para cargos menores foram o pontapé inicial para o movimento Diretas Já, que reestabeleceu a eleição presidencial e o retorno da democracia no Brasil.

Os casos de violação de direitos humanos demoraram décadas a serem esclarecidos, pois a sociedade civil via o exame a esse respeito como revanchismo, de acordo com o Instituto Vladimir Herzog. Conquanto, os movimentos de resistência, antes mesmo da ditadura terminar, começaram a fazer os levantamentos. Deu-se início ao projeto “Brasil: nunca mais”, em 1979, mas seu levantamento oficial foi publicado apenas em 1985, contando com “[...] mais de 900 mil páginas de processos judiciais movidos contra presos políticos e, com ele, tentava-se evitar que, após a abertura política, processos e arquivos fossem destruídos. Ele também descreve as torturas realizadas pelos órgãos de repressão”. (INSTITUTO VLADIMIR HERZOG). Na sequência, foi criada a Comissão Especial Sobre Mortos e Desaparecidos (CEMDP), em 1995, e, em 2002, a Comissão da Anistia³¹. Até a oficialização da Comissão Nacional da Verdade (2011), muitos foram os movimentos civis a favor da memória e justiça, debates e conferências municipais e estaduais, com o objetivo de investigar e esclarecer os casos de violações.

Em 2014, a CNV entregou um relatório geral, dividido em três volumes, em que explica os trabalhos das comissões, reúne textos temáticos e esclarece a morte de 434 pessoas reconhecidas como mortas no período entre 1946 e 1985. O Comitê Memória, Verdade e Justiça/MS foi responsável pelo levantamento dos casos emblemáticos que ocorreram no estado de Mato Grosso do Sul, e o entregou com certo atraso, em dezembro de 2018, devidamente protocolado no Ministério Público Federal (MPF) da cidade de Campo Grande/MS. O levantamento dos casos foi realizado pelo advogado Lairson Palermo, que reuniu entrevistas com pessoas vítimas de violações naquele período. Há de se ressaltar que casos ficaram de fora de relatório, pois algumas pessoas já eram falecidas, outras não quiseram comentar sobre o passado, além de tantos outros casos que possam não ter chegado ao conhecimento da CMVJ/MS.

Após o levantamento dos casos, o advogado Lairson Palermo, coordenador do CMVJ/MS, solicitou à Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno (UEMS) auxílio na elaboração do relatório da CMVJ/MS, pois era necessária a prática de um historiador para a confecção desse documento. Como orientanda da Profa. Carla, auxiliei no processo de digitalização de fontes, processo de organização e elaboração do relatório, e contei com a colaboração da historiadora Thaís Fleck Olegário.

³¹Esta comissão foi criada com o intuito de analisar pedidos de anistia e reparar moral e economicamente as vítimas de atos de exceção, arbítrio e violações aos direitos humanos cometidos entre 1946 e 1988.

O relatório conta não só com casos emblemáticos, explanados nas dissertações (Destrução do jornal O Democrata, atuação da ADEMAT, caso do Navio-prisão Guarapuava), mas também com casos ainda não pesquisados em trabalhos científicos, como o do Povoado de São Carlos (Bela Vista), o de monitoramento de estrangeiros no país (caso “os paraguaios³²”), além de depoimentos isolados de civis, dentre políticos, jornalistas, comerciantes e professores.

A elaboração do relatório do CMVJ/MS instigou-nos a pesquisar quais fontes historiográficas sobre a Ditadura Civil-Militar poderiam ser trabalhadas em sala de aula – excertos do texto, ou para se utilizar ou para se chegar às fontes primárias pesquisadas (entrevistas, memórias, fotos, Atas de reuniões, leis, Inquéritos Policial-militares, publicações em jornais, etc). A seguir, apresentaremos brevemente os trabalhos elencados, junto às sugestões de utilização em sala de aula.

3.2.Aquidauana: a baioneta, a toga e a utopia nos entremeios de uma pretensa revolução

Leite (2009) teve como objetivo principal “[...] estabelecer compreensão sobre o Golpe Militar de 31 de março de 1964 em uma cidade interiorana, Aquidauana, então estado de Mato Grosso” (LEITE, 2009, p. 13). Para tanto, investigou sobre as prisões dos civis considerados comunistas no município de Aquidauana, por parte do Exército articulado à Justiça Civil, durante o período ditatorial (1964-1985). As fontes utilizadas foram os Inquéritos Policiais-Militares (IPMs) dos presos políticos e entrevistas com quatro desses presos: Ênio de Castro Cabral, Clealdon Alves de Assis, Heliophar de Almeida Serra e Osvaldo Jacques Sanches. Leite (2009) também usou como fonte o livro de crônicas “A fascinante natureza humana”, do desembargador Heliophar Serra, “em que podemos encontrar uma passagem de importância para a discussão da repressão em Aquidauana” (LEITE, 2009, p.81)

O primeiro capítulo Leite (2009) utiliza para explicar a escolha das fontes, afirmando ser pautada na História das Mentalidades, História Oral, Memória e Narrativa. O autor confronta as fontes documentais – os IPMs e as fontes orais – às entrevistas. Leite (2009) argumenta que a entrevista, “[...] transformada em fonte escrita, com reconhecimento formal do entrevistado, pode diferir de outra fonte, não por questão de veracidade ou de importância maior em relação a outro tipo, mas em função do peso e da complexidade das informações transmitidas” . (LEITE, 2009, p.24)

³² Refere-se aos perseguidos políticos Urlusa de La Mare, Ricardo Grande e Luis Samudio.

No segundo capítulo, Leite (2009) aborda o conceito de “utopia”, que, segundo o autor, inspirava a esquerda do município de Aquidauana, caracterizada por meio de aspirações e frustrações dos líderes dos movimentos de esquerda. Segundo o autor, o Comunismo era a “utopia” (LEITE, 2009, p.32), e o Golpe de 64, a “contra-utopia” (LEITE, 2009, p.34). O autor afirma que, enquanto a utopia tinha o Comunismo como projeto de uma revolução, os militares não tinham projeto algum, apenas o desejo de impedir o Comunismo – e, às cegas, iam decidindo os rumos do país cotidianamente.

Leite (2009) aponta que a formação política em Aquidauana começou a se expandir na segunda metade do séc. XX, com a chegada dos ferroviários e simpatizantes do PCB. Leite (2009) elucida que o movimento de esquerda simpatiza com reformas de Base (Agrária, Bancária, Administrativa, Fiscal, Eleitoral e Urbana), mas que nem todos que participavam das reuniões se consideravam marxistas, comunistas, nem socialistas – muitas vezes eram apenas trabalhadores rurais em busca de melhores condições de vida. Em Aquidauana, os poucos membros da esquerda tentavam trazer os trabalhadores rurais para o engajamento político, associando seus anseios ao projeto comunista. De acordo com Leite (2009)

A mentalidade dos trabalhadores, rurais e urbanos, não produzia ambições de maior amplitude, de maior sofisticação. A ação comunista em Aquidauana é que tratou de enquadrar os desejos humanos em uma proposta política revolucionária em andamento no contexto nacional, inserindo tais desejos no contexto das tensões da Guerra Fria dos anos de 1950 e 1960. (LEITE, 2009, p. 38)

As Reformas de Base fomentaram os ânimos de parte da esquerda brasileira, enquanto as classes dominantes entendiam como “[...] um passo do governo rumo à instalação da República Sindicalista” (LEITE, 2009, 34). Em Aquidauana, o movimento de esquerda acreditava que a Reforma Agrária seria posta em prática em questão de meses, mas então ocorreu o golpe de 1964, que o autor chama de contra-utopia. Leite (2009) afirma que a perseguição aos simpatizantes das reformas de base iniciou-se logo após o golpe, sendo que em Aquidauana “[...] a questão da terra era o principal ponto de discussão, e os que participavam das reuniões dominicais, dos debates e dos comícios públicos pela realização da Reforma Agrária tiveram que dar satisfação de suas atividades” (LEITE, 2009, p.34).

O Exército declarou nos IPMs que a Reforma Agrária em Aquidauana era uma medida a ser posta em prática pelos comunistas a qualquer custo, legitimando assim suas prisões

arbitrárias. Leite (2009) afirma que outra vertente da esquerda, o Grupo dos Onze, encabeçado pelo Deputado Leonel Brizola, transmitia a imagem de que a revolução ocorreria de forma violenta, o que levava a elite brasileira a crer que esse era um grupo armado, paramilitar, criado para combater a “revolução de 64”.

No terceiro capítulo, o autor apresenta a cidade de Aquidauana como “palco de estudo”, a partir de um breve histórico de sua fundação e as características que influíram nos fatos ocorridos no município em 1964. O planejamento da cidade, fundada em 1892, era pautado na “[...] necessidade de evitar sua exposição às periódicas enchentes do Pantanal. Deveria, ainda, cumprir a função de “posto avançado” de Corumbá, principal cidade da região pantaneira e marco de fronteira naquele momento” (LEITE, 2009, p. 41)

Leite (2009) exalta que grande parte da população migratória que veio se instalar na cidade de Aquidauana formou uma elite de fazendeiros, que tinha uma autoimagem de homens desbravadores “portadores da civilização e do progresso inexistentes naquele lugar” (LEITE, 2009, p.41). O autor elucida que o planejamento urbano da cidade de Aquidauana foi executado contemplando a atividade econômica da região – a pecuária – e que isso afetou a cidade, pois “[...] O surgimento e o desenvolvimento de Aquidauana deu-se a partir dos ditames e interesses desse modelo de autoridade, o coronelismo” (LEITE, 2009, p.45)³³. Nesse sentido, Leite (2009) aponta que, para a preservação dos patrimônios privados, o “[...] recurso às armas, à formação de bandos, enfim, o uso da violência passou a compor um pouco do cotidiano das disputas pelo poder nas terras da “lei do revólver calibre 44” ” (LEITE, 2009, p.46).

Em relação ao movimento de esquerda na cidade de Aquidauana, Leite (2009) aponta seus membros, composto por “[...] pescadores, professores, comerciantes e, até membros de famílias tradicionais da cidade. Alguns militantes, exercendo sua cidadania, tornaram-se representantes de uma via extra-oligárquica na política de Aquidauana” (LEITE, p.50), mas que o grupo mais organizado do período eram os ferroviários. Leite (2009) explana que, apesar da proibição de atuação do PCB em 1947, “[...] aqueles militantes mais atuantes, porém, prosseguiram suas atividades como membros de outras siglas ou como pessoas afastadas de uma estrutura partidária legal” (LEITE, 2009, p.51). A esquerda concentrada em Aquidauana

³³ A dissertação (Mestrado em desenvolvimento local) de Francisco Fausto Matto Grosso, “Coronelismo, poder e desenvolvimento em Aquidauana (1945-1965)” UCDB, 2013 – é indicação de leitura complementar, que inclusive mostra a importância dos trabalhadores ferroviários na luta sindical do Sul de Mato Grosso.

reunia-se em lugares públicos, como praças, bares e rodas de amigos, nas chamadas domingueiras.

No capítulo 4, Leite (2009) comenta acerca da expansão da militância de esquerda, por meio da sindicalização rural e organização dos movimentos sociais, os quais tinham como objetivos discutir as reformas de base. Entre os membros da esquerda em Aquidauana, destacam-se “Ênio Cabral, Osvaldo Sanches, Cândido dos Santos, militantes em Aquidauana, defendiam essa ambição, sobretudo, como possibilidade de realizarem a utopia inspirada em estudos do velho Marx” (LEITE, 2009, p.53). O autor, então, utiliza trechos dos IPMs para exemplificar a situação dos presos políticos e destaca que os IPMs eram alterados para sustentar as acusações. Nas citações das narrativas, pôde-se retirar informações como: o número de membros (231), o horário das reuniões (domingo de manhã) e o assunto das reuniões (discussão acerca da reforma agrária, sindicalização rural). Foram instaurados 24 IPMs, resultando na prisão de 16 civis.

No capítulo 5, Leite (2009) investigou como se deu a construção dos IPMs e considera que ficou evidente a articulação da justiça civil com o Exército, em que os militares faziam o papel de polícia ao efetuar as prisões e elaboração dos inquéritos e a justiça civil de julgar os “esquerdistas” na cidade de Aquidauana. O autor ainda faz uma breve apresentação de como ocorreu o golpe de 1964 e reitera que, para os militares se manterem 21 anos no poder, foi necessário valer-se de repressão e de difusão ideológica pelos meios de comunicação do período, de preferência o rádio e revistas, como, por exemplo, a revista Brasil-Oeste³⁴, que difundia uma campanha anticomunista, favorável ao Regime Militar no Brasil.

Os IPMs foram instaurados a partir de 20 de abril de 1964, na tentativa de caçar os comunistas da cidade, apurar as denúncias e indicar os criminosos. Em Aquidauana, não havia uma rede de informantes, porém havia uma lista de testemunhas (anexada na dissertação de Leite) de pessoas que indicavam os comunistas. Após as buscas aos suspeitos, eles eram indiciados e conduzidos pela Patrulha do Exército ao 9o Batalhão de Engenharia de Combate. O autor argumenta que o Inquérito Policial-Militar era “[...] Peça fundamental na repressão aos chamados “subversivos”, elaboração desses documentos era iniciada após a prisão dos suspeitos. Criou-se, assim, a irônica situação em que surge primeiro o acusado; posteriormente, o indiciado e, finalmente, o suspeito” (LEITE, 2009, p.75).

³⁴ Publicada entre os anos de 1956 a 1967, a Revista Brasil Oeste conta com 123 publicações. A biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana, possui a coleção completa em seu acervo. Embora a revista fosse editada no estado de São Paulo, era direcionada ao público da região do centro-oeste, no período, os estados de Goiás e Mato Grosso.

Após decretada a prisão, os indivíduos eram levados da Prisão do Exército para a cadeia pública, pois os militares encontraram dificuldades para sustentar as acusações. Nessas cadeias, os presos sofriam torturas físicas e morais, e, em alguns pontos, como situa Enio em entrevista, “a situação chegava a ser ridícula”, às vezes com brincadeiras entre preso e militares. Em depoimento prestado pelo ex preso político, o sr. Osvaldo Sanches, os militares responsáveis pelos interrogatórios “[...] criaram um concurso em que os presos deveriam, galantemente, cortejar e conquistar uma mulher importante no Brasil. A senhora, objeto da conquista, era indicada pelos militares e identificada como a ex primeira dama, esposa do presidente deposto, João Goulart. (LEITE, 2009, p. 81).

Após a investigação inicial, os presos eram levados à cadeia pública, onde tinham chance de denunciar os maus tratos ocasionados no Batalhão. Conforme depoimento dado a Leite (2009), as torturas ocorriam durante a prisão no 9º Batalhão, mas, após a transferência para a cadeia civil, tinham oportunidade de conversar, denunciar “[...] as sevícias que tínhamos sofrido no quartel do exército. Isso arranhou o processo, compreendeu? Facilitou a defesa de cada um de nós! (Entrevista Ênio Cabral, p. 9)” (LEITE, 2009, p. 87).

Leite (2009) aponta que, em poder da justiça civil, os IPMs foram “engordados”, ou seja, alterados, para dar sustentação aos casos. A promotoria enquadrava os presos na Lei nº 1.802 de janeiro de 1953, que define crimes contra o Estado³⁵. De acordo com o autor, “[...] os próprios militares pareciam ter decorado a 1.802 e os artigos mais úteis aos casos investigados. Daí, os Inqueritos saíam do Batalhão com esses artigos mencionados para todos os indiciados” (LEITE, 2009, p.87).

De acordo com Leite (2009), os presos obtiveram vantagem com a Lei 1.802, uma vez que garantia a defesa de qualquer acusado, com acesso a advogados para defesa do réu (LEITE p.87). Ao serem transferidos para o poder civil, os acusados foram a julgamento e nem as Forças Armadas nem a Justiça Civil conseguiram suas condenações.

Leite (2009) conclui, então, que a esquerda de Aquidauana, apesar de ser composta por poucos membros, era articulada às pessoas da área rural, aos menos favorecidos, que buscavam igualdade econômica e social. A reforma de base denominada Reforma Agrária era a que mais contemplava os interesses desses, de acordo com o contexto ao qual a cidade estava inserida: latifúndio, grandes propriedades de terras concentradas nas mãos de poucas pessoas, que migraram de outros estados e ocuparam a região. Devido ao golpe de 1964 tentar abafar

³⁵Os artigos utilizados eram combinados para dar mais sustentação aos casos e Leite (2009) criou uma tabela com o nome dos acusados, idade e profissão, anexada nas páginas 98-99 de sua dissertação.

qualquer manifestação da esquerda, foram abertos 24 Inquéritos Policiais-Militares, nos quais articularam-se Exército e Justiça Civil, causando prisões arbitrárias, torturas e ações vexatórias aos punidos –depois, absolvidos.

3.3.Revolução e utopia: embates de um professor comunista em Aquidauana durante a ditadura militar (1964-1985)

Gomes (2015) aproveitou o caminho aberto por Leite (2009) para realizar a análise do IPM do professor Enio Cabral. Em um trabalho riquíssimo em documentos devidamente anexados ao longo do desenvolvimento, Gomes (2015) mostra a preocupação em contar toda a trajetória política, profissional e pessoal de Enio, assim como o andamento do Inquérito Policial-Militar do processo criminal imputado a ele.

Ao pesquisar sobre a ditadura no acervo da Base de Pesquisas Históricas e Culturais das Bacias dos Rios Aquidauana e Miranda (BPRAM-UT/CPAQ/UFMS), Gomes (2015) se deparou com a dissertação de Leite (2009) e resolveu investigar com maior profundidade uma das fontes. Um de seus objetivos foi compreender como o pensamento intelectual de direita do período, denominado de “modernização conservadora”, alastrou-se na região durante o período ditatorial, em oposição ao movimento de esquerda, que tentava reorganizar o PCB na cidade de Aquidauana. Outro objetivo foi “compreender a atuação de um deles, o professor catedrático Enio Cabral, e sua influência no contexto educacional da cidade” (GOMES, 2015, p.10).

No capítulo 1, Gomes (2015) foca na trajetória política, profissional e pessoal do professor Enio Cabral. O autor aponta que existem muitas obras memorialistas que legitimam o golpe, mas que preferiu dar voz ao outro lado. Em análise da entrevista do prof. Enio, Gomes (2015) elucida sobre o contato do entrevistado com o comunismo desde a adolescência, cursando o Ensino Médio em Campo Grande, mais como forma de entretenimento do que engajamento político – que se intensificou em seu retorno a Aquidauana. O contato com viajantes simpatizantes ao Socialismo que passavam pela cidade e com membros do PCB fez Enio interagir mais ativamente com o Comunismo, ajudando na formalização de sindicatos. De início, os coronéis da cidade até incentivaram a formação desses sindicatos, “[...] pois acreditavam que poderiam cooptar os líderes e trabalhadores e aumentar o espectro do mandonismo na cidade, mas logo as divergências entre os dois grupos se acirraram” (GOMES, 2015, p. 38)

Gomes (2015) aponta que a contradição se fez presente na cena política de Aquidauana, uma vez que membros das famílias de coronéis faziam parte do PCB. Enio não foi pioneiro no

PCB da cidade, entretanto fortaleceu os movimentos sociais junto aos operários da ferrovia Noroeste do Brasil. Ele promovia na cidade as “domingueiras”, reunião com os simpatizantes do regime comunista e trabalhadores rurais, para discutir melhorias nas condições de trabalho, e as reformas de base postas por Jango, com foco na Reforma Agrária, uma particularidade devido ao fator econômico da cidade. As domingueiras deixavam os fazendeiros desesperados a ponto de mandar espões às reuniões, dando início aos boatos de que “[...]os militantes iriam tomar as propriedades privadas e fuzilar aqueles que resistissem à revolução. Por esse motivo os fazendeiros passaram a se armar contra tal possibilidade” (GOMES, 2015, p.38).

O autor aponta que a contradição também permaneceu no fato de Enio fazer parte por um tempo da UDN, o que o professor explicou ser apenas uma jogada política, “[...] em função do PCB estar na ilegalidade e também por relações pessoais na cidade” (GOMES, 2015, p. 42). Como suplente de vereador, fazia propostas contrárias à direita brasileira, como a que pretendia que o Brasil retomasse relações diplomáticas com a União Soviética.

Concursado como professor de História na cidade de Aquidauana no começo da década de 1960, segundo Gomes (2015), Enio promovia em sala de aula o Comunismo, debatia sobre luta de classes e ateísmo. Após muitas denúncias, sofreu perseguição e, em 1964, foi preso, o que gerou sua demissão por “envolvimento em atividade contra a Segurança Nacional”. Após sua soltura, conseguiu emprego em empresas privadas e passou a se dedicar “[...] à organização de sindicatos e associações na cidade, a exemplo da associação dos pescadores e dos trabalhadores de transporte de carga, e coordenava a escola de corte e costura para filhas de presidiários” (GOMES, 2015, p.48). Não retornou às salas de aula, o que além de prejuízo financeiro rendeu-lhe também problemas emocionais, pois compactuava da ideia de que a educação seria o meio para transformar a sociedade.

Gomes (2015) fez um subcapítulo em especial para demonstrar a relação do PCB com a educação, ressaltando a efetividade dos militantes ocuparem cargos de professorado dentro das escolas, no intuito de divulgação das ideias comunistas – divergindo da educação “livresca” que privilegia a manutenção da ordem dominante (GOMES, 2015, p. 49).

O autor (2015) discorre sobre a prisão arbitrária do professor Enio. Ele estava preso desde 4 de abril de 1964, mas seu IPM foi instaurado apenas em 23 de abril de 1964. Suas atividades eram acompanhadas pelos militares desde antes o golpe, legitimando sua prisão – com a acusação de transgredir os 4 artigos da lei 1.802³⁶. Na conclusão de seu IPM, justificou-

³⁶ A lei 1.802, decretada em 1953, definia os crimes contra o Estado e a Ordem política e social. Foi utilizada nos casos de prisão preventiva dos considerados subversivos e/ou comunistas. Foi citada como justificativa de prisão em todos os inquéritos policial-militares analisados pelos autores (LEITE,2009; GOMES, 2015).

se o professor ter identificação com o PCB, permanecendo membro até 1947 – data de sua proibição –, de possuir uma vasta biblioteca com conteúdo doutrinário, sexual e didático, pregar o comunismo em sala de aula, além de jurar fidelidade junto à bandeira soviética na Escola Estadual Cândido Mariano (GOMES, 2015, p.64). Ainda nesse capítulo, Gomes (2015) realizou análises dos testemunhos contra Enio – o Diretor da escola onde Enio lecionava, de alguns alunos e de pais desses alunos. Trechos dos depoimentos foram anexados e analisados ao longo da dissertação.

No segundo capítulo, Gomes (2015) faz uma breve revisão de literatura acerca do projeto Marcha para o Oeste, definido pelos autores aqui analisados nesta dissertação como marco do povoamento de não índios no Mato Grosso, como forma de promover o desenvolvimento econômico e ocupar as áreas fronteiriças. No entanto, ele nos traz o conceito de modernização conservadora, que teve como precedentes o autoritarismo estimulado nas cidades de interior durante a concessão de terras. Gomes (2015) aponta que a Marcha para o Oeste, na região do Mato Grosso em questão, tinha um intuito: incentivar o desenvolvimento geral do estado, de modo que os movimentos separatistas que ecoavam desde 1932 fossem extintos. Essa tática não funcionou e “serviu para distinguir ainda mais o sul do restante do estado, acendendo assim a chama do separatismo” (GOMES, 2015, p.87)

Em relação à imprensa, Gomes (2015) reflete sobre a revista Brasil-Oeste, produzida por paulistas ligados à elite do Mato Grosso, publicada entre 1956 e 1967. Ao realizar uma análise das obras de (LENHARO, 1986; Salgueiro, 2009; Leite, 2009), Gomes (2015) aponta o papel preponderante da imprensa em disseminar uma ideologia favorável às elites e interesses governamentais. A Brasil-Oeste, além da modernização do campo, atacava as reformas esquerdistas que defendiam as reformas de base. Assim, o autor anexou algumas reportagens da revista, sobre a ADEMAT, PETROBRAS, Reforma Agrária, Comunismo e sobre o mandato de Jango, no mês véspera do golpe.

Apoiado nas obras de Saviani (2008) e Sanfelice (1986), Gomes (2015) argumenta que, além da informação via imprensa, a educação escolar também foi moldada nesse período a fim de legitimar o regime ditatorial, gerando perseguição, demissão e prisão daqueles que fizessem resistência. No entanto, o autor aponta que, mesmo na clandestinidade, “[...] os movimentos e sujeitos políticos encontraram diversas formas de criticar e se contrapor ao regime, principalmente no interior das instituições escolares e universitárias (GOMES, 2015, p. 153).

No capítulo três, Gomes (2015) argumenta que o professor Enio não criava expectativas de uma revolução comunista – que ficou somente como uma utopia – buscando apenas mudanças sociais que visassem a melhorar as condições de vida e de trabalho. Gomes (2015)

pauta-se nos pensamentos de Marcuse (1969), Pisani (2010), Lowy (2000) para compreender o pensamento “utópico” do professor Enio.

No capítulo quatro, Gomes (2015) considera o conceito de hegemonia para compreender o caso do professor Enio, argumentando que não se trata de um simples embate de Estado (capitalismo) x Enio (comunismo), mas na implicação de diversas tensionalidades. O autor então realizou análise do relatório de 1964, produzido pelo capitão Oscar da Silva, responsável pelo IPM do prof. Enio. Gomes (2015) baseia-se nas ideias de Fausto (2001), Agambem (2004) e Chalhpub (2001) para explicar sobre a utilização de processos-crime como fonte histórica.

O IMP de Enio relata que foi feita minuciosa investigação dos fatos, com depoimentos de testemunhas, apontando o professor Enio como militante comunista em exercício do PCB na cidade de Aquidauana. Após torturas para pressioná-lo, Enio fez falsa confissão de que pagava mensalidade ao PCB, quando, na verdade, esporadicamente enviava-lhe dinheiro para receber jornais, periódicos. (GOMES, 2015, p.226). Gomes (2015) cita partes do IPM que denunciam as torturas físicas e psicológicas (Ibid), como ter uma metralhadora apontada para a sua cabeça, um aspirante ter subido em seu pescoço ensaiando um estrangulamento, ter recebido socos no nariz, ser forçado inúmeras vezes a permanecer de joelhos, ter seus órgãos genitais expostos num ensaio de castração, ser obrigado a subir numa árvore gritando ser “um macaco soviético” enquanto atiravam na árvore, entre outras que o machucaram fisicamente.

Ambos os autores, Leite (2009) e Gomes (2015), constataram que a prisão de Enio e dos demais presos políticos em Aquidauana era mais uma forma de mapear as atividades dos membros considerados subversivos e que o único “crime” de Enio era ser comunista (GOMES, 20015, p. 233).

Ao longo do IPM, o Promotor demonstra que não havia provas contra Enio, apenas convicções que seriam suficientes para manter Enio preso durante a investigação. Cita que, após a apuração dos militares, ficaria sob responsabilidade da justiça civil a condenação – pois o próprio Promotor desconfiava da veracidade da acusação dos militares, tendo em vista os depoimentos extorquidos do acusado com tortura. Por fim, o Promotor interpela pela absolvição de Enio, apesar de ele ser um “assíduo compulsador de livros marxistas” (GOMES, 2015, p. 238). Gomes (2015) aponta que o ex-governador José Fragelli, ligado à elite rural do estado, ter sido o advogado de Enio foi primordial para que o desfecho fosse mais brando. Baseado no depoimento de testemunhas de cela, “[...] Fragelli conseguiu provar que o IPM, peça inicial que se transformou em processo-crime, foi fruto de arbitrariedades, com uso de força física com vistas a forjar as confissões, o que, portanto, poderia invalidar seu prosseguimento (GOMES, 2015, p.247).

Gomes (2015) então explora trechos de todo o processo de defesa efetuado por Fragelli às alegações contra Enio. Além da denúncia de que Enio tentaria reorganizar o PCB em Aquidauana, outros boatos pesavam contra o professor – acreditavam que os comunistas pintariam a Igreja Matriz de vermelho e a transformariam em um bordel. Fragelli descobriu que parte dos testemunhos contra Enio foram pressionados, e que as testemunhas assinavam o que era escrito pelos militares apenas pelo medo de torturas. Nesse capítulo, detalhadamente o autor elucida como Fragelli realizou a defesa de Enio, analisando o conjunto do IPM e processo civil, como acusações baseadas em boatos, depoimentos de testemunhas que foram pressionadas e a atuação do promotor perante o processo – qu, já em tom de deboche, pede ao juiz a soltura do réu, pois não podia ser acusado apenas por conter livros marxistas na biblioteca.

3.3.1 Proposta de utilização em sala de aula (LEITE,2009; GOMES,2015)

Apesar da riqueza de detalhes contida nas duas obras, não temos as fontes primárias utilizadas, seria interessante que os autores as tivessem anexado no final do trabalho. Entendemos que as fontes principais, os Inquérito Policial-Militares, embora de domínio público não estejam disponibilizadas em um acervo digital – o que facilitaria o acesso. Tanto os IPMs analisados quanto as entrevistas realizadas por Leite (2009) e cedidas a Gomes (2015) foram doadas ao Centro de Documentação Regional da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), estando a Coleção na pasta “Regime Civil-militar (19964-1985) caixa 299). As fontes ainda não foram incluídas no acervo digital da universidade, mas podem ser consultadas pessoalmente no acervo físico (inclusive é permitida a digitalização no momento da consulta). Embora não seja possível ir diretamente aos IPMs por meio dessas dissertações, não é impossível ao professor a leitura dessas nas citações dos trabalhos para contribuição ao conteúdo de história regional, nem que se faça recortes para a utilização em sala de aula.

De início, o professor pode explicar acerca das fontes, das linhas metodológicas que os autores utilizam (Nova História Política, História Oral, Marxista, etc), indagar sobre o que são as fontes primárias e secundárias, realizar uma discussão da importância em se consultar essas fontes e demais trabalhos científicos produzidos pela academia. O professor ainda pode confrontar as fontes, utilizando outras obras.

Nesse caso específico, utilizando as dissertações de Leite (2009) e Gomes (2015), o professor pode fazer a abordagem de diferentes modos:

1. Abordar, com a utilização de excertos do texto, como realizou-se o povoamento não indígena na cidade de Aquidauana por meio de projetos governamentais como a Marcha

para o Oeste e, nesse contexto, explicar a identificação desses novos ocupantes, fazendeiros, latifundiários, contra a reforma de base “Reforma Agrária”. Ele pode, embasado em outras fontes (revistas, jornais do período, memórias, artigos), confrontar as ideias dos autores analisados.

2. Explorar sobre o tratamento destinados aos presos políticos: demonstrar a partir dos depoimentos dos ex-presos como eram as torturas, as agressões e a pressão para que confessassem crimes que não cometeram.
3. Questões jurídicas: explicar sobre a lei 1.802 e seus quatro artigos, nos quais os comunistas eram enquadrados, trazendo exemplos reais (por meio das entrevistas).
4. Utilização de fontes citadas: o livro de crônicas “A fascinante natureza humana”, do desembargador Heliophar Serra, que foi citado no trabalho de Leite (2009), poderia ter recortes acerca do período ditatorial em Aquidauana e ser trabalhado em sala de aula, como registro de uma das testemunhas do que ocorrera na região e, assim, fazer com que os alunos percebam as singularidades contextuais do período e região.

3.4. Um estudo sobre os reflexos das ações da ditadura militar através do jornal O Estado de Mato Grosso (1964-1974)

Meira (2011) investigou como as ações da Ditadura Civil-Militar eram construídas e divulgadas pelo jornal “O Estado de Mato Grosso³⁷”. Para tanto, foi consultado pela autora o Arquivo Público de Mato Grosso (APMT) e o Núcleo de Documentação e Informação de História Regional (NDIHR). O recorte temporal é de 1964-1974, período em que acontece o golpe até o término do governo Emilio Garrastazu Medici – que, segundo a autora, desenvolveu programas voltados à ocupação de espaços muito utilizados no Mato Grosso. A autora ainda realizou análise das relações entre o governo de MT e o governo militar. A justificativa para a escolha pela temática foi dar sequência em sua pesquisa³⁸, iniciada na graduação.

Meira (2011) traz uma perspectiva nacional X regional ao abordar a relação dos governos estaduais desse período – Fernando Correa da Costa (31/01//1961 a 31/01/1966), Pedro Pedrossian (31/01/1966 a 15/03/1971) e por último José Manoel Fontanillas Fragelli

³⁷ Com sede em Cuiabá, o jornal “O estado de Mato Grosso” abrangia a toda região que atualmente são os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Antes de 1977, era um estado só, o estado de Mato Grosso.

³⁸ “Nas Fronteiras dos discursos: Um estudo sobre as Representações do Golpe Militar no jornal O Estado de Mato Grosso (1961-1964)”, defendida em 2006 na UFMT em Cuiabá-MT.

(15/03/1971 a 15/03/1975) – e sua articulação ao governo federal, mostrando quais eram as principais ações e projetos desenvolvidos junto aos militares.

No capítulo 1, Meira (2011) abordou sobre a criação da imprensa no Brasil e em Mato Grosso, apresentando os primeiros jornais que circularam no estado, com foco particular no jornal “O Estado do Mato Grosso”, fundado em 27 de agosto de 1939. A autora também elucidou o contexto mundial e nacional do período, mostrando como ocorreu a implantação da Ditadura Civil-Militar. Para tanto, realizou uma reflexão acerca do período da Guerra Fria e da Doutrina de Segurança Nacional (DSN). Meira (2011) argumenta que, após a Revolução Cubana, o interesse dos EUA em impedir a expansão do Comunismo influenciou indiretamente nas ditaduras de direita que surgiram na América Latina (MEIRA, 2011, p.18).

Meira (2011) também discorreu sobre o Governo Jânio Quadros e o Governo Jango, por serem os dois últimos presidentes democráticos antes do golpe. A autora elaborou uma linha temporal dos presidentes antecedentes à Ditadura Militar, partindo do governo Jânio Quadros, com o vice João Goulart (1960-61). Do partido UDN, prometia uma administração honesta, na qual tinha como símbolo uma vassoura, para “varrer a corrupção do país”. Entre as propostas, havia duas vertentes: uma preocupada em reestabelecer a economia, com políticas de contenção de inflação e reforma do sistema cambial e, outra, que consistia em “[...] preocupações por coisas triviais, chegando a baixar medidas para elas, como a definição do horário para servidores públicos, proibição de ‘brigas de galo’, regulamentação das ‘corridas nos jóqueis clubes’, entre outras.” (MEIRA, 2011, p.21). Após a renúncia de Jânio Quadros, alegando que “forças terríveis” se levantaram contra ele, assumiu seu vice, João Goulart – o Jango.

João Goulart governou por meio da Lei da Legalidade, limitado pelo Sistema Parlamentarista. Meira (2011) elencou motivos pelos quais relacionaram Jango ao Comunismo, fazendo com que ele sofresse o golpe em 64, dentre eles: a) liderar o PTB e manter contato com países socialistas; b) ter carreira baseada em sistemas de sindicatos e tribunais trabalhistas; c) escolher San Tiago Dantas para substituir Tancredo, proposta rejeitada na Câmara dos Deputados, pois o advogado defendeu a neutralidade do país em Cuba; d) ser alvo da forte oposição de Carlos Lacerda, governador da Guanabara, que dizia que Jango estava comprometido com os comunistas; e) propor reformas de base, principalmente a agrária; f) Levante dos Sargentos da Marinha e Aeronáutica em 1963, que, diante da confusão, fez João Goulart enviar uma mensagem ao Congresso decretando estado de sítio. Além disso, a dificuldade em restabelecer a economia no país serviu também de desculpa para a deposição de Jango. Segundo Meira (2011),

[...] neste momento em 1963, já estava em curso todo o planejamento do Golpe com o apoio dos EUA. Dessa forma o FMI e o governo norte-americano não deram apoio a Jango, tendo em vista que isso foi uma forma de boicotar financeiramente, este governo, colocando assim, a opinião pública brasileira contra ele, predispondo ao Golpe. (MEIRA, 2011, p. 27)

Repudiado por uns, saudado por outros, Meira (2011) elucida a participação da sociedade civil³⁹ articulada aos militares no golpe – e em consequência disso a nomenclatura de Ditadura Civil-Militar. Ela argumenta que, até a década de 70, as pesquisas acadêmicas justificavam o golpe por meio da crise política, e que somente na década de 80 as pesquisas passaram a justificar um golpe militar e, posteriormente, um golpe articulado entre militares e civis.

No capítulo 2, Meira (2011) apresentou o contexto político de Mato Grosso, no recorte temporal de 1964-74, investigando quais foram os principais projetos dos governos militares para o estado. A autora também abordou o processo de povoamento não indígena e de programas do governo federal visando ao desenvolvimento econômico do estado, com ênfase em Cuiabá. Por meio de grande propaganda publicitária no Sul e Sudeste, vários produtores rurais foram atraídos e acabavam “[...]vendendo suas terras para virem para Mato Grosso atrás das possíveis conquistas” (MEIRA, 2011, p.40).

No Estado de Mato Grosso, dezenas de empresas de colonização espalharam-se por sua extensa faixa norte, predominantemente trabalhando com migrantes vindos do sul do país. Dados do INCRA (1981) comprovam que de 101 empresas de colonização autorizadas para funcionarem no país entre 1970 a 1981, 42% estavam localizadas em Mato Grosso. (MEIRA, 2011, p.41)

De acordo com a análise das publicações de “O Estado de Mato Grosso”, Meira (2011) aponta que o governo, por meio da imprensa, preocupava-se em divulgar o desenvolvimento agropecuário do estado para garantir mais investimento na região. De acordo com a reflexão da autora, essa concessão de terras aos migrantes seria um modo de garantir, além de proteção territorial, um meio de impedir a formação de núcleos de comunistas. Meira (2011) termina o capítulo 2 demonstrando as políticas econômicas e sociais no estado durante a implantação do regime ditatorial. Entre elas, o AI-3, que defendia a votação indireta para governador, elegendo

³⁹ “Setores civis como o IPES, IBAD, setores ultraconservadores da Igreja Católica, da Tradição, Família e propriedade, os latifundiários improdutivos ou pouco produtivos, empresariado conservador e a UDN, liderada pelo governador Carlos Lacerda, além de outras organizações civis em conjunto com os militares” (MEIRA, 2001, p.31)

assim governadores que se articulassem ao regime ditatorial. Como o estado do Mato Grosso apoiou o governo militar, “[...] principalmente através do envio de tropas militares, para apoiar a tomada de poder pelos militares, diversos cargos foram ocupados por políticos mato-grossenses durante o período da ditadura militar” (MEIRA, 2011, p.46).

O processo de ocupação de Mato Grosso conseqüentemente fez com que se desenvolvesse a urbanização/modernização das cidades, com a criação de emissoras de televisão, telefonia urbana, canalização de córregos e asfaltamento de ruas. Confrontando as publicações do jornal “O Estado do Mato Grosso” sobre a tal modernização, Meira (2011) utiliza outras publicações desse mesmo jornal, que mostram o descaso do governo com a saúde, o saneamento básico, além da falta de coordenação com as obras públicas.

No capítulo 3, Meira (2011) abordou a atuação dos governantes militares para consolidar o regime, dentro do período de 1964-1974, sendo eles Castello Branco (1964-1967), Arthur Costa e Silva (1967-1969) e Emilio Garrastazu Médici (1969-1974). Ao realizar uma breve apresentação dos três governos presidenciais, Meira (2011) fez uma sucinta revisão de literatura, mas não utilizou as fontes do jornal “O Estado de Mato Grosso”, objeto de seu trabalho, para demonstrar o posicionamento do jornal em relação ao governo federal.

Ao se voltar para o regional, Meira (2011) também abordou as ações realizadas pelos governantes do estado do Mato Grosso dentro do período do 1964-74, sendo eles Fernando Correa da Costa (31/01/1961 a 31/01/1966), Pedro Pedrossian (31/01/1966 a 15/03/1971) e por último José Manoel Fontanillas Fragelli (15/03/1971 a 15/03/1975).

Na instauração do golpe, o governador do Mato Grosso era Fernando Correa da Costa, da UDN, apoiador do regime militar “[...] enviando tropas para Brasília e ter contribuído com as principais ações do governo militar na instalação do novo regime político” (MEIRA, 2011, p. 71). A autora argumenta que, apesar de Fernando Correa da Costa não ter feito oposição a Jango durante seu governo, mostrou-se favorável ao novo regime, pois, de acordo com a autora, os políticos buscavam parecer adeptos ao governo para não perderem seus mandatos. Devido a isso, o AI-2 foi instituído nesse período e frisado pelo governador como um “mal necessário”, o que foi inclusive declarado no jornal “O Estado de Mato Grosso”.

O próximo governador foi Pedro Pedrossian, sendo posteriormente também governador de Mato Grosso do Sul, após a divisão do estado. Seu governo passou pelo mandato dos três presidentes acima citados, mas foi bastante polêmico a ponto de ter seu mandato ameaçado de cassação e um pedido de impeachment pela Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Segundo Meira (2011),

[...] com o advento do golpe militar de 1964, começou uma verdadeira perseguição aos servidores públicos que tiveram militância política no Governo João Goulart (1961-1964). Como Pedro Pedrossian foi superintendente da NOB neste período e as ferrovias federais era palco de greves e manifestações dos ferroviários, foi instalado um inquérito administrativo secreto para apurar as ações de Pedrossian. Este inquérito resultou na condenação do Governador, imputando-lhe a pena de demissão “a bem do serviço público” (expressão muito repetida por seus adversários), por meio de um decreto presidencial de 28/02/1967. Este ato detonou uma crise institucional em Mato Grosso, com o envolvimento dos três poderes do Estado e vários ingredientes explosivos. (MEIRA, 2011, p.83)

Meira (2011) explana que o AI-5 foi utilizado pelos militares em diversos estados brasileiros, “[...] inclusive Mato Grosso, o qual apresentou a cassação de diversas pessoas e políticos” (p.84), configurando como o caso mais emblemático o “Caso Pedrossian”.

Substituindo Pedrossian, José Fragelli correspondeu às ambições desenvolvimentistas do regime militar, legitimando a imagem do “milagre econômico”. Visando a desenvolver um projeto que atendesse “[...] as diretrizes do projeto político nacional, que enfatizava o crescimento econômico. Este direcionamento refletiu em construção de obras como o CPA, e o estádio do ‘Verdão’ em Cuiabá, o estádio do ‘Moreirão’ em Campo Grande” (MEIRA, 2011, p. 94). A autora aponta que o governo Fragelli foi pautado sob uma gestão marcada pela recuperação econômica do estado, com destaque para outras obras como a construção da Transpantaneira, que pretendia ligar Cuiabá a Corumbá atravessando o Pantanal, investimentos em estradas, a reestruturação da CEMAT e a inauguração da Usina Casca II, em Chapada dos Guimarães. Meira (2011) finaliza o capítulo analisando a articulação nacional x estado e os reflexos da ditadura em Mato Grosso.

No capítulo 4, Meira (2011) analisou como o jornal “O Estado de Mato Grosso” divulgou as ações da Ditadura Civil-Militar em Mato Grosso. A autora investigou o posicionamento político do jornal e se isso implicava em como as notícias eram escritas. Para tanto, Meira (2011) realizou análise documental das publicações realizadas pelo jornal entre 1964-1974. Nesse contexto, Meira (2011) explicou sobre os mecanismos utilizados pelo regime para censurar a mídia e impedir a liberdade de escrita. Um desses mecanismos foi a Lei da Imprensa (1967) criado por Castello Branco, que dava poderes ao Ministério da Justiça “[...] para apreender jornais, revistas e jornalistas que fizessem críticas ao governo militar, ou seja, era uma forma de reprimir qualquer manifestação contrária a este novo governo” (MEIRA, 2011, p. 103). Os meios de comunicação eram fiscalizados, e, ainda nesse período, foi criado o SNI, com o objetivo de “[...] supervisionar e coordenar as atividades de informações e

contra-informações no Brasil e no exterior, era o órgão de inteligência ligado às Forças Armadas e tinha também como interesse garantir a segurança nacional” (Ibid.)

A censura foi mecanismo para conter a oposição, impedindo a divulgação de notícias e as artes (músicas, peças de teatro, filmes, programas de TV) que comprometessem a imagem do governo. Havia a censura prévia, que fazia análise das obras antes da exibição e a fiscalização sistemática com o intuito de impedir a divulgação de notícias e comentários opositores ao regime.

A autora faz uma breve apresentação do jornal “O Estado de Mato Grosso”, de seus membros durante a instauração do golpe e cita que, nesse período, os jornais eram “encurralados”, situação não diferente do ocorrido no estado do Mato Grosso. Conforme pesquisa da autora, somente após 7 dias do golpe o jornal fez publicações relacionadas ao regime militar. Segundo Meira (2011), os editoriais estavam esperando quais procedimentos e critérios seriam viáveis para escrever o jornal, no que diz respeito à política (MEIRA, 2011, p.106). Em análise da publicação do dia 08 de abril de 1964, a autora aponta que reportagens sobre o governo ficaram em segundo plano, tendo o jornal dado destaque ao aniversário de Cuiabá. Meira (2011) afirma que houve um grande silêncio por parte do jornal “O Estado de Mato Grosso”, uma vez que a partir de 1964 “[...] tornaram-se comuns a prisão de pessoas consideradas ‘subversivas’ e que de certa forma discordassem da nova ordem” (MEIRA, 2011, p. 106). A autora aponta que o foco principal do jornal era divulgar notícias locais referentes à “Revolução de 31 de Março de 1964”, mas que na década de 70 passou a enfatizar as notícias nacionais e internacionais. Segundo Meira (2011),

“[...]nesta fase o jornal apresentava quase que diariamente notícias referentes ao Presidente Emílio Garrastazu Médici, divulgando a sua agenda diária. Além disso, apresentava notícias regionais voltadas para o PIN, com a apresentação de muitos gráficos e mapas sobre rodovias, ligações de estradas, entre outros. Também verificamos que houve uma nova forma quanto à estética do jornal, como se o jornal quisesse acompanhar este período de integração e modernidade que o Brasil estava vivendo. (MEIRA, 2011, p. 108)

Após análise das publicações do “O Estado de Mato Grosso”, Meira (2011) aponta a relação do jornal com diversos segmentos da sociedade, principalmente políticos que compactuavam com o regime militar. Desse modo, em sua análise, a autora nota o apoio que o jornal deu aos governos Costa e Fragelli e as críticas ao governo Pedrossian. Após análise documental, Meira (2011) constatou que

[...] o direcionamento político, econômico e social do jornal “O ESTADO DE MATO GROSSO”, correspondia aos interesses das elites locais e do próprio governo militar, uma vez que, este meio de comunicação apoiava e enfatizava as ações da ditadura militar no Brasil e especificamente em Mato Grosso; passando a idéia de que o Estado cumpria com todas as ordens e determinações do governo militar, sendo assim, o jornal constantemente mostrava o seu papel de meio comunicador que estava vigilante as diretrizes do Regime Militar (MEIRA, 2011, p.111)

De fato, nas notícias anexadas em sua dissertação, percebe-se a influência política nas publicações, não só pelo temor da ditadura, mas pela própria relação entre os membros do jornal e a elite local. Publicações com conteúdo anticomunista, que justificavam as perseguições, prisões e cassação de mandatos; publicações que exaltavam o desenvolvimento nacional, o “milagre econômico”, além de compactuar com a censura ao publicar instruções de ordem e disciplina na espacialidade cuiabana.

3.4.1 Sugestões de utilização em sala de aula (MEIRA, 2011)

Aqui sugerimos a utilização direta das fontes primárias, ou seja, os anexos do jornal “O Estado de Mato Grosso”, para que os alunos possam:

- a) Acessar à história por meio das publicações como esse tipo de fonte e confrontar com outras.
- b) Incentivar a pesquisa, provocando os alunos a procurar publicações de outros jornais do mesmo período e confrontar com as publicações do jornal “O Estado de Mato Grosso” selecionadas por Meira (2011). Dentro desse período, verificar como os jornais publicavam sobre a mesma temática, se tendiam a algum posicionamento político.
- c) Pedir aos alunos que verificassem como os jornais noticiavam as torturas, prisões arbitrárias, cassação de mandatos, e se os jornais condenavam ou justificavam os atos do regime.
- d) Verificar, por meio das publicações do jornal, como esse meio de comunicação se direcionava aos políticos favoráveis ao regime e como tratava os opositores.
- e) Incentivar a elaboração de um jornal dos alunos.

3.5.A Ação Democrática Mato-grossense (ADEMAT) no sul de Mato Grosso: da ação política à articulação paramilitar (1963-1985)

Olegário (2018) propôs analisar as ações da ADEMAT entre 1963 a 1985, período em que a entidade se manteve com foco nas cidades ao sul de Mato Grosso, como Dourados, Aquidauana e Campo Grande, que hoje fazem parte do estado do Mato Grosso do Sul. A autora nos apresenta à organização paramilitar Ação Democrática Mato-grossense— ADEMAT— por meio de análise das 21 publicações realizadas entre abril e novembro de 1963, em coluna do Jornal “O Matogrossense”, dirigido pelo Partido Social Democrático/MT. Segundo a autora, as publicações ocorreram apenas nesse ano, pois o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) foi fechado “[...] devido ao decreto presidencial nº 52.425 de 1963, em que o instituto foi suspenso sob acusações de atividades políticas de corrupção eleitoral e de origem de recursos desconhecidas” (OLEGÁRIO, 2018, p. 25-26).

Após esse período, Olegário (2018) destaca que a ADEMAT perdeu totalmente o receio de cometer represálias, seus membros passaram a circular armados e executando atividades de repressão, com destaque para o ataque ao Jornal “O Democrata”, dirigido pelo PCB, além de informes direcionados à 9ª Região Militar do Exército sobre pessoas consideradas subversivas. Outras fontes utilizadas foram os informes enviados pela Agência de Informações de Campo Grande à Agência Central, disponíveis na plataforma virtual do Arquivo Nacional – documentos produzidos pelo SNI. Essas fontes foram contrastadas com publicações da entidade, material biográfico e bibliografia sobre o período (OLEGÁRIO, 2018, p. 26). Entre os jornais escolhidos, estão também publicações do “Jornal do Comércio” (10 edições) e ‘Correio do Estado’(5edições), referentes aos anos de 1963 e 1964, justificando o conteúdo dessas publicações serem sobre a ADEMAT. Olegário (2018) também realizou entrevistas com Sergio Cruz⁴⁰, Fausto Matto Grosso⁴¹ e Antônio Antero de Almeida⁴², e analisou o documentário “Golpe Militar 40 anos depois: olhares de 2 Mato Grossos”.

Pretendendo pesquisar sobre o pensamento advindo das entidades IBAD/ADEMAT, Olegário utilizou as obras secundárias “Recomendações Sôbre Reforma Agrária” (1961)⁴³, “O Progresso Pela Aliança” (1962)⁴⁴, “Nossos Males e Seus Remédios” (1963)⁴⁵, a

⁴⁰Membro da equipe editorial de “O Matogrossense” em 1963 e preso em 1964

⁴¹ Político integrante do PCB na década de 1970, ex-vereador em Campo Grande e hoje membro do Partido Cidadania (MS). Recentemente participou das atividades do Comitê Memória Verdade e Justiça de Mato Grosso do Sul (CMVJ/MS);

⁴²Advogado, ex-integrante do PCB/Campo Grande, membro da equipe editorial de “O Democrata”.

⁴³IBAD, Instituto Brasileiro de Ação Democrática. **Recomendações sôbre Reforma Agrária**. Rio de Janeiro: Soc. Gráfica Vida Doméstica Ltda, 1961. 360 p

⁴⁴GORDON, Lincoln. **O Progresso Pela Aliança**. Rio de Janeiro: Distribuidora Récord. 1962

⁴⁵GAMA, André. **Nossos Males e seus Remédios**. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1963

autobiografia de Demóstenes Martins “A poeira da Jornada: Memórias” (1981) e “IBAD a sigla da corrupção (1963)”, de Eloy Dutra.

Olegário (2018) explana em seu trabalho sobre a atividade do Comitê Memória, Verdade e Justiça/MS (CMVJ), que estaria levantando informações sobre a ADEMAT. Naquele período, o relatório ainda não tinha sido elaborado, o processo estava apenas levantando os casos⁴⁶. Outra fonte documental foi o relatório final da CPI da IBAD de 1963, do qual foram selecionados documentos do primeiro volume do Dossiê dada a sua extensão. A autora criteriosamente selecionou obras em sua revisão de literatura que não legitimassem o golpe por meio da crítica exclusiva ao governo Jango. Debruçando-se sobre as obras de Alves⁴⁷ (1984), Dreifuss⁴⁸ (1981;1986) e Comblin⁴⁹ (1978), Olegário (2018) argumenta que

[...] resumir o golpe de 1964 a uma narrativa que realça os vícios e virtudes do presidente João Goulart como um personagem ora acometido pelas incertezas da fortuna, ora clamado pelo povo, é simplificar o processo histórico brasileiro a um monólogo. Desse modo, entendemos que o golpe de 1964 foi resultado da coalizão entre forças civis e militares, que agiram através de uma campanha desestabilizadora pautada na DSN. (OLEGÁRIO, 2018, p.20)

A autora destaca as instituições civis que se articularam aos grupos de ação – “o IBAD e seus dispêndios como Ação Democrática Popular (ADEP) e a Ação Democrática Parlamentar (ADP), o IPES, o Movimento Anticomunista (MAC), a Gente da Juventude Democrática e setores da imprensa e da Igreja Católica” (OLEGÁRIO, 2018, p.21). Ela ainda aponta que, entre as instituições civis, o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) foi a organização de maior projeção política, responsável por uma campanha anticomunista que antecedeu ao golpe, contando com publicações em jornais em todo território brasileiro, além do alcance por meio dos programas de rádio. Embora se autodenominasse uma entidade democrática e sem diferenciação de classes, a ADEMAT era composta por latifundiários em resposta às reformas de base, à “ameaça comunista”. Como aponta Olegário (2018)

⁴⁶Posteriormente, no final do ano de 2018, a própria Olegário contribui com informações sobre a ADEMAT para o relatório.

⁴⁷ ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis: Vozes, 1984.

⁴⁸ DREIFUSS, René Armand. **A Internacional Capitalista: estratégias e táticas do empresariado transnacional (1918-1986)**. Rio de Janeiro: Editora Espaço e Tempo, 1986. p. 135 - DREIFUSS, René Armand. **1964 A conquista do Estado: Ação Política, Poder e Golpe de Classe**. Petrópolis: Vozes, 1981.

⁴⁹ COMBLIN, Joseph. **A Ideologia da Segurança Nacional: o Poder Militar na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

Em relação ao trabalho de ação doutrinária estruturado pelo IBAD nota-se que em 1963 o mesmo deu início à criação de núcleos regionais que, agindo como filiais, seriam responsáveis pela realização de atividades de divulgação e formação. Neste cenário, em abril de 1963, foi fundada em Campo Grande, no sul de Mato Grosso, a organização civil intitulada Ação Democrática Mato-Grossense (ADEMAT). Articulada como uma das subsidiárias do IBAD tinha como membros latifundiários, banqueiros, advogados e outros. (OLEGÁRIO, 2018, p.23)

No primeiro capítulo, Olegário (2018) apresenta o contexto internacional a partir da década de 1950, que precede a criação do IBAD no Brasil, por meio de revisão de literatura. Nesse contexto, ressalta a influência dos EUA na América Latina e Brasil, abordando a criação da Aliança para o Progresso e a difusão da DSN. A autora ressalta que a relação entre indústria, Estado e a articulação com os demais países gerou no Brasil uma situação de interdependência econômica, visando apenas à ampliação dos ganhos capitalistas. Nesse âmbito, a autora pontua que “[...] as formas com que este tipo de alargamento foi empreendido resultaram no estabelecimento de ditaduras repressivas, com duração suficiente para moldar socialmente, ideologicamente e subjetivamente os indivíduos” (OLEGÁRIO, 2018, p. 35). Debruçando-se sobre a obra de Dreifuss, Olegário (2018) nos apresenta qual seria a parte civil da Ditadura Civil-Militar:

[...] grupo formado pelo empresariado nacional (banqueiros, comerciantes, setores ruralistas, proprietários de grande porte e tecnocratas provenientes de escolas técnicas como o Instituto Brasileiro de Economia e a Fundação Getúlio Vargas), que, associados às multinacionais, formavam a base dirigente da coalização civil que articulou a derrubada do governo de João Goulart (1961-1964) (OLEGÁRIO, 2018, p. 36)

Olegário (2018) argumenta que a pressão do capital estrangeiro já vinha desde a década de 1950 no governo Getúlio Vargas, pautando-se na “teoria do desenvolvimento” e na expansão do imperialismo estadunidense. Nesse cenário, na década de 1960 surge a Aliança (ALPRO) para o progresso, um projeto desenvolvimentista e anticomunista. Amplamente difundida no campo civil, outra política externa foi a Doutrina de Segurança Nacional (DSN)⁵⁰.

Utilizando os documentos compilados no Dossiê do IBAD, a pesquisadora investigou as atividades realizadas pelo instituto no âmbito nacional e regional, sua participação nas

⁵⁰ A Doutrina de Segurança Nacional surgiu no contexto da Guerra Fria, sendo difundida por todo território nacional. Consistia numa política nacionalista de expurgo ao Comunismo, que tinha a mídia, as forças armadas, o serviço de inteligência e as políticas públicas e econômicas articuladas em defesa da “democracia”.

eleições de 1962 e conseqüentemente a CPI instaurada em 1963 para apurar as ilegalidades cometidas. De acordo com Olegário, o IBAD foi criado na intenção de articular o empresariado brasileiro à militância política e “agir em favor da democracia” (OLEGÁRIO, 2018, p.50). Na pesquisa, há ainda a informação de que o IPES/IBAD consistia em um programa “de ação ideológica e social” transmitido por meio da mídia (com a imprensa atacando o Comunismo, Socialismo, o Populismo e a Oligarquia Rural) e na organização dos setores dominantes – por meio de um programa de modernização econômica e conservadorismo sócio-político (OLEGÁRIO, 2018, p.52).

Das subsidiárias do IBAD distribuídas entre os estados, urgiu a do Mato Grosso – a ADEMAT –, que funcionou em 13 municípios do estado. Essa entidade propagava sua ideologia por meio de dois jornais na cidade de Campo Grande, o “Jornal do Comércio” e “O Matogrossense”. Foram 21 publicações entre abril e novembro de 1963, que falavam sobre

[...] democracia, capitalismo, comunismo e reforma agrária. Há também o reforço de uma posição de ataque a Cuba e a setores alinhados com o projeto nacionalista de João Goulart. Nos meses de maio e junho dedica boa parte das publicações a reprodução de um relatório elaborado pela Comissão Internacional de juristas, órgão vinculado às Nações Unidas. Em sua última publicação, no mês de novembro há a radicalização no posicionamento, resultado da reação ao fechamento do IBAD por decreto presidencial. (OLEGÁRIO, 2018, p.58)

No segundo capítulo, Olegário (2018) inicialmente faz uma breve explanação acerca da fundação da cidade de Campo Grande, impulsionada por uma elite agrária – de onde surgiram o Centro de Criadores do Sul de Mato Grosso (1931) e a Liga Sul-Matogrossense (1932). Em relação ao restante do estado, a autora argumenta que a “facilidade na aquisição de terras e os baixos preços atraiu levas migratórias nacionais e estrangeiras” (OLEGÁRIO, 2018, p.68). Após análise de dados coletados pelo IBGE, Olegário (2018) pontua que

[...]é possível verificar que o alto índice de concentração de terras com a atividade fim sendo a pecuária fez com que no sul de Mato Grosso os grandes proprietários de terra ligados a esta atividade projetassem seus interesses na política de forma mais expressiva que os outros grupos. (OLEGÁRIO, 2018, p. 71)

Olegário (2018) abordou a presença do IBAD no sul de Mato Grosso, por meio da criação da ADEMAT. Utilizando a análise das fontes periódicas e orais sobre a Organização,

pôde contemplar a atuação política, composição, opositores e discurso. Ao analisar as biografias dos membros da ADEMAT, Olegário (2018) percebeu um padrão: eles eram membros de associações⁵¹ ligadas à indústria, ao comércio, à pecuária, aos bancos e à maçonaria, havendo “[...] uma tendência de que tais membros, em sua grande maioria, integravam redes de interesse que vinculavam o poder político e econômico local” (OLEGÁRIO, 2018, p. 76). Olegário (2018, p.89-90) anexou um quadro no qual consta os cargos políticos ocupados por membros da ADEMAT e os vínculos associativos relacionados a membros da ADEMAT.

Ainda nesse capítulo, foi analisada a proposta de Reforma Agrária feita pelo IBAD e suas implicações na ADEMAT, comparando a obra “Recomendações Sobre Reforma Agrária” com palestras de integrantes da organização e com declarações publicadas na imprensa. A ADEMAT propunha um tipo de “Reforma Agrária Democrática” que “[...] defende a concepção de reforma agrária proposta pela ADP a qual visa uma reforma sem mudanças na Constituição, sem confisco da propriedade e sem despesas para o Tesouro” (OLEGÁRIO, 2018, p.113)

Em relação à imprensa, foram escolhidas publicações do jornal O Matogrossense, pois compunha uma série de publicações feitas pela própria ADEMAT, embora nos jornais “O Estado de Mato Grosso”, o “Jornal do Comércio”, o “Correio do Estado” e a “Revista Brasil-Oeste” também tivessem textos sobre a entidade. Ao contrário do jornal “O Progresso” –de propriedade do deputado Weimar Torres, declarado anticomunista e que fazia propaganda gratuita a favor do golpe –, “O Matogrossense” era composto por membros de diversas posições partidárias, sendo que a ADEMAT e o IBAD precisavam pagar para terem seus conteúdos publicados. Na página 105, a autora anexou uma tabela com as datas de publicação, nº da edição e títulos das publicações da ADEMAT. Em análise das publicações, Olegário (2018) levantou que ¾ das publicações falavam sobre:

[...] a) situação de Cuba (5); b) crítica ao programa de reforma agrária do governo Goulart (3); c) confluência entre o distanciamento da fé católica e o Advento do comunismo (3); d) crítica ao nacionalismo dito comunista (2); e) reação aos ditos “quadros comunistas” do governo (2); f) formas de combate ao comunismo (1). O resto das publicações relacionava-se à: resposta às críticas recebidas pela ADEMAT (2); descrição da noite de gala ocorrida quando da 25ª Feira de Amostras Agropecuárias; defesa do Exército como força a ser utilizada contra o “comunismo” e transcrição de telegrama enviado ao Ministro de Guerra pedindo que este continuasse atento ao “perigo comunista” que urdia. (OLEGÁRIO, 2018, p.105-106)

⁵¹OLEGÁRIO, 2018, p.76. a ACSMT, a Associação Comercial e Industrial de Campo Grande (ACICG), o Banco Rural de Campo Grande, o Banco Financeiro de Mato Grosso, o Banco Agrícola de Dourados, o Banco Agropecuário de Campo Grande (BANAGRO), o Banco do Brasil, o Matadouro Industrial de Campo Grande/Frigorífico Mato-Grossense (FRIMA), o Rotary Club e o Lions Club.

No terceiro capítulo, Olegário (2018) explana sobre a radicalização da política a partir de 1963, com seu auge no ano de 1964, quando a ADEMAT passa a ser uma unidade paramilitar, resultando em um dos casos na destruição da sede do jornal “O Democrata”, periódico dirigido pelo PCB/MT (OLEGÁRIO, 2018, p. 149)⁵². Assim como o CCC – Comando de Caça aos Comunistas – a ADEMAT passou à perseguição política de quem fosse considerado subversivo. No entanto, a autora explana que “[...] A ADEMAT não assumiu a forma de esquadrão da morte ou de grupo de extermínio, mas sim incorporou as características repressivas de ameaçar, constranger, infligir medo e usar do recurso da força em casos de conflito, com finalidades intimidatórias” (OLEGÁRIO, 2018, p.142). Entre as entidades paramilitares, levantou-se também a existência destas outras:

O Movimento Anti-Comunista (MAC), o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), a Ação Vigilantes do Brasil (AVB), a Patrulha da Democracia, a Organização Paranaense Anti Comunista (OPAC), a Mobilização Democrática de Minas Gerais (MDM), a Cruzada Nacional de Liderança Democrática (CNDL), o Grupo de Ação Patriótica (GAP) e a LIDER. (OLEGÁRIO, 2018, p.144)

Nesse contexto, Olegário (2018) aponta que a ADEMAT não foi a única organização nascida com intuito de militância anticomunista que adquiriu caráter paramilitar. A autora assinala que o Estado foi beneficiado indiretamente, pois se eximia da responsabilidade de identificar e punir os “inimigos internos”, ações realizadas pelos civis membros da ADEMAT. Além disso, as organizações paramilitares eram beneficiadas com recursos advindos do Estado, “sejam uniformes, armamentos, suporte operativo, etc. – e também com posições de prestígio – seja na posterior ocupação de cargos governamentais [...]” (OLEGÁRIO, 2018, p. 147). Olegário (2018) explana que documentos oficiais do SNI⁵³ relatam a articulação ADEMAT x Exército, sendo um deles o “[...] pedido de informações nº 124/1971, que versa sobre a atuação da ADEMAT” (p. 147). As atividades repressivas da entidade também foram expostas em

⁵² Segundo o relatório do Comitê Memória, Verdade e Justiça, a sede da ADEMAT foi da primeira vez invadida, destruída e interdita pelas Forças Armadas, como relata também Olegário. Em uma segunda vez, a sede foi invadida por membros da ADEMAT, conforme relato de testemunha, tendo o maquinário jogado no córrego e “além das máquinas quebradas, todo o arquivo foi apreendido pelos militares e diretores e colaboradores foram presos. Antônio Roberto de Vasconcelos escapou ao fugir pelo canal que cortava a rua Maracaju, em frente ao jornal, até o córrego Segredo e desapareceu. Vasconcelos ficou no anonimato até os anos 80. Mais tarde, o que se soube foi que ele estaria morando no interior de São Paulo” RELATÓRIO CMVJ/MS (2018, p.47)

⁵³ Informação nº 124/1971, ACE 40261/71. 12 nov. 1971. Arquivo Nacional Fundo Serviço Nacional de Informações (SNI). Disponível em: <sian.an.gov.br>. Acesso em: 30 nov. 2017.

memorando enviado ao General Costa e Silva, na época Ministro da Guerra⁵⁴. No memorando, a ADEMAT afirma sua atuação junto ao Exército ao realizar as prisões dos “apátridas”. Olegário (2018) ainda levantou casos emblemáticos como: a) O afastamento do delegado da DEOPS Landualdo Gomes Rodrigues em 1979, “[...] fato amplamente noticiado e que resultou no informe nº 116/ACG/79, intitulado “crise na segurança pública do estado de Mato Grosso do Sul” (OLEGÁRIO, 2018, p. 148) e b) O protesto feito na imprensa – jornal *Correio do Estado*⁵⁵ – por Ladislau Marcondes, integrante da ADEMAT quando ocorreu assembleia para refundação do PCB. (p.174).

O golpe de 64⁵⁶ foi articulado em três fases: a “Operação Silêncio” – que consistia no controle de informações –, Operação Gaiola – que executava a prisão de líderes políticos, sindicais e subversivos – e a Operação Popeye – que se pautava no deslocamento das tropas para Rio de Janeiro e Brasília. De acordo com as análises de Olegário (2018), informações sobre a Operação Gaiola foram veiculadas pelo “O Matogrossense”, como na entrevista realizada com o General Mario Barbosa Pinto, naquele momento responsável pela 9ª Região Militar. Sobre isso, a pesquisadora afirma que

O Exército cumpriu mais uma vez o seu papel histórico. Acrescentou-nos o valoroso cabo de Guerra, que o Exército continua vigilante, velando pela segurança e socêgo (sic) da família matogrossense e que os elementos perniciosos estão sendo detidos e enquadrados na “Operação Gaiola...”. (PINTO *apud* OLEGÁRIO, 2018, p.155)

De acordo com Olegário (2018, p.160), no estado do Mato Grosso, por meio do “[...] decreto estadual nº 713 de 11 de maio de 1964, foi criada a Comissão Estadual de Investigações (CEI), atendendo a demanda do artigo 7º do AI-1”. Esse decreto contava com dezesseis artigos, em que constava a abrangência em relação aos investigados⁵⁷ – que poderiam ser julgados caso atentassem contra a segurança nacional, o regime democrático e a probidade da administração

⁵⁴Memorial enviado pela ADEMAT ao Ministro de Guerra General Arthur da Costa e Silva, 08 nov. 1965, sobre o “ambiente político no estado de Mato Grosso”, encaminhado ao Ministério da Justiça. Arquivo Nacional, Fundo: Divisão de Segurança e Informações do Ministério da Justiça. p. 3. Disponível em: <sian.an.gov.br>. (Documento levantado por Olegário, acessado em 05 dez. 2017)

⁵⁵MARCONDES, Ladislau. Seção Livre: Oficializado o P.C. em Mato Grosso do Sul. *Jornal Correio do Estado*, 27 jun. 1985. ACG/ACE 5505/85 (Pronunciamento Ladislau 1985 sobre criação do PC). Arquivo Nacional Fundo Serviço Nacional de Informações (SNI). Disponível em: <sian.an.gov.br>. Acesso em: 30 nov. 2017.

⁵⁶ Quando nos referimos ao Golpe de 1964, significa um curto período, o momento de transição entre o período democrático e a Ditadura Militar. Já quando mencionamos os termos Regime Militar, Ditadura Civil-Militar ou período ditatorial, referimo-nos aos 21 anos em que os militares estiveram no poder.

⁵⁷ Poderiam sofrer investigações sumárias: servidores públicos, estaduais ou municipais, civis, militares, autárquicos, ou membros da sociedade de economia mista, fundações ou empresas de serviços públicos (OLEGÁRIO, 2018, p.161)

pública. Ligado à ADEMAT, Demóstenes Martins, um dos líderes da direita no Estado, foi escolhido presidente da CEI – o que lhe dava a oportunidade de investigar seus adversários políticos. Durante o funcionamento da CEI, de maio a outubro de 1964, foram instaurados 22 inquéritos que resultaram em 12 demissões e uma exoneração, o afastamento de 49 juízes, sendo 3 em Mato Grosso.

As ações da ADEMAT, conforme pontua Olegário (2018), não terminaram com o golpe, mas influenciaram nas eleições de 1965, com o lançamento de Ludio Coelho como governador – e a tentativa de golpe no vencedor Pedro Pedrossian. Segundo a autora, a “[...] ADEMAT atuou como informante no processo de cassação⁵⁸ de Pedrossian em 1969, fundamentado no AI-5”. Logo, as ações da ADEMAT inicialmente pautavam sob a militância política de direita, mas tornaram-se radicais em dois aspectos: nas articulações dentro do jogo político com a tentativa de posicionar membros da direita em cargos públicos, por meio da perseguição dos membros da esquerda, e na opressão de civis por meio da perseguição, cassação, tortura e prisão dos considerados suspeitos. O fim da entidade abriu portas para movimentos reacionários “[...] de grandes proprietários, de forma armada ou não, em função da intocabilidade da propriedade privada. Se por um lado a ADEMAT deixou de existir formalmente, por outro, a Associação dos Criadores de Mato Grosso do Sul saíria fortalecida e institucionalmente sólida” (OLEGÁRIO, 2018, p.175).

Olegário (2018) realizou um trabalho sistemático no levantamento de fontes: as documentações do SNI e análise das publicações dos principais jornais do período ditatorial, e ao contrário de Leite (2009) e Gomes (2015), que focaram apenas na cidade de Aquidauana, Olegário (2018) focou nas regiões do sul do Mato Grosso, onde a ADEMAT foi atuante. Ao final da dissertação, a autora anexou os “Dados e trajetórias dos membros da ADEMAT” (p.195), os “Dados e trajetórias dos participantes do “simpósio sobre reforma agrária do IBAD” (p.201), assim como as fontes utilizadas para a construção das minibiografias.

3.5.1. Sugestões de utilização em sala de aula (OLEGÁRIO, 2018)

Olegário (2018) utilizou um objeto específico, a ADEMAT, e um pano de fundo mais amplo, as cidades do sul do Mato Grosso, hoje atual estado do Mato Grosso do Sul. Para tanto, ela abordou como surgiram as entidades paramilitares a partir do IPES/IBAD.

O professor pode atuar diante dessa dissertação de algumas formas:

⁵⁸Processo de cassação nº 271/002 de Pedro Pedrossian. p. 49. Arquivo Nacional Fundo Conselho de Segurança Nacional (CSN). Disponível em: <sian.an.gov.br>. Acesso em: 30 nov. 2017.

1. Explanar o que são entidades paramilitares no contexto geral e fechar exemplificando com o regional, no caso a ADEMAT.
2. Explicar as ações da ADEMAT, tanto a fase de militância política pré-golpe quanto a fase radical pós-golpe.
3. Aproveitar as fontes primárias (jornais), O Matogrossense, Correio do Estado, O Estado de Mato Grosso, utilizados pela autora.
 - a) Pedir aos alunos para recontarem a história da ADEMAT por meio dessas fontes.
 - b) Pedir para os alunos verificarem o posicionamento dessas fontes, se houve algum tendencionamento político.
 - c) Aproveitando a atividade anterior, fazer recortes de trechos da dissertação sobre o jornal O Democrata, para discutir seu posicionamento, sua atuação na cidade e a destruição da sua sede causada pelas Forças Armadas e pela ADEMAT.

3.6.As eleições de 1982 em Mato Grosso do Sul

Chagas (2014) investigou como ocorreu a primeira eleição democrática em 1982 para vereadores, prefeitos, deputados estaduais e federais e um senador, que resultou na vitória do PMDB, oposição ao regime militar. Para tanto, Chagas utilizou como fonte jornais, revistas, dados eleitorais, entrevistas realizadas com ex-líderes políticos e civis, além de bibliografia relacionada ao tema. O autor divide as fontes entre oficiais e não-oficiais (fontes orais – ao todo 15 entrevistas; jornais de grande circulação no estado, como o “Correio do Estado”, “Diário da Serra”, “O Progresso” e “Folha de S. Paulo”, jornais de entidades sindicais, como o “Quadro Verde”, da FEPROSUL/FETEMS; panfletos de campanha eleitoral; fotos oriundas de jornais e de acervos pessoais; revistas “Veja” e a revista campo-grandense “Grifo”.

Em relação às fontes oficiais, estão documentos oriundos das páginas do Senado Federal e Câmara dos deputados, leis oriundas do Congresso Nacional e do portal do Governo Federal, atas da Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, sites do Tribunal Regional Eleitoral de Mato Grosso do Sul (TRE-MS) e do Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Nessas fontes, pôde-se levantar a quantidade de candidatos inscritos, as legendas partidárias dos candidatos, a quantidade de votos e informações sobre a votação nos municípios do estado.

No capítulo 1, Chagas (2014) aborda o contexto político da Ditadura Militar e seus desdobramentos, até culminar na divisão do estado do Mato Grosso. Primeiramente, aborda sobre o SNI e o sistema político baseado no bipartidarismo, que, segundo o autor, era um meio de demonstrar que o país vivia uma “democracia” para o resto do mundo. Os partidos ARENA

e MDB, nascidos do AI-2, em outubro de 1965, “[...] passaram a abrigar políticos oriundos das legendas extintas pelo ato arbitrário do governo Castelo Branco” (CHAGAS, 2014, p.40). Enquanto a ARENA articulava-se ao regime militar, o MDB fazia leve oposição inicialmente, pois “[...] nos primeiros anos da ditadura, o partido da oposição não tinha condições de se posicionar amplamente contra o regime autoritário” (CHAGAS, 2014, p.42). O autor ainda anexa um quadro em que se pode ver para quais partidos foram os membros dos partidos extintos, se MDB ou ARENA.

Chagas (2014) ainda investigou sobre as ideais divisionistas iniciais até sua concretização em 1977⁵⁹ e explana acerca da intenção política de Vargas com essa divisão, pois o regime teria mais deputados e senadores do partido correligionário. Depois, Chagas (2014) elucida sobre a dificuldade na escolha do primeiro governador do Mato Grosso do Sul, sendo escolhido pelo presidente o engenheiro gaúcho Harry Amorim Costa. Em sequência, o autor discorre sobre as primeiras gestões administrativas de Mato Grosso do Sul, que se iniciaram em 1979 com Harry Amorim Costa (01/01/79 -12/06/79, ARENA), Londres Machado (duas vezes como temporário), Marcelo Miranda Soares (30/06/79 – 28/10/80, ARENA/PDS) e Pedro Pedrossian (06/11/80-13/03/83, PDS).

O pesquisador abordou o processo de campanha eleitoral no estado, momento em que discutiu sobre as articulações políticas e indicação de candidatos de quatro partidos (PMDB, PDS, PDT e PT). Nesse capítulo especificamente, o autor confrontou as fontes primárias às fontes oficiais.

Para finalizar o capítulo 1, Chagas (2014) argumenta acerca das transformações na legislação eleitoral e as manobras dos militares para se manterem no poder. Segundo Chagas (2014, p.71), “[...] as eleições de 1982 no Brasil foram realizadas sob condições políticas arquitetadas pela ditadura militar, por meio de leis implantadas pelo governo federal, como a Lei Falcão, de 1976, e por meio de aprovações feitas pelo Congresso Nacional a partir de 1980”. A intenção era demonstrar que o país estava se abrindo novamente à democracia, mas garantindo que os membros do ARENA fossem os eleitos. Para isso, Geisel, que era presidente na época, inventou algumas situações que favorecessem o ARENA, como o Pacote de Abril⁶⁰. Como argumenta Chagas (2014):

⁵⁹Por meio da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, decretada pelo Gel. Ernesto Geisel.

⁶⁰ Chamado de Pacote de Abril, o pacote de abril determinava que um terço dos senadores deveria ser eleito indiretamente, mantendo a nomeação pelo governo – assim como o aumento do número de deputados federais, também escolhidos pelo governo.

Pode-se argumentar com isso que a legislação casuística, ou seja, as normas adotadas com caráter favorável ao regime, abarcavam praticamente todo o conjunto de alterações feitas pelo governo Geisel. Além destas, destacaram-se também os trâmites e aprovações de importantes leis nesse período. Foram eles: Lei da Anistia, de 1979; Reforma Partidária, também de 1979; Emenda Constitucional Anísio de Souza, de 4 de setembro de 1980 e a Emenda Constitucional nº 15, de 19 de novembro de 1980. (CHAGAS, 2014, p. 72)

A Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, chamada de Lei da Anistia, nesse período proporcionou o retorno de perseguidos políticos exilados, e, segundo Chagas (2014), muitas foram as medidas tomadas para mantê-los longe do poder. A abertura política permitiu que 6 novos partidos⁶¹ pudessem participar das eleições, mas excluiu os partidos que partiam de uma perspectiva marxista-leninista, como o PCB, PC do B e MR8. Chagas (2014) elucida em seu trabalho as táticas que cada partido utilizou para conquistar o eleitorado, em resumo: o MDB, ao virar PMDB, perdeu suas características oposicionistas, levando certa clientela a migrar de partido; o PDS era o resquício do que sobrou do ARENA, com a intenção do partido de se livrar da imagem de autoritarismo; o PTB de Leonel Brizola voltou disfarçado de progressista nas mãos de Ivete Vargas; o “novo” PDT, então formado por Brizola, que juntou muitos ex petebistas e membros da velha política; o PP e juntou remanescentes tanto do MDB quanto do ARENA, pois, segundo o autor, essa estratégia proposta pelo Gel. Golbery quebraria a polarização governo/oposição, trazendo para o regime uma nova alternativa, um novo partido de apoio; e o PT, que nasceu no meio sindical, sendo o mais próximo da esquerda entre os partidos existentes naquele período.

Como aponta Chagas (2014), a Emenda Constitucional Nº 15 de 1982 proporcionou as eleições diretas para governadores e senadores, mas as eleições desse período foram manipuladas pelo governo João Figueiredo para limitar o crescimento da oposição por meio do Pacote de Maio⁶² e o Pacote de Novembro⁶³.

No segundo capítulo, Chagas (2014) investigou quais os motivos que levaram à vitória o partido que fazia oposição ao regime militar logo nas primeiras eleições diretas no estado de Mato Grosso do Sul, utilizando os dados do TRE/MS, entrevistas e enquetes realizadas no

⁶¹ Partido Democrático Social (PDS), Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o Partido Popular (PP).

⁶² O Pacote de Maio reabriu filiações ao PDS para que ele pudesse receber mais deputados, flexibilizou a legislação para que os partidos menores pudessem concorrer às eleições esperando que esses partidos não se unissem ao PMDB, ampliou o número de deputados, criou o Estado de Rondônia, aumentou para 6 anos o mandato do presidente e alterou o número de Delegados do Colégio Eleitoral.

⁶³ O Pacote de Novembro incluía o voto vinculado e a proibição de coligações eleitorais.

período. O autor faz uma breve apresentação das chapas candidatas ao governo de Mato Grosso do Sul, compostas por: PMDB – chapa Wilson Barboza Martins e Ramez Tebet, PDS – chapa José Elias Moreira e Carlos Stephanini, PDT – chapa Wilson Fadul e Nilo Ribas, e, por fim, PT – chapa Antônio Carlos Nantes de Oliveira e Antoniel Cardoso. Nessa apresentação das chapas, Chagas (2014) explica as articulações políticas e dramas pessoais dos candidatos, que fez com que houvesse trocas em todos os partidos. Chagas (2014) também anexou panfletos dos partidos, mostrando os *slogans* e as ideias difundidas por cada um nos programas de rádio, nos cartazes, em *outdoors* e em pichações nos muros⁶⁴.

No capítulo 3, Chagas (2014) explana sobre o resultado das eleições que ocorreu no dia 15 de novembro de 1983, em que o PMDB venceu em nove (9) estados brasileiros – sendo um deles o estado de Mato Grosso do Sul –, o PDS em 12 estados e o PTB no estado do Rio de Janeiro. O autor ressalta que “[...] apesar do PDS ter vencido na maioria dos estados, o resultado das eleições, sem dúvida, foi desastroso para o governo de João Figueiredo, que havia se utilizado de vários métodos para levar seu partido a vencer nos estados” (CHAGAS, 2014, p.135). Após breve contextualização geral das eleições, Chagas (2014) discorre sobre a situação das eleições no estado do Mato Grosso do Sul.

De acordo com o autor, as pesquisas de intenção de votos⁶⁵ eram favoráveis aos candidatos do PDS e no “[...] caso de Mato Grosso do Sul, o candidato Zé Elias (PDS) era líder em todas, no entanto, o crescimento das intenções de votos no candidato Wilson Martins (PMDB) aumentava a cada pesquisa” (CHAGAS, 2014, p. 141). Após as eleições no dia 15, o resultado foi apurado apenas em 24 de novembro, pois, naquele período, o voto era manual. Houve tentativa de fraude na cidade de Campo Grande a fim de ajudar o candidato do PDS, conforme apurado por Chagas (2014) em notícia veiculada pelo jornal *Correio do Estado*⁶⁶. No entanto, a vitória foi dada ao PMDB e publicada pelo TRE-MS em 13 de dezembro de 1982.

Os resultados no estado de Mato Grosso do Sul, para os cargos de Deputados Federais e Deputados Estaduais, foram equilibrados entre o PMDB e o PDS. Enquanto para o cargo de Senador, apenas uma vaga, foi destinado ao PMDB. Chagas (2014) realizou levantamento dos números de votos em todos os municípios do Estado de Mato Grosso do Sul naquele período, sendo o PMDB vencedor em 29 municípios e o PDS, em 35. Tanto o PDT quanto PT não conseguiram cargos naquela eleição.

⁶⁴ Cabe ressaltar que nas décadas de 1980-1990 eram bem comuns as propagandas políticas serem pichadas ou pintadas nos muros, por uma questão de acessibilidade maior à população e mais barata aos partidos. No entanto, era prática passível de multa pelo TRE-MS.

⁶⁵ Realizadas na época pela revista *Veja* e Instituto Gallup (Veja-Gallup)

⁶⁶TRE nomeia novo juiz para apuração. **Correio do Estado**. Campo Grande, 18 nov. 1982, p. 1.

Quadro 9. Resultado das eleições de 1982 no estado de Mato Grosso do Sul

PARTIDO x CARGOS	GOVERNADOR (venceu em quantos municípios)	PREFEITOS ⁶⁷	DEPUTADOS FEDERAIS	DEPUTADOS ESTADUAIS	SENA DOR
PMDB	29	18	4	12	1
PDS	35	5	4	12	-

Adaptação do texto de Chagas (2014). Organização: a autora (2020)

Chagas (2014) realizou pesquisa com 21 eleitores aleatórios daquele período, para levantar a motivação de terem escolhidos os candidatos eleitos, tanto no governo estadual quanto das suas respectivas cidades. O autor não teve um critério bem estabelecido de como selecionaria os eleitores entrevistados, informando fazer uma abordagem informal em locais de bastante movimento (praças) nas cidades escolhidas (Campo Grande, Fátima do Sul, Vicentina e Dourados). Segundo Chagas (2014, p. 169), “[...] escolheu-se estas cidades devido aos seguintes fatores: Campo Grande e Dourados foi onde se teve o maior número de entrevistados, pois se trata dos maiores colégios eleitorais do estado.”. De acordo com o autor, ao realizar essa enquete, constatou-se que

[...] ao ouvir este pequeno grupo de 20⁶⁸ eleitores, isto possibilitou fazer uma pequena avaliação de como, guardadas as devidas proporções, parte dos eleitores votaram ou se comportaram ao poderem exercer, após 16 anos, o direito do voto para escolha do governador do estado no qual residiam; em outras palavras, conseguiu-se ter uma ideia, mínima que seja, de como a memória de pessoas comuns guarda um fato histórico tão rico vivido há mais de 30 anos. (CHAGAS, 2014, p.172)

A chapa vencedora, o PMDB, era composta em ex membros da UDN, PTB e PSD, ex membros do PCB concentrados nos “[...] sindicatos de trabalhadores da construção civil, de professores, movimentos comunitários de bairros, [...] foram outros setores que deram sustentação àquela candidatura”(CHAGAS, 2014, p.179-180).

3.6.1. Sugestões de utilização em sala de aula (CHAGAS, 2014)

A dissertação de Chagas (2014) é um ótimo exemplo de como ocorreram as primeiras eleições com características democráticas no estado. O autor realizou uma divisão sistemática

⁶⁷Nesse período, 14 municípios faziam parte da Área de Segurança Nacional, onde os prefeitos eram escolhidos pelo governo do estado.

⁶⁸Nessa citação, o autor fala que fez entrevista com 20 pessoas, mas na listagem há 21 nomes.

de conteúdo, explanando sobre a Ditadura e o sistema de bipartidarismo, a divisão do estado dentro no contexto da Ditadura, as características de cada partido e suas manobras eleitoreiras. Nesse contexto, pode-se:

- 1) Utilizar trechos da dissertação para exemplificar como funcionava o sistema eleitoral nos primeiros anos da Ditadura (bipartidarismo, escolha dos candidatos pelos militares) até o período de redemocratização, com abertura política inicialmente de governadores, deputados e prefeitos.
- 2) Demonstrar, nos mesmos moldes do que foi proposto acima, as características de cada partido na década de 1980 no MS (PDT, PT, PMDB, PSD).
- 3) Pedir aos alunos que, após leitura de trechos selecionados, tentassem caracterizar quais partidos tendiam mais à direita, à esquerda e ao centro e justificar a escolha.
- 4) Utilizar as imagens anexas ao longo da dissertação para demonstrar como eram as propagandas políticas realizadas em cartazes e muros. Destacar o que era permitido em lei para realizar as propagandas, pois, apesar da abertura política, ainda se encontrava no período da ditadura.

3.7.Dourados: Memórias e representações de 1964

Arakaki (2003) levantou como ocorreu a Ditadura Civil-Militar em Dourados/MS, que resultou na perseguição dos colonos da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), de membros do Partido Trabalhista do Brasil – PTB– e de profissionais da educação. A escolha da cidade como palco de estudos se deu pela vivência da autora nessa localidade.

Arakaki (2003) utilizou grande diversificação de fontes. A autora investigou publicações do jornal “O Progresso”, depoimentos colhidos pelos projetos de História Oral “Ressonâncias do Golpe de 64 na região de Dourados” e “Memória de Pioneiros”, entrevistas realizadas por Arakaki com professores afetados pelo regime militar na UFMS, atas das sessões da Câmara Municipal de Dourados⁶⁹ dos anos 1963-64 que envolvessem os membros do PTB e material fotográfico⁷⁰ anexado ao longo do trabalho. Arakaki (2003, p. 15) considera que em seu trabalho foram utilizadas fontes que fazem parte da Memória Voluntária – a imprensa, “disponível pela reprodutividade técnica, à qual se tem maior acesso, pela preservação dos

⁶⁹ Disponíveis no Arquivo Público da Câmara Municipal de Dourados.

⁷⁰ Do livro intitulado Memória Fotográfica de Dourados, organizado pela professora Regina Heloiza Targa Moreira, da UFMS.

registros” – e Memória Involuntária – os depoimentos, pois, segundo a autora, “[...] não é fixa e nem voltada apenas para o passado, possui também enraizamento no presente” (Ibid.).

No primeiro capítulo, Arakaki buscou compreender sobre o povoamento de não índios na região de Dourados, durante o século XX, e investigou o surgimento do Território Federal de Ponta Porã e da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND). Ainda nesse capítulo, Arakakifala sobre a “Marcha para o Oeste”, que tinha o intuito de “ocupar” as regiões Norte e Centro-Oeste do país. Segundo a autora, esse projeto financiado pelo governo federal seria uma intervenção estatal na economia que visava ao desenvolvimento industrial, à consolidação do mercado interno nas regiões Norte e Centro-Oeste e, também, à proteção das fronteiras por meio da colonização. (ARAKAKI, 2003, p. 22).

A articulação anterior do governo com a Companhia Matte Laranjeira (CML) implicou na dificuldade de pôr em prática o projeto “Marcha Para o Oeste”, pois a Companhia foi detentora de 1882 a 1943 de amplo território onde se explorava de forma monopolista a erva-mate até o fim de seu contrato. A não exclusividade com a CML, proposta a partir de 1944, fez com que as terras voltassem a ser propriedade do governo, “[...] possibilitando a formação, na região, de uma associação de produtores autônomos, composta de 145 associados, entidade devidamente registrada sob o nome de Cooperativa de Produtores de Mate Dourados (ARAKAKI, 2003, p.26). O território foi extinto em 1946, no entanto, a região de Dourados sobreviveu devido à Colônia Agrícola Nacional (CAND), que se tornou autossuficiente. Segundo Arakaki (2003),

A partir da implantação do projeto colonizador de Vargas e da criação da Colônia Nacional, verifica-se uma corrida pela terra na região de Dourados. De 13.164 habitantes, a população rural passa para 68.487 em apenas duas décadas, resultado da implantação da CAND, que passou a receber migrantes e imigrantes interessados na exploração agrícola da região. Gaúchos, nordestinos, mineiros, paulistas, catarinenses e paranaenses, além de imigrantes japoneses somaram-se à população já existente na região. (ARAKAKI, 2003, p.28)

Arakaki (2003) aponta que o desenvolvimento da CAND fez com que novos serviços surgissem na região, como servidões bancários, empresas e cooperativas. A CAND articulava-se ao projeto integracionista de Vargas, sendo “a menina dos olhos do projeto colonizador do governo estado-novista” (ARAKAKI, 2003, p. 30). Na década de 1950, a migração intensa para a região ocasionou na ocupação de terras não demarcadas, fazendo surgir os grileiros, que “[...] tumultuavam a vida dos verdadeiros colonos. Em alguns casos usavam de violência contra os

colonos, visando sua expulsão dos lotes” (ARAKAKI, 2003, p.34). Os conflitos pela posse das terras chegaram ao âmbito urbano, levados à discussão na Câmara de Vereadores e taxados de “coisa de comunista”. Segundo Arakaki (2009), o sucesso da CAND fez com surgissem forças representativas, agregadas em partidos políticos que tiveram papéis decisivos na história local, entre eles o PTB.

No capítulo 2, Arakaki (2003) investigou o panorama político da região durante o governo Jango, destacando as ações revolucionárias pós-golpe, como a realização de comícios, marchas e campanha nacional de arrecadação de ouro.

Com a implantação da CAND, em uma década, Dourados se tornou a cidade mais populosa do sul do estado de Mato Grosso, acentuado na zona rural. Nesse contexto, o PTB em Dourados viveu o apogeu na década de 1960, com eleições consecutivas para prefeito. PSD e PTB coligaram-se ao apoiar Henrique Teixeira Lott para presidente e João Goulart para vice. Assim como Vargas, Jango esteve em Dourados para entregar títulos de propriedade e recebeu o título de “cidadão douradense” no ano de 1963 (ARAKAKI, 2003, p.48). A oposição ao presidente era composta por membros da União Democrática Nacional (UDN), latifundiários e produtores rurais. Os produtores rurais, desde 1953, firmaram uma Associação com o intuito de lutar contra as invasões às terras particulares, causadas pela migração em massa para a cidade de Dourados na década de 50.

A Reforma de Base que mais pesou na oposição contra o presidente foi a Reforma Agrária e a Urbana, na qual “[...] os inquilinos poderiam se tornar donos das casas que alugavam” (ARAKAKI, 2003, p. 51)⁷¹. A população douradense entrou em alerta, uma vez que “[...] no início do povoamento, havia recebido gratuitamente lotes rurais e urbanos, pois durante o período de formação da cidade, áreas rurais e urbanas eram cedidas por aforamento, puseram-se em alerta contra as medidas pretendidas pelo governo” (ARAKAKI, 2003, p.53-54).

Jango, no decreto n. 53.700 de 13 de março de 1964, propunha que as terras consideradas improdutivas, preferencialmente localizadas próximas às rodovias e ferrovias federais, seriam desapropriadas, divididas em lotes de até cem hectares e vendidas ou locadas de preferência às famílias mais numerosas de camponeses que já estivessem estabelecidas na

⁷¹ Na verdade, a proposta da Reforma Urbana era um pouco mais complexa, pois os inquilinos não poderiam simplesmente se apropriar do imóvel, mas o povo pensava que seria assim. Essa reforma daria “concessão aos inquilinos que assim desejassem, o direito de comprar o imóvel ocupado, no caso sua residência, resguardando-se o direito do proprietário de manter sua própria residência excluída de qualquer concessão.” Os valores seriam decididos pelo Estado, de acordo com o mercado. (INSTITUTO JOÃO GOULART). Disponível em: www.institutojoaogoulart.org.br. Acesso em 28 fev. 2020.

região (ARAKAKI, 2003, p. 55). A repercussão do decreto foi imediata em Dourados, sendo combatida por Weimar Torres⁷², que “acusou Jango de espalhar pânico no meio rural e incentivar o comunismo”. (ARAKAKI, 2003, p.55)

Arakaki (2003) explana sobre a ADEMAT, surgida em Dourados no ano de 1963, como braço da ADEMAT campo-grandense, e tendo sua criação noticiada em jornal. A entidade foi aceita no âmbito político, sendo sua aceitação registrada em ata divulgada no jornal “O Progresso”. No ano seguinte, o mesmo jornal publicaria o Manifesto da Ação Democrática de Dourados, escrito por Celso Muller do Amaral, um dos participantes do Comando de Caça aos Comunistas (CCC), “exaltando os feitos do novo governante e dos perigos por que o país passara” (ARAKAKI, 2003, p.59). A autora utilizou também como fonte versos do ex-deputado Pedro Paulo de Souza⁷³ que denunciavam as ações da ADEMAT. Souza (1965) ainda denunciou em seus versos a ação do então ex-prefeito Antonio Morais dos Santos (1955-1959) da UDN – partido que, a partir do golpe de 64, passou a perseguir, a prender e a delatar seus adversários políticos.

Arakaki (2003), ao analisar os depoimentos colhidos, afirma que a cidade não tinha comunistas militantes, mas algumas pessoas eram assim denominadas de acordo com o imaginário coletivo. Arakaki (2003) aponta que os “[...] depoimentos afirmam a existência de comunistas na região, todavia não sabem precisar seus nomes, a não ser aqueles mais folclóricos que assim se denominavam. Na falta de comunistas assumidos, a ‘culpa’ recaía sobre os membros do PTB, partido de Leonel Brizola, por causa do “Grupo dos Onze⁷⁴”. De acordo com a autora, todo petebista era considerado comunista e “[...] sobre eles se lançaram o Comando de Caça aos Comunistas – o CCC douradense. Na cidade, buscaram-se os dirigentes do PTB e, no campo, colonos que haviam recebido lotes na CAND” (ARAKAKI, 2003, p.64).

O golpe foi comemorado em Dourados no dia 21 de abril de 1964, no coreto da Praça Antonio João, e o evento foi publicado em jornal como “Comício pela Liberdade”. A comemoração foi organizada pela ADEMAT, contado com a participação de entidades políticas (inclusive do PTB), autoridades militares locais, igrejas católicas/evangélicas e civis.

⁷² Na época, deputado federal e dono do jornal “O Progresso”.

⁷³ SOUZA, Pedro Luiz de. Verde a Liberdade. Campo Grande: Gráfica Ruy Barbosa, 1965. p. 37.

⁷⁴ Chamado de Grupo dos Onze, Grupo dos Onze Companheiros, Grupo de Onze, Gr-11 ou Comando Nacionalista, dependendo da historiografia abordada, esse grupo era formado por onze indivíduos, organizados por Brizola no fim de 1963. Conhecidos como membros de uma esquerda nacionalista, eram apoiadores das reformas de base propostas por Jango. Embora a proposta fosse criar onze grupos de onze integrantes, nem sempre essa meta era atingida, formavam-se grupos de 4 a 7 pessoas. Alguns desses integrantes nem sabiam do que se tratava, entravam para o grupo apenas por apoiarem Brizola ou acreditando que iriam ganhar terras, sementes, etc. (por causa das reformas de base defendidas), o que era um equívoco. Esse era mais um motivo para tantos colonos serem perseguidos, pois a sociedade acreditava serem integrantes dos grupos de Brizola que haviam ganhado as terras para fazer parte da luta armada.

Uma campanha que favoreceu o golpe de 1964 foi a “Ouro para o bem do Brasil”, que surgiu na cidade de São Paulo, expandindo-se ao restante do Brasil. O jornal “O Progresso” publicou essa iniciativa, que foi posta em prática na cidade de Dourados no dia 07 de junho 1964. O projeto tinha o objetivo de arrecadar ouro e dinheiro dos patriotas do Brasil, que seria enviado ao Bando do Brasil, em nome do Tesouro Nacional (ARAKAKI, 2003, p. 68). O jornal tinha papel fundamental nessa campanha, por meio de publicações de incentivo em massa, além de enaltecer os civis, publicando seus nomes, suas profissões e as quantias doadas.

Entre os grupos que aderiram ao golpe, destaca-se o de estudantes que formavam a Associação Douradense de Estudantes (ADES), sem articulação com a UNE, frequentada pelos filhos da elite douradense. Esse grupo realizava manifestações pró golpe e publicaram no jornal O Progresso manifesto favorável ao novo regime. De acordo com Arakaki (2003), assim como os estudantes, os professores também não foram contra o golpe de 64 inicialmente. Em sua análise de uma publicação do jornal “O Progresso”⁷⁵, a pesquisadora afirma que havia reunião mensal com os professores e equipe técnica-pedagógica, para eventuais conferências aliadas à orientação “cristã, democrática e técnica dos professores” (ARAKAKI, 2003, p. 70).

Já no terceiro capítulo, a autora explica melhor uma mudança em relação à posição dos professores. Esses eram aconselhados a não discutirem política, temas relacionados ao governo ou qualquer que insinuasse subversão aos olhos da escola.

De acordo com Arakaki (2003), com a vinda de professores de outros estados, após o estado do Mato Grosso substituir os professores leigos na rede estadual de ensino, houve inserção de novas pessoas, novas ideias e “[...] Alguns professores vindos de outros estados, que já estavam trabalhando na rede estadual, passaram também a ministrar aulas no Centro”. (p. 93). Assim, surgiu o Centro Pedagógico de Dourados (CDP), instalado em Dourados para formar professores que atuariam nas redes municipais e estadual. O CDP não escapou das investidas do regime e sofreu pressões, ocasionando na demissão de professores universitários –Antonio Luiz Lachi, Kioshi Rachi e Wilson Valentim Biasotto, José Luis Sanfelice e Ivan Aparecido Manoel. O patrulhamento ideológico no âmbito universitário não ocorreu de forma violenta, mas resultou na perseguição de professores, “[...] não raro, estranhos se faziam presentes na sala, para assistir às aulas dos professores locais. Em geral eram pessoas ligadas à reitoria” (ARAKAKI, 2003, p. 96) e os próprios alunos faziam o policiamento dos conteúdos. O Teatro Universitário de Dourados (TUD) também passou por perseguições, suas peças

⁷⁵ 07 de junho de 1964

tinham que passar pela censura – que, após análise do roteiro, enviava um funcionário da Polícia Federal para assistir aos ensaios e à exibição.

Ainda no capítulo 3, Arakaki (2003) levantou as ações das perseguições e prisões dos que foram contra o golpe de 64, que, segundo a autora, não foi aceito passivamente. Na falta de comunistas declarados, “[...] tomou o viés da contenda política, ocasião em que partidários do Partido Trabalhista Brasileiro, o PTB, tornaram-se alvo de perseguições políticas na região. (ARAKAKI, 2003, p. 17).

Na cidade de Dourados, enquanto o apoio ao golpe de 64 era numeroso e bem publicado como “revolução”, a parte opositora, considerada comunista, era quase inexistente – o que não impediu a perseguição de vários suspeitos por serem simpatizante ao governo Jango. Isso gerou as prisões que ocorreram logo em sequência do golpe, mas as publicações dessas prisões passaram a ocorrer apenas em junho de 64. Entre as pessoas perseguidas, havia membros do PTB, colonos da CAND e um pretense “Grupo dos Onze”. A autora explana que “[...] na região de Dourados, as prisões que se seguiram ao golpe, buscavam exatamente detectar a presença de adeptos de Brizola e de seus supostos grupos de guerrilha” (ARAKAKI, 2003, p. 76). De acordo com as análises das entrevistas cedidas à autora, todos os petebistas eram considerados comunistas, membros do Grupo dos Onze, tanto na cidade de Dourados, quanto em Itaporã, distrito de Dourados. Arakaki (2003) argumenta que

Na região da CAND, logo após o golpe, muitos colonos foram presos, mas foram liberados, pois não havia provas de qualquer fato que os incriminasse. Alguns ficaram vários dias ou semanas detidos, sofrendo pressões psicológicas. O método de intimidação mais utilizado pelos policiais consistia na remoção de presos na calada da noite, sendo que, logo após a retirada do preso da cela, tiros eram ouvidos lá fora. (ARAKAKI, 2003, p.84)

No legislativo douradense, vereadores foram perseguidos e tiveram seus cargos cassados por simpatizarem-se ao Comunismo. De acordo com Arakaki (2003, p.89), o estado temia que os partidários do PTB colocassem em prática as ações recomendadas por Brizola. Muitos foram detidos preventivamente e, na falta de cadeia para todos, alguns eram enviados ao Parque de Exposições da cidade, onde ficavam detidos para interrogatório. Formou-se o Comando de Caça aos Comunistas (CCC), outro grupo paramilitar de perseguição política. A autora aponta que “as ações de caça aos comunistas, segundo as entrevistas, transformaram-se em perseguições políticas ou por desavenças pessoais. Qualquer contenda particular era suficiente para acusar alguém de comunista e mandar prender”. (ARAKAKI, 2013, p.90)

No capítulo 4, Arakaki (2003) levantou qual a função da imprensa local durante o governo Jango e sua influência no golpe de 64. A autora também analisou obras memorialísticas, das quais concluiu serem poucas e favoráveis à “revolução de 64⁷⁶”. De acordo com Arakaki (2003),

A bibliografia mato-grossense sobre o tema, produzida por memorialistas regionais, sendo em geral obras escritas por autores ligados à elite dominante, formalizam o consenso de que não tivemos um golpe, mas sim uma revolução necessária, que veio proteger o país contra a ameaça comunista. Tal visão, todavia, vem sofrendo revisões pela análise mais acurada, das pesquisas acadêmicas. (ARAKAKI, 2003, p.16)

Nesse capítulo, Arakaki (2003) aponta como a imprensa foi primordial na divulgação do discurso anticomunista e antijanguista, levando grande parte da sociedade a posicionar-se favorável ao golpe. Para tanto, realizou análise das interpretações dos jornais locais sobre o governo Jango até sua deposição em março de 64. Escolheu as publicações do jornal “O Progresso”, pela sua preservação integral em arquivos particulares e públicos. Ao historicizar acerca do “O Progresso”, Arakaki (2003) argumenta que a família dona do jornal era composta por políticos atuantes, que compactuaram com o golpe. Segundo a autora,

Notícias de conflitos entre posseiros e proprietários em outros estados era recorrente. Segundo *O Progresso*, as invasões e atos de vandalismos nas propriedades, estariam sendo incentivados pela Superintendência da Reforma Agrária - SUPRA e pelo Comando Geral dos Trabalhadores - CGT, órgãos criados pelo governo de Jango. Todavia, esses ataques seriam repelidos pelo governo e pelas classes proprietárias. (ARAKAKI, 2003, p.111)

“O Progresso” tinha tendência católica e insinuava que os cristãos não deviam flertar com o Comunismo e tratou greves trabalhistas como desordens provocadas pelo governo Jango. Representando a elite agrária e urbana local, o jornal se posicionava diante os problemas econômicos, não diferindo dos demais jornais nacionais que desqualificavam o governo Jango e posteriormente legitimaram o golpe.

Arakaki (2013) analisou cinco obras de memorialistas regionais, sendo elas: História de Mato Grosso (Demostenes Martins), A poeira da jornada (Demostenes Martins), História das Revoluções em Mato Grosso (Rubens de Mendonça), A polícia de Mato Grosso: história –

⁷⁶ De acordo com as análises da autora, alguns memorialistas referem-se ao golpe de 1964 como “revolução de 64”.

evolução (1835-1985) (Ubaldo Monteiro) e Verde a Liberdade (Pedro Luiz de Souza). A autora aponta que as obras dos memorialistas são geralmente de autores filiados ao Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso – IHGMT – e academias de Letras de Campo Grande e Cuiabá. Todos ligados a órgãos públicos e simbolizam uma “história política oficial”. De acordo com a autora, estas obras privilegiam a manutenção de uma memória favorável ao poder das elites mato-grossenses (ARAKAKI, 2013, p, 121).

“História de Mato Grosso”, de Demostenes Martins, cita as contribuições dos governadores do estado do Mato Grosso por meio de biografia. Já seu outro livro, “A poeira da jornada”, é de cunho autobiográfico, narrando sua trajetória política – como membro da UDN no estado. De acordo com Arakaki (2003), essas obras apuravam uma história que legitimava o Golpe de 64, o que não é difícil de entender visto que seu autor “[...] ocupou vários cargos públicos, um deles, no ano de 1964, o de Presidente da Comissão Estadual de Investigação. Esta Comissão destinava-se a apurar irregularidades e atividades subversivas por parte de funcionários públicos estaduais e municipais” (ARAKAKI, 2003, p. 123-124).

Em “História das Revoluções em Mato Grosso”, Rubens de Mendonça aborda sobre as revoluções ocorridas na região desde o Império, e, segundo Arakaki (2003), o autor considera o golpe de 64 mais uma Revolução. No capítulo que trata sobre a “Revolução”, a autora observou que Mendonça foi delegado ao general Carlos de Meira Mattos para falar sobre o evento de 31 de março de 1964.

O livro “A polícia de Mato Grosso: história – evolução (1835-1985)” trata-se de um compêndio dos acontecimentos e atos oficiais da polícia militar, escrito por Ubaldo Monteiro, membro da Polícia Militar. De acordo com a análise de Arakaki (2003), também faz referência ao Golpe de 64 como “Revolução” necessária para livrar o país da anarquia.

De acordo com as análises das memórias realizada por Arakaki (2003), apenas a obra “Verde a Liberdade” descreve as consequências para a oposição. É um poema de 412 estrofes, escrito logo após o Golpe de 64, durante a prisão do autor, no qual “[...] faz um histórico dos acontecimentos decorrentes do golpe de 64 no estado de Mato Grosso” (ARAKAKI, 2003, p. 126). Talvez por causa das obras selecionadas pela autora para fazer a análise, a sua conclusão seja de que a maioria das memórias fossem favoráveis ao Golpe de 64. No entanto, ao realizarmos o projeto junto à Comissão Nacional da Verdade – Versão Estado do Mato Grosso do Sul – tivemos contato com diversas memórias, escritas antes da dissertação de Arakaki

(2003), que denunciavam as prisões arbitrárias, os desaparecimentos, as torturas e as perseguições sofridas pela oposição.⁷⁷

Arakaki (2003) conclui em sua dissertação que os projetos de migração em massa para a região do Centro-Oeste ocasionaram na colonização de Dourados por meio da CAND, trazendo benefícios ao Estado com dupla função: povoar a região protegendo as fronteiras e desenvolvendo o capitalismo. A autora aponta que a participação do PTB não foi efetiva o suficiente – talvez pela perseguição que o partido sofreu durante o Golpe – para proteger as terras da CAND, que se transformaram em grandes latifúndios. Arakaki (2003) divide os presos políticos entre os urbanos – membros do PTB – e rurais – colonos da CAND–, afirmando que a violência não foi empregada no primeiro caso como foi no segundo. Já aos professores, houve patrulhamento ideológico e demissões, primeiramente aos professores da escola regular e a partir de 1978, aos professores universitários. A análise das publicações do jornal “O Progresso” aponta sua articulação à imprensa nacional, que visava a acabar com a imagem de Jango – o que foi realizado também pelas obras dos memorialistas da região analisados por Arakaki (2003).

3.7.1. Sugestões para utilização em sala de aula (ARAKAKI, 2003)

A dissertação de Arakaki (2003) aponta questões bem específicas a respeito da Ditadura Civil-Militar na cidade de Dourados e seu distrito, Itaporã, no estado de Mato Grosso do Sul. Os casos de perseguição aos colonos da CAND e aos membros do PTB nessa região podem ser trabalhados em sala de aula, da seguinte forma:

- 1) Abordar o processo de migração em massa para a região do centro-oeste, por meio dos programas governamentais, como a Marcha Para o Oeste. O programa citado já é visualizado superficialmente na disciplina de História Geral, mas pode ser usado na História Regional o caso da CAND, assim os alunos podem visualizar melhor como funcionava o programa e suas implicações. Para tanto o professor pode:

⁷⁷ Algumas memórias que contam as versões das vítimas de violações de direitos humanos: “**O Patrimônio de São Carlos:** do descobrimento do Brasil à fronteira da Ditadura”, de Nilson Britez (Dourados, MS: Marindress Editora Gráfica, 2011) e “**Luis Samudio:** Memória de Uma Vida” de Laura Chudecki Samudio (s/d).

- a) Utilizar trechos da dissertação e as leis citadas para exemplificar como ocorreu o processo de migração para o sul do Mato Grosso e a proposta da criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados.
- b) Questionar por que a criação desse território se deu em Dourados e não nas outras cidades que ficavam no sul do Mato Grosso.
- c) Demonstrar os motivos pelos quais os colonos foram perseguidos.
- d) Utilizar extratos do texto para diferenciar o que era a Reforma Agrária proposta por João Goulart e a concessão de terras realizada por Vargas
- e) Utilizar excertos do texto para explicar a correlação errônea entre os membros do PTB da cidade de Dourados e o Grupo dos Onze, fazendo com que estes fossem presos e tivessem seus mandatos cassados.
- f) Utilizar trechos das obras memorialistas citadas pela autora, utilizando fragmentos do mesmo período em cada obra, para que os alunos possam identificar a diferença na escrita e o modo como cada memorialista percebia o período.
- g) Utilizar as fontes primárias (entrevistas) para explicar aos alunos os casos de violações de direitos. Há várias entrevistas com políticos do período. Pode-se trabalhar como ocorreram os casos de perseguições políticas, cassações de mandatos e aprofundar sobre o AI-5.

3.8.As implicações do golpe civil-militar no sul de Mato Grosso: apoio civil, autoritarismo e repressão (1964 – 1969)

Se a dissertação de Arakaki (2003) foca na cidade de Dourados durante o período da ditadura, a tese (2015) remete-se ao sul de Mato Grosso, atual Mato Grosso do Sul. A autora buscou levantar os casos emblemáticos que ocorreram nessa região (Amambai, Bela Vista, Corumbá, Ladário, Ponta Porã, Porto Murtinho, Dourados, Campo Grande e Três Lagoas) durante o período da Ditadura Civil-Militar, entre 1964 a 1969, data da instituição do AI-5. A autora aponta a dificuldade para encontrar fontes sobre essa temática, uma vez que vários documentos desapareceram (diversas cidades), foram queimados (Ladário) ou perdidos em enchentes (Porto Murtinho e Cuiabá). Em outros casos, Arakaki (2015) consultou atas que foram preservadas (Amambai e Três Lagoas). Segundo a autora, no ano de 2005, o governo do estado de Mato Grosso organizou uma comissão para apurar os documentos do período da Ditadura Militar, que logo se desfez e cessou o trabalho. Outros documentos, como os Boletins de Serviço, da cidade de Ponta Porã, tiveram o acesso dificultado pelo Exército, mas foram

cedidos “por um oficial de reserva do próprio 11º RC, o médico Astúrio Marques” (ARAKAKI, 2015, p. 20), que concedeu entrevista à Arakaki.

Outros documentos foram encontrados por Arakaki (2015) nas dependências do Arquivo Público Estadual do Rio de Janeiro, no acervo do DOPS/Guanabara. A autora anexou uma foto do acervo, totalmente desorganizado, com os documentos todos jogados no chão, mas foi nesse acervo que ela localizou “[...] documentos que comprovam a vigilância exercida sobre pessoas da comunidade, jornalistas, vereadores e estudantes” (ARAKAKI, 2015, p.20). Arakaki (2015) argumenta que a escassez de fontes documentais associado às notícias desconstruídas e aos fatos negados dificultaram a pesquisa, sendo necessário recorrer à entrevistas de pessoas que vivenciaram o período da Ditadura, como funcionários públicos, estudantes, políticos e ex-militares.

Segundo Arakaki (2015, p.26), sua tese insere-se no campo da Nova História Política, que “emerge da necessidade de abrir espaços para uma nova forma de analisar o poder, que não o poder de Estado, característica da história política tradicional, cujo expoente sempre foi o Estado e seus mandatários”. Essa Nova História Política, segundo Barros⁷⁸ (2006, p.107), abriu espaço para a história “vista de baixo”, tomando como objeto um indivíduo, não visa à excepcionalidade das figuras políticas que os historiadores positivistas acreditavam ser os condutores da história.

No primeiro capítulo, Arakaki buscou contemplar o cenário mundial e nacional objetivando compreender as influências propulsoras da Ditadura no Brasil, partido do contexto da Guerra Fria. No âmbito regional, a autora enfatiza que a Reforma Agrária foi uma das justificativas para o apoio ao golpe no estado do Mato Grosso, que pautava-se sob uma economia agropecuária e latifundiária. Arakaki (2015) aponta que “até mesmo as perseguições políticas na cidade estavam ligadas ao campo” (p.50), como o caso das perseguições e cassações de dois vereadores douradenses em 1964 e a justificativa da necessidade do CCC de perseguir “grupos terroristas⁷⁹” que se infiltravam entre os colonos.

⁷⁸ BARROS, José D’Assunção. O Campo da História: especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 107.

⁷⁹ Os chamados “Grupo dos Onze”.

No segundo capítulo, Arakaki aborda o papel das Forças Armadas no golpe, que buscavam deter “a ameaça comunista”, como os casos PARA-SAR⁸⁰ e RIOCENTRO⁸¹. Para tanto, inicia o capítulo com uma breve historicização sobre a atuação das Forças Armadas nos governos de 1930 até o golpe de 1964.

A autora também discute o golpe utilizando a historiografia existente e insere nesse contexto a região do sul do MT, por meio das poucas produções acadêmicas sobre essa temática. Dentre as obras, destaca a obra memorialista “A poeira da jornada”, de Demóstenes Martins, as dissertações de Leite (1994) e Pereira (2013)⁸², a tese de Weingartner⁸³ (2001), o livro de Silva (2005)⁸⁴ e seu respectivo artigo⁸⁵, o livro de Benitez⁸⁶, utilizado na elaboração do relatório da Comissão Estadual da Verdade, comitê que a autora erroneamente alegou ter encerrado as atividades antes da defesa de sua tese e, por isso, não ter concluído o trabalho exigido pela Comissão Nacional da Verdade de apurar os casos do estado de Mato Grosso do Sul.

No terceiro capítulo, Arakaki aborda o cenário político no sul do MT e as consequências do golpe nas instituições públicas da região, como perseguições, cassações e vigilâncias. No tocante à política, a autora destaca que a região sempre esteve ligada à rivalidade entre norte e sul do estado, o que acarretou na divisão do território, pois “[...] havia sempre o coronel do norte e o coronel do sul no comando dos partidos políticos. Desde o início do século XX, os coronéis políticos do sul almejavam e trabalhavam para isso, segundo a historiografia regional” (ARAKAKI, 2015, p. 92). Dentre os partidos, Arakaki (2015) destaca o PTB – que foi duramente perseguido em Dourados, acusado de ligação ao “Grupo de Onze” – e os partidos PDS e UDN, aliados à base conservadora e coronelista. Também faz breve explanação sobre o período vigente do PCB no sul do estado e atuação de seus membros após sua proibição em 1947.

⁸⁰ O caso PARA-SAR surgiu de um plano orquestrado pelas Forças Armadas em 1968, com ataques de bombas em vários pontos da cidade do Rio de Janeiro, com objetivo principal de eliminar cerca de quarenta adversários políticos e culpar os comunistas. A sigla PARA-SAR significa Esquadrão Aeroterrestre de Salvamento, que seria o grupo responsável pelo ataque, mas o plano foi denunciado por um membro do grupo aos seus superiores.

⁸¹ No dia 30 de abril de 1981, em um show realizado no centro de convenções Riocentro (na cidade do Rio de Janeiro) em homenagem aos trabalhadores, organizado pelo grupo Centro Brasil Democrático, foram explodidas duas bombas. O atentado realizado foi pelo Comando Delta, grupo de extrema direita, mas foi inicialmente atribuído ao grupo de esquerda VPR – Vanguarda Popular Revolucionária.

⁸² A presença dos incentivos governamentais na economia douradense: expansão e desafios nos anos 70 (2013).

⁸³ Operário nas indústrias da construção civil: participação e luta por direitos sociais (2001).

⁸⁴ Sindicalismo no Sul de Mato Grosso (1920-1980) (2005).

⁸⁵ 55 anos de lutas do Sindicato dos bancários de Campo Grande MS e Região (1955 a 2014).

⁸⁶ Utilizado também pela Comissão Estadual da Verdade do Mato Grosso do Sul, chamado “Patrimônio de São Carlos: do descobrimento do Brasil à fronteira da Ditadura.

Arakaki (2015) elenca alguns políticos conhecidos⁸⁷, ex militares (que foram expurgados durante o período por não concordar com o regime ditatorial⁸⁸) e funcionários de instituições públicas⁸⁹ que foram perseguidos e até presos durante esse período. Segundo a autora, o presidente Castello Branco prometeu um “livro branco”, em que justificaria as cassações e demissões, como casos de corrupção, mas o livro nunca foi divulgado. Arakaki (2015) elucida que “no encerramento dos trabalhos da CGI, haviam sido contabilizados 1110 processos, com recomendação de punição para 635 servidores” (p.116).

No quarto capítulo, Arakaki (2015) apresenta os meios de perseguição e apoio ao regime que existiram na região, como o CCC – Comando de Caça aos Comunistas –, a ADEMAT e a revista Brasil-Oeste. A autora retoma na pesquisa, por meio de 140 IPMs levantados, a perseguição a militantes⁹⁰ e à lideranças políticas⁹¹ ocorridas na região.

Arakaki (2015) cita o caso do Navio-prisão Guarapuava, situado na cidade de Corumbá, por meio do depoimento de Waldemar Dias de Rosa, vereador cassado em 1964. A Marinha nega a relação com o navio-prisão, apontando não ser de propriedade da instituição, mas, como citado no relatório da Comissão Nacional da Verdade, o Exército tinha o poder de apropriar-se dos navios para esse fim e o navio-prisão Guarapuava foi um desses casos.

A autora também elucida acerca da perseguição aos trabalhadores, membros do Sindicato da Construção civil e do Mobiliário de Campo Grande⁹², do Sindicato dos Bancários de Campo Grande⁹³, do Sindicato dos Carroceiros⁹⁴. De acordo com Arakaki (2015),

As lideranças sindicais eram fortemente vigiadas e visadas, principalmente as bancárias. Os militares acreditavam que eles eram fortemente politizados. Pertencer ao sindicato ligava a pessoa ao comunismo, e ser comunista, naquele período, não era recomendável. Ao longo da década de 50 e início da 60, o imaginário sobre comunistas foi sendo construído, principalmente pela imprensa escrita e pela falada, como se fosse coisa altamente negativa. (ARAKAKI, 2015, p.150)

⁸⁷ Casos levantados: Wilson Fadul, sua esposa, Graciela Meinberg Fadul e seu filho, Antonio Carlos Meinberg Fadul; Wilson Barbosa Martins; Américo Porphirio Nassif; Augusto Mario Vieira; João Chama; Luiz Thomas de Aquino; Sebastião Nunes da Cunha; Gumercindo Bianchi; Janary Carneiro Santiago; José Issa; Ari Almirão de Carvalho, Domingos Cardinal e Jonas Capilé; Vitor Diogo Guimarães, Washington Prado de Souza e de Diógenes Cabral; João Teixeira e Silva, Waldemar Dias de Rosa e os suplentes Pedro Paulo de Araújo Lins e Luís Antonio de Camacho; Waldemar Dias de Rosa e Francisco Barros de Deus; João Teixeira e Silva.

⁸⁸ Casos levantados: o brigadeiro Moreira Lima; o primeiro tenente Washington Carlos Pereira.

⁸⁹ Casos levantados: Fernando Tristão Fernandes; Euclides de Oliveira.

⁹⁰ Ricardo Brandão; Alberto Neder.

⁹¹ Sergio Cruz, Jose Mauro Chaves, Ariqueles da Rocha Galvão.

⁹² Durvalino Pereira de Barros, Ezequiel Ferreira Lima.

⁹³ Lafayette Câmara.

⁹⁴ Acelino Granja.

Ainda no capítulo 4, Arakaki (2015) aborda o papel da imprensa no sul do Mato Grosso durante o período ditatorial. Destaca o trabalho realizado pelo Sindicato dos jornalistas profissionais na região da grande Dourados – SINJORGRAN–, que, segundo a autora, “Foi uma espécie de Comissão da Verdade dos jornalistas do estado, com o propósito de registrar os casos de censura, repressão e violência contra jornalistas na região” (ARAKAKI, 2015, p.153). O caso apurado⁹⁵pela Comissão foi explanado pela autora ao longo do capítulo. A partir da entrevista com o jornalista Sergio Cruz e da análise de publicações, Arakaki pôde constatar a ligação de jornais a partidos políticos e, posteriormente, ao regime ditatorial. O jornal “O Progresso”, ligado ao PSD, divulgou a campanha “ouro para o bem do Brasil”, enquanto o “Correio do Estado”, ligado à UDN, publicava ações da ADEMAT como se fossem feitos heroicos. Jornais como “O Estado do Mato Grosso”, “Folha da Tarde” e “O Momento” articulavam-se ao regime ditatorial, disseminando temor ao sistema comunista, associando-o à violência, a assassinato e a roubo.

A tese de Arakaki (2015) elencou casos emblemáticos que ocorreram no regime ditatorial, dando ênfase a casos individuais, narrando suas trajetórias dentro desse período. Por meio desse trabalho, pôde-se perceber o tratamento destinado a políticos, a sindicalistas, a civis e a militares que se opunham ao regime ditatorial, por meio dos casos exemplificados pela autora.

3.1. Sugestões de utilização em sala de aula (ARAKAKI, 2015)

Se a dissertação de Arakaki (2003) é limitada à cidade de Dourados e ao distrito de Itaporã, sua tese (2015) abrange uma área maior, levantando casos que ocorreram em várias cidades do atual Mato Grosso do Sul. A variedade de fontes utilizadas – entrevistas, recortes de jornais com propagandas e publicações de jornais referentes ao regime ditatorial, fotos, obras memorialísticas, Atas das câmaras municipais – servem para serem utilizadas como fontes primárias em sala de aula, desde que organizadas pelo professor em seu planejamento. Já a tese em si, pode ter trechos recortados para serem trabalhados pelos alunos, por meio de leitura, de discussão, de debates e de pesquisa. Amparando-se na tese de Arakaki (2015), o professor pode trabalhar temáticas como:

⁹⁵Theodorico Luiz Viegas, proprietário do jornal *Folha de Dourados*, preso em 1972.

- a) Casos emblemáticos como o PARA-SAR e RIOCENTRO. São trechos curtos que podem ser selecionados e passados aos alunos (por xerox, quadro branco ou até mesmo em slides) como forma de contar sobre a atuação das Forças Armadas na tentativa de manipular a população contra a esquerda brasileira. Esses casos, em específico, não são citados nos outros trabalhos, e é um ótimo exemplo de como as Forças Armadas manipulavam a sociedade por meio de ataques terroristas, justificando serem ações da esquerda.
- b) Pode-se utilizar as entrevistas realizadas pela autora para explicar, sob o ponto de vista dos presos políticos, sobre o Navio-prisão Guarapuava, atracado na cidade de Corumbá.
- c) O mesmo pode ser feito utilizando-se as entrevistas realizadas com os perseguidos políticos, como políticos, civis, funcionários públicos e militares que se opunham ao sistema, os quais foram presos, tiveram seus mandatos cassados ou foram demitidos. Também por meio dessas narrativas, pode-se exemplificar como ficava estagnada a vida da pessoa após ser perseguida pelo regime militar, pois dificilmente conseguia emprego e era malvisto pelo restante da sociedade.
- d) O professor também pode confrontar as publicações dos jornais Correio do Estado, O Progresso, Folha da Manhã, O Momento, O Estado do Mato Grosso e a revista Brasil-Oeste, para demonstrar o papel primordial da imprensa na legitimação do golpe de 64 e a instauração do regime militar. Pode-se fazer isso pelos trechos selecionados pela autora e buscando diretamente nas fontes primárias utilizadas por ela – o que dá um pouco mais de trabalho.
- e) Pode-se utilizar trecho do relatório realizado pela SINJORGRAN que apurou o caso de perseguição política em 1972 ao jornalista Theodorico Luiz Viegas, proprietário do jornal Folha de Dourados. Por meio desse trecho, o professor pode explicar como funcionava a censura e como era o tratamento destinado aos jornais que não funcionavam de acordo com a cartilha do regime militar.
- F) Por meio dessa tese, o professor pode explicar a importância dos sindicatos no regime militar e explanar sobre os sindicatos regionais, que foram perseguidos no período, como os membros do Sindicato da Construção civil e do Mobiliário de Campo Grande, do Sindicato dos Bancários de Campo Grande e do Sindicato dos Carroceiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História Regional vem sendo inserido no currículo escolar de maneira sistematizada, de acordo com a análise dos referenciais curriculares que estão sendo elaborados desde a abertura redemocrática em meados da década de 1980. Visando a atender às demandas globais e à legislação vigente (LDB), o Brasil na década de 1990 criou estratégias educacionais e planos educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Plano Anual de Educação (PNE), editado a cada decênio de acordo com o desenvolvimento educacional do país. Nesses documentos, surgiram os primeiros passos para a elaboração de um currículo articulado entre o geral e o regional, que acabou por se oficializar na Base Nacional Curricular Comum (2018).

O documento da BNCC apontou qual conteúdo seria lecionado no âmbito nacional, determinando aos estados e municípios que o adaptassem junto às especificidades regionais de cada área. Assim, foi elaborado no estado do Mato Grosso do Sul o “Currículo de referência do Mato Grosso do Sul”, referencial curricular alinhado à BNCC, oficialmente publicado no ano de 2019, após quatro edições revisadas. Conforme apontado, esses documentos partem de uma perspectiva autoritária e compulsória, que responsabiliza unicamente o professor (pelo sucesso ou fracasso) da educação.

Em relação à bibliografia consultiva, a BNCC e o Currículo de Referência do MS expandiram as possibilidades de fontes para serem utilizadas em sala de aula, além dos recursos didáticos que foram sendo modernizados, deixando de lado a centralidade no manual didático. No entanto, como pudemos observar na revisão de literatura, o manual didático ainda está longe de ser superado, pois é o preferido entre os professores.

Alguns profissionais da área da história regional (DEBONA, 2015; STÉCA, 2011) defendem a elaboração de manuais didáticos específicos, e aqui temos dois casos citados pelos autores: a não existência de um material desse tipo para a História Regional destinado ao ensino no Fundamental II, a total falta de referência ao regional nos manuais didáticos de História Geral (DEBONA, 2015) e a existência de manual didático e material de apoio criado para esse fim, que não subsidiem efetivamente o ensino de história regional, pautado na coletânea de memorialistas regionais, sem caráter científico (STÉCA, 2011). A escassez de manuais didáticos específicos regionais e a falta de aplicabilidade do regional nos manuais didáticos gerais levantam a hipótese de que o regional não é um nicho de mercado lucrativo o suficiente para a elaboração e confecção desses manuais, embora haja uma tendência que aponte para um

material voltado à essa categoria, uma vez que os documentos normativos influem cada vez mais na relação do regional com o geral.

Nesse ponto, cabe um questionamento e uma provocação: qual seria o caráter científico do manual didático? E o quão satisfatório é o conhecimento do professor que tem o ofício centralizado no manual didático?

Conforme apontam os estudos de Alves e Centeno (2009), Comenius criou uma metodologia que permitisse o aprendizado sem a utilização dos livros clássicos e até mesmo sem um mestre. Segundo os autores, em “Didáctica Magna”, Comenius cita a dificuldade na confecção de exemplares de manuais didáticos que ofereceriam instruções aos compendiadores, e que a elaboração de manuais didáticos foi responsável pela objetificação da didática. Alves e Centeno (2009, p. 481) apontam que esse processo “desencadeou e deu curso, dessa forma, a um movimento que começava a submeter o professor – o trabalhador no âmbito da escola moderna – ao instrumento de trabalho”.

Centeno (2010) pontua que os primeiros manuais utilizados no Brasil no século XIX para o ensino de História não ditavam a atividade do professor, eram tão somente incorporados como instrumentos auxiliares na organização do trabalho didático docente (CENTENO, 2010, p. 23). No entanto, com a reformulação desses manuais, seu conteúdo começou a trazer além dos textos, atividades (já com as respostas inclusas), as competências que seriam trabalhadas com os alunos, e até como abordar as temáticas em sala de aula. Como elucidada a autora,

Os livros didáticos eram complexos e elaborados pelos próprios professores; foram incorporados em sala de aula como instrumentos auxiliares do docente. A universalização do ensino, realizada somente após os anos 1930 impôs a adoção desse instrumento que foi ficando cada vez mais simplificado. O manual comeniano, de tamanho pequeno, que apresenta as coisas sumariamente, de muitas coisas com poucas palavras, de grande utilidade com muitas imagens foi algo que se difundiu no Brasil após a universalização do ensino (CENTENO, 2010, p. 32)

Alves e Centeno (2009, p.486) argumentam que os primeiros manuais utilizados no ensino de História no Brasil eram confeccionados por professores, que “[...] era pensado como um profissional que exercia o controle do trabalho e de seus instrumentos”. No entanto, com a emergência dos manuais didáticos ao longo do século XX, eles ficaram cada vez mais “completos”, tirando do professor a organização do trabalho didático e o aproximando dos moldes comenianos, em que não se era necessário ser um mestre para lecionar. Centeno (2009) esclarece que:

O instrumental próprio do fazer científico e o próprio conteúdo da produção científica na área de história não penetram o espaço escolar. A forma de se fazer pesquisa nas diversas áreas do conhecimento, os procedimentos específicos e as técnicas próprias de cada uma delas, não são incorporados ao trabalho didático. E a pesquisa não tem lugar na escola porque o manual a exclui, já que, por princípio, deve conter todo o conhecimento a ser transmitido, não importa se simplificado, se parcial, se falso e se distorcido pela ideologia. A própria imprensa, sistematicamente, faz reportagens dando conta do caráter vulgar e problemático do conhecimento veiculado pelos manuais didáticos. (CENTENO, 2009, p.173)

Nesse contexto, Alves (2005) e Centeno (2009) explicam que, por meio do manual, os estudantes têm acesso a um conhecimento simplificado e vulgarizado, que lhes tira a oportunidade de acesso às fontes científicas e demais fontes do conhecimento. Centeno (2009, p. 176) afirma que, para a superação desse instrumento, é necessária ampla discussão entre os professores, mas que para tanto esses “[...] profissionais da educação precisam ter acesso ao patrimônio cultural da humanidade, ao saber erudito, aos resultados da pesquisa científica, para recuperar o controle do trabalho didático. Só assim terão o domínio do que deve ser transmitido em sala de aula”. Pinsky, J e Pinsky, C. B. (2008) compartilham do mesmo pensamento, ao apontar que o mínimo que o professor deve ter é o conhecimento específico para lecionar, sempre se atualizando, lendo, pesquisando, pois o aprendizado é interminável.

Se de fato o manual didático foi necessário para a expansão educacional na idade moderna, instrumento utilizado por Comenius para a sua idealização de universalização da educação por meio de um recurso que poderia ser mais facilmente acessado, hoje ele não se justifica. O manual didático é impresso em milhões e incinerado a cada três anos, sendo assim repostado trienalmente, patrocinado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – e sua finalidade, que era de economia, acabou por virar um grande negócio. Sobre o investimento público nos manuais didáticos, Silva (2013) aponta que “[...] passou por diferentes etapas, com a criação de órgãos oficiais e a definição de competências de maneira a constituir uma política pública nacional voltada para a produção e distribuição de obras didáticas que ganhou oxigênio até aos dias atuais” (SILVA, 2013, p.74). De acordo com a autora, o manual didático distribuído pelo PNLD serve mais ao privado, pois enriquece as editoras, as gráficas, as empresas relacionadas à educação, uma vez que se tornou um negócio lucrativo. Conforme aponta Silva (2013),

A cada ano um novo nicho de mercado é criado, com o objetivo de favorecer a circulação da mercadoria: livro didático. Esse fato é demonstrado por meio dos dados relacionados aos segmentos educacionais e unidades escolares atendidos, do quantitativo de obras didáticas adquiridas e distribuídas e, ainda, pelo montante significativo de recursos transferidos para os cofres de um grupo cada vez mais restrito de editoras, tais como a Abril (Ática e Scipione), a Saraiva, a Santillana (Moderna) e a FTD. (SILVA, 2013, p.26)

Nesse âmbito, Alves (2001) já havia alertado que “reconheça-se que a expansão escolar produz necessidades que determinam a expansão da indústria de construção, da indústria de papel, da indústria editorial, da indústria de móveis, da indústria de lápis, de canetas, de cadernos, de borrachas, etc.” (ALVES, 2001, p. 205). Apontamos que o manual didático, além de um investimento caro à sociedade, é um instrumento não aprofundado, de conhecimento vulgarizado, que não aborda o conhecimento em sua totalidade – acredito que nem o “melhor” dos manuais seria capaz de tanto. Logo, é necessário que o professor utilize os recursos (Proinfo, Datashow, salas de T.I, visitas a museus e arquivos públicos, etc) e instrumentos didáticos (fontes primárias como documentos, fotos, publicações de jornais, entrevistas e fontes secundárias, como as historiografias) que vão sendo introduzidos no contexto escolar, e, também, a procura por desenvolver conhecimentos específicos para sua profissão por meio de formação continuada. Salientamos aqui que, diferentemente dos documentos normativos, não responsabilizamos somente o professor pela centralidade do manual didático, já que sabemos da dificuldade em equilibrar horários de aulas, de planejamento com as burocracias impostas pelo ofício, além de nem sempre a escola dispor de recursos que auxiliem o professor. A descentralização do manual didático é um processo que deve ser abraçado gradualmente, de acordo com as possibilidades de cada realidade escolar – mas é um processo que necessita de uma luta por outra organização do trabalho didático na escola.

Por esse motivo, é necessário o aprofundamento no sentido de utilizar fontes que transcendam o conteúdo do manual didático, fontes científicas, por exemplo, produzidas pela academia. Aqui justificamos a escolha das fontes secundárias, as dissertações e teses, escolhidas para análise do conteúdo sobre a Ditadura Civil-Militar no estado de Mato Grosso do Sul. Contudo, podemos utilizar as fontes primárias em sala de aula, levantadas a partir desses trabalhos.

O referencial curricular do estado de Mato Grosso do Sul (Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul) pela primeira vez estipula a temática “Ditadura Civil-Militar” na questão regional e, para surpresa, mais do que enfatizar os estudos sobre a ditadura, buscou levantar

questões contemporâneas como os movimentos de resistência quilombola e indígena no período ditatorial e o desenvolvimento da Comissão Nacional da Verdade. Nesse contexto, pode-se abordar inclusive a atuação do movimento pró-verdade estadual, o Comitê Memória Verdade e Justiça/MS, braço estadual da CNV no estado de Mato Grosso do Sul.

A partir dessa inclusão temática no referencial curricular atual do estado de Mato Grosso do Sul, é necessário que seja elaborada uma historiografia capaz de elucidar sobre esse período no estado. Nas dissertações e teses referentes à temática, buscamos, nas sete encontradas, investigar possibilidades de utilização dessas fontes em sala de aula.

Sabemos que as obras memorialistas são instrumentos que podem ser utilizados para construção do conhecimento, mas que não têm caráter científico. Arakaki (2015), em sua tese, analisou uma amostra (cinco obras) que abordavam em parte a temática da ditadura aqui no estado, e concluiu dessa amostra que, dos cinco autores, quatro tinham uma visão romantizada do período ditatorial, enquanto um, que foi vítima de cassação, escreveu um livro de poemas sobre as violações sofridas. Acerca disso, Centeno (2000) explana que:

Outrora, a historiografia regional era representada por historiadores autodidatas que, com espírito de aventura e em “empreitadas” solitárias, descreviam fatos da história local dando maior importância às questões administrativas e políticas. Esse diletantismo desencadeou alguns problemas. Observamos que não há nesses autores uma preocupação com um estudo mais sistematizado; a maior parte das obras mantêm-se no campo do senso comum. Em que pese a contribuição desses estudiosos no sentido de colher registros de suma importância, não há, na maioria das obras rigor científico. (CENTENO, 2000, p.11)

Alves (2003b) aponta a importância dos trabalhos das crônicas regionais para aquele período, pois “contêm numerosas indicações de fatos e de eventos educacionais, além de precisarem datas e personagens envolvidos. Importantes, sobretudo, são os relatos sobre situações vividas e testemunhadas diretamente pelos autores” (ALVES, 2003b, p. 34). Hoje, a respeito da ditadura no estado de Mato Grosso do Sul, as fontes historiográficas científicas (dissertações e teses) apresentam-se em número pequeno, e muitos casos ainda necessitam de pesquisa aprofundada – mas concordamos que seriam fontes mais assertivas de serem utilizadas em sala de aula.

Os trabalhos levantados sobre o período ditatorial na região que hoje é o estado de Mato Grosso do Sul, em sua maioria, partem da perspectiva da Nova História Política (ARAKAKI 2003,2015; MEIRA, 2011; CHAGAS, 2014; OLEGÁRIO, 2018), enquanto Leite (2009)

definiu seu trabalho como História Oral e Memória e Gomes (2015), como marxismo heterodoxo. Em todos os sete trabalhos, foram utilizadas uma infinidade de fontes documentais, narrativas, entrevistas, obras literárias, cartazes, propagandas políticas, Atas de câmaras municipais, publicações em jornais, leis etc. Todas fontes primárias, que podem ser utilizadas diretamente em sala de aula com a mediação do professor. Infelizmente, nem todas as fontes primárias encontram-se anexadas aos trabalhos ou estão de fácil acesso na internet, ou em acervos digitais. Nos trabalhos analisados, pôde-se, além de compreender o contexto da ditadura no âmbito regional, adquirir ou ao menos saber onde estão localizadas as fontes primárias, para que, assim, pudesse-se não apenas fazer a utilização direta em sala de aula, mas também compreender o contexto geral desses trabalhos e utilizar excertos em sala de aula, por meio de leituras, discussões, grupos de debates e pesquisas.

Assim, é necessário aproveitar que não há nada imposto em termos de manual didático para essa subárea da História, a História regional, para a utilização de fontes científicas em sala de aula, seja na temática escolhida por esta dissertação, seja nas demais temáticas. Cabe aos professores, às coordenações regionais curriculares, às redes municipais e estaduais de educação fazer um sistemático trabalho de pesquisa e formações sobre as temáticas propostas nos referenciais atuais, a BNCC e o Currículo de Referência do MS. Assim, lecionar-se-á sob o conhecimento adquirido, não pela ditadura de um instrumento centralizador, o manual didático.

Finalizando este trabalho, anexamos uma proposta de intervenção com o objetivo de elaborar um instrumento de pesquisa que orientem o trabalho didático para professores e alunos nessa temática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M; VASCONCELLOS, C.M. Por que visitar museus. *In* BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11ª ed. São Paulo, SP: Ed. Contexto. 2006.
- ALVES, G.L. **A produção da escola pública contemporânea**. 1ª ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, UFMS, 2001.
- ALVES, G.L. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande, MS: UNIDERP, 2003a.
- ALVES, G.L. **Nacional e regional na historiografia educacional brasileira: uma análise sob a ótica dos estados mato-grossenses**. In: ALVES, Gilberto Luiz. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande, MS: Editora UNIDERP, 2003b.
- ALVES, G.L. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.
- ALVES, G. L. A inovação nas práticas educativas das escolas estatais e particulares. *In*: LOMBARDI, J.C; JACOMELI, M.R.M; SILVA, T.M.T. (org.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005b.
- ALVES, C.L; CENTENO, C.V. **A Guerra da Tríplice Aliança nos Manuais Didáticos Brasileiros do Século XIX1**. *Revista de História*, Campo Grande, MS, v. 1, n. 2, p. 45-68, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HvJ5FYwV4WUJ:https://periodicos.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/download/3921/3128+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 24 fev. 2020
- ALVES, G.L; CENTENO, C.V. **A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX**. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 42 set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a06.pdf>. Acesso em 20 fev. 2020.
- AMADO, J. História e região: reconhecendo e construindo espaços. *In* SILVA, M. A. (coord). **República em migalhas: história regional e local**. 1ª ed. São Paulo, SP: Ed. Marco Zero, 1990.
- ANGELI, D.S; SIMÕES, L.B; A nova história política e a questão das fontes históricas. **Revista Cippus - Unilasalle**. Canoas, RS. ISSN: 2238-9032. V.1 n° 2 nov/2012. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Cippus/article/view/324>. Acesso em 10 jan. 2020.
- ARAKAKI, S. **Dourados: memórias e representações de 1964**. 2003. Dissertação (mestrado em história) - UFMS. Dourados, MS: 2003. Disponível: <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mestrado-Hist%C3%B3ria-2003-Suzana-Arakaki.pdf>. Acesso em 20 ago. 2019.

ARAKAKI, S. **As implicações do golpe civil-militar no sul de mato grosso: apoio civil, autoritarismo e repressão (1964 – 1969)**. Tese (doutorado em história) – UFGD. Dourados, MS: 2015. Disponível em: <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/03/SUZANA-ARAKAKI-2015.pdf>. Acesso em 10 out. 2019.

BARBOSA, V. DE L. Ensino de História local: redescobrimo sentidos. **Sæculum – Revista de História**, n. 15, 31 dez. 2006.

BARROS, J. D. **O Campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2006.

BARROS, R. **O uso da imagem nas aulas de História**. 2007. Dissertação (mestrado em educação) USP – São Paulo, SP, 2007.

BARROS, J. D. **Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2019.

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. 11ª ed. São Paulo, SP: Ed. Contexto, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Seção que pactua a educação como direito de todos. 1988. Cap. III. Da educação, da cultura e do desporto. Art.210. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf>. Acesso em 15 de abr. 2018

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 10 abr. 2018

BRASIL. Ministério da educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em 25 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 20 de jun. 2018.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Curricular Comum**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>>. Acesso em 15 fev. 2019

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Curricular Comum**. (versão final). 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 24 fev. 2020

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal de Campo Grande, MS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino**. 2008.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal de Campo Grande. **Plano Anual de História**. Blog A trajetória do Homem no Tempo. Coordenadoria do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Equipe de História. Campo Grande, MS. 2015. Disponível em: <http://equipedehist>

oriacoef.blogspot.com/2015/04/orientacoes-ao-coordenadores-plano-anual.html Acesso em: 10 mai 2018

CARVALHO, C. H. DE. **A história local e regional: dimensões possíveis para os estudos histórico-educacionais.** Cadernos de História da Educação, v. 6, 17 fev. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/273>. Acesso em 20 mai. 2019

CATANANTE, B. **A Política educacional em Mato Grosso Do Sul (1999 - 2002): os mecanismos de participação.** Rev. Anais Sciencult Paranaíba, v. 2 n. 1 p. 66-73, 2010

CENTENO, C.V. **A educação do trabalhador nos ervais de Mato Grosso (1870-1930): crítica da historiografia regional, de suas concepções de trabalho, história e cultura.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMS. Campo Grande, MS: 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/bitstream/123456789/692/1/Carla%20Villamaina%20Centeno.pdf> Acesso em 20 dez. 2019.

CENTENO, C.V. **Educação e fronteira com o Paraguai na historiografia matogrossense (1870-1950).** Tese (Doutorado em educação) – UNICAMP. Campinas, SP: 2007. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253007/1/Centeno_CarlaVillamai na_D.pdf. Acesso em 30 dez. 2019.

CENTENO, C. V. **O conhecimento histórico vulgarizado: a “ditadura” do manual didático.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.169-178, mar.2009 - ISSN: 1676 2584. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art11_33.pdf> . Acesso em 10 dez. 2018.

CENTENO, C. V. **O manual didático Projeto Araribá – História no município de Campo Grande, MS (2008).** Revista HISTEDBR Online, Campinas, número especial, p.20/35, mai.2010. ISSN:1676 2584. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639778>> . Acesso em 15 dez. 2018

CHAGAS, W.C. **As eleições de 1982 em Mato Grosso do Sul.** Dissertação (mestrado em história) – UFGD. Dourados, MS: 2014. Disponível em: <https://www.ppgufgd.com/wp-content/uploads/2017/05/WAGNER-CORDEIRO-CHAGAS.pdf>. Acesso em 15 dez. 2019.

CITELLI, A.; CHIAPPINI, L. (coord.). **Aprender e ensinar com textos não escolares.** 1ª ed. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2000.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. M. **A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios.** 2018. Colóquio Luso-brasileiro de educação, COLBEDUCA. Anais do IV COLBEDUCA. Disponível em: < <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979>> . Acesso em 15 jun. 2018

CORRÊA, Bianca Rodrigues. **Ensino de História e Narrativa: potencialidades de uma imagem constelar.** Dissertação (mestrado em educação) – UNICAMP. Campinas, SP: 2011. Disponível em: < http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251234/1/Correa_BiancaRodrigues_M.pdf>. Acesso em 20 jan. 2019

DEBONA, J. J. **Entre o regional e o nacional: Mato Grosso do Sul nos livros didáticos de História - PNLD 2011.** Dissertação (Mestrado em história) - UFMT. Cuiabá, MT:

2015. Disponível em: < http://ri.ufmt.br/bitstream/1/372/1/DISS_2015_Jackson%20James%20Debona.pdf> Acesso em 22 jan. 2019

FLOR, C.C.C; TRÓPIA, G. **Um olhar para o discurso da Base Nacional Comum Curricular em funcionamento na área de ciências da natureza.** Rev. Horizontes, v. 36, n. 1, p. 144-157, jan./abr. 2018. Disponível: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/viewFile/609/266>. Acesso em 24 fev. 2020.

FONSECA, T. N. de L. **História e ensino de História.** 1ª. Ed. Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica, 2003.

GODOY, A. C. de. **As imagens na sala de aula:** produção de conteúdo visual no ensino de História e Geografia Local. Dissertação (Mestrado em educação) – USP: São Paulo, SP. 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-19022014-173117/pt-br.php>> Acesso em 21 jan. 2019

GOMES, A.R. **Revolução e utopia:** embates de um professor comunista em Aquidauana durante a ditadura militar (1964-1985). Tese (doutorado em educação) – UNICAMP. CAMPINAS, SP: 2015 Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254047>. Acesso em 10 set. 2019

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. Memórias da Ditadura. Acervo online sobre a história da ditadura no Brasil. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/creditos/>. Acesso em 25 fev. 2020.

KILSTAJN, I. A. B. **História e Memória nos manuais didáticos.** Dissertação (mestrado em educação) - UNICAMP. Campinas, SP: 1987. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251948>>. Acesso em: 10 jan. 2019

LEITE, E. F. **Aquidauana: A baioneta, a toga e a utopia nos entremeios de uma Pretensa revolução.** Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009. Originalmente apresentada como dissertação ao Programa de Pós-Graduação em História e Sociedade da UNESP, Campus de Assis (1996).

LOMBARDI, J. C. História e Historiografia da educação: atentando para as fontes. *In* LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. N. (orgs). **Fontes, História e Historiografia da Educação.** Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2004.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Fundamental.** Campo Grande: SED-MS, 2008.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Complementar Nº 165, Art. 24, de 25 de outubro de 2012.** Acrescenta, altera e revoga dispositivos da Lei Complementar nº 87, 31 de janeiro de 2000, que dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial do Mato Grosso do Sul. Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8303_26_10_2012 . Acesso em: 10 mai. 2018.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Fundamental.** Campo Grande: SED-MS, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul**. Versão preliminar. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15BOlssc54JePVJ3D951SqU_bjMdcwOQb/view>. Acesso em 10 fev. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul**. Versão oficial. Secretaria Estadual de Educação, SED. 2019.

MATTAS, E. De F. S. **Instrumentos do trabalho didático para o ensino de História Regional, nos 5.º anos dos anos iniciais do ensino fundamental, em quatro escolas da rede estadual de ensino, de Campo Grande – MS (2016-2018)**.

Dissertação (mestrado em educação) - UEMS. Campo Grande, MS: 2018. Disponível em: <http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953/teses_dissertacoes/3_cf56c0d8020c416fb02f65f15e977953_2018-12-11_14-23-15.pdf>.

Acesso em 23 jan. 2019

MEIRA, L.M. “**Um estudo sobre os reflexos das ações da ditadura militar através do jornal o estado de mato grosso**” (1964-1974). 2011. Dissertação (mestrado em história) – UFMT. Cuiabá, MT: 2011. Disponível em: <http://ppghis.com/ppghis/biblioteca-virtual-2/dissertacoes/download/5-dissertacoes/195-um-estudo-sobre-os-reflexos-das-acoes-da-ditadura-militar-atraves-do-jornal-o-estado-de-mato-grosso-1964-1974.html>. Acesso em 20 jul. 2019.

MELLO, B. C, de. **Docência no ciclo II do ensino fundamental**: um estudo sobre o ensino de história na rede municipal de São Paulo a partir de seus professores.

Dissertação (Mestrado em educação) - PUC. São Paulo, SP: 2011. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10297>>. Acesso em 16 jan. 2019

NEVES , R. X. **As possibilidades educacionais dos centros de documentação e memória**. Dissertação (Mestrado em educação) - UNICAMP. Campinas, SP: 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252984/1/Neves_RogérioXavier_M.pdf> Acesso em 12 jan. 2019

PRIORI, A. **O ensino de História Regional e Local**: alguns problemas e algumas perspectivas. II Encontro Perspectivas do Ensino. 1996.

OLEGÁRIO, T. F. **A ação democrática mato-grossense (ADEMAT) no sul de mato grosso**: da ação política à articulação paramilitar (1963-1985). Dissertação (mestrado em História) - UFRS. Porto Alegre, RS: 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181466>. Acesso em 10 nov. 2019.

ORÍÁ, R. Memória e ensino de História. In BITTENCOURT, C. (org). **O saber histórico na sala de aula**. 11ª ed. São Paulo, SP: Ed. Contexto, 2006.

PEREIRA, J. R. F. **Gestão da informação**: a produção do conhecimento na escola e a prática docente. Dissertação (mestrado em educação) - PUC. São Paulo, SP: 2006.

Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9954/1/CED%20%20Julia%20Rita%20Franco%20Pereira.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019

PINSKY, J; PINSKY, C. B. O que e como ensinar. *in* KARNAL, L. **História na sala de Aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo, SP: Ed. Contexto, 2008

PINTO, A. A.; DEBONA, J. J. **Documentos e Monumentos: um estudo das formas de registrar/contar História em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul: imprensa e livros didáticos de ensino de História.**Revista Labirinto, Ano XVI, Volume 24 Número 2 (Jan-Jun) 2016.

RÉMOND, R. O retorno do político. *In:* CHAUVEAU, Agnès; TÉTART, Philippe (Orgs). **Questões para a história do presente.** Bauru, SP: EDUSC, 1999. P. 51-61.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideais pedagógicas no Brasil.** 2ª ed. rev. e amp. Campinas, SP. Ed. Autores Associados LTDA. 2008.

SILVA, I.A. **O programa nacional do livro didático para o ensino médio (PNLD/EM) e o mercado editorial: 2003-2011.** Tese de Doutorado – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS, 2013.

STECA, L. C. **A prática docente do professor de história: um estudo sobre o ensino de história do Paraná nas escolas estaduais de Londrina.** Dissertação (mestrado em educação) - UEL. Londrina, PR: 2008. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000128880>>. Acesso em 15 jan. 2019

TERRA, A. História e Dialogismo. *In* BITTENCOURT, C. (org). **O saber histórico na sala de aula.** 11ª ed. São Paulo, SP: Ed. Contexto, 2006.

TOLEDO, M. A. L. T. **Historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história.** Antíteses – 2010. Londrina/PR - Brasil
ISSN: 1984 3356 Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4388/7045>> . Acesso em: 26 jan. 2019.

VIEIRA, C. O. **Os PCN e o lugar da tradição: tensões sobre o currículo de História.** Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, RJ: 2016. Disponível em:<<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174842/2/Dissertacao%20Carine%20de%20Oliveira.pdf>> . Acesso em 02 fev. 2019.

APÊNDICE A – PROJETO DE INTERVENÇÃO

INTRODUÇÃO

O Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em sua Proposta Política Pedagógica, traz a necessidade de que, ao concluir a dissertação, seja apresentada uma proposta de intervenção na Escola ou junto às secretarias municipal e estadual de educação. A seguinte proposta será apresentada às secretarias, para que possa servir como instrumento didático de consulta aos professores, aos alunos e aos interessados na temática.

JUSTIFICATIVA

Após levantada a necessidade de se criar um instrumento didático que auxiliasse o professor na organização do trabalho didático referente ao ensino de História Regional, a ideia é organizar um acervo público digital, por meio de blog/site, contendo material de apoio (que possam ser disponibilizados na íntegra, sem impedimento do autor/editora) e, aos que não possam ser anexados por uma questão de comercialização, que sejam colocados em um guia neste acervo.

Como a intenção é auxiliar o professor de História Regional no contexto geral, um acervo somente sobre a Ditadura Civil-Militar no estado de Mato Grosso do Sul auxiliaria parcialmente. Logo, a proposta será anexar este acervo parcial à proposta de Mattas (2018), que já busca levantar um acervo maior sobre a História Regional do estado de Mato Grosso do Sul. Assim, além deste trabalho coletivo, também faremos a sugestão de anexar esse conteúdo no blog oficial do COEF de História da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Como conteúdo, tentaremos incluir os trabalhos científicos (artigos, monografias, dissertações, teses), memórias, assim como as fontes primárias utilizadas pelas dissertações e teses analisadas neste trabalho.

OBJETIVOS:

Geral: organizar o conteúdo de História Regional referente à temática Ditadura Civil-Militar no estado de Mato Grosso do Sul, para criação de um acervo digital, contendo fontes primárias, secundárias e um guia.

Específicos:

- Organizar os tipos de documentação e catalogá-los.
- Verificar quais documentos são passíveis de se apresentar na íntegra e quais devem ser direcionados por meio de um guia.
- Elaborar breve apresentação dos materiais para anexá-los ao acervo.

- Organizar a estrutura (*layout*) da página em que serão anexados os materiais, e fazê-lo com as devidas apresentações.
- Possibilitar nesse acervo uma ferramenta em que os próprios professores possam acrescentar conteúdo de História Regional.

METODOLOGIA

Será realizada busca nos repositórios das Universidades Federais de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e Identidade – CELMI e nas universidades privadas de Mato Grosso do Sul para a seleção inicial de produções sobre a Ditadura Civil-Militar (artigos, monografias, dissertações e teses) no contexto regional. Também, no Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul e no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. As fontes levantadas serão apreciadas e expostas em um acervo digital, junto à uma breve introdução de cada. Estamos verificando a possibilidade de colocar links direcionando aos trabalhos ou se há meios de colocá-los em uma pasta própria. Para tanto, deverão ser consultadas as instituições que disponibilizam as fontes e caso o documento não esteja inserido na rede, solicitar autorização para disponibilizá-la. Dentre os trabalhos já analisados nesta dissertação, pretende-se levantar as fontes primárias utilizadas que possam ser divulgadas, e, dentro da possibilidade, anexá-las também ao acervo, para utilização do professor em sala de aula.

Como dito, a pesquisadora Mattas (2018) iniciou o trabalho de levantar fontes para o ensino de História Regional, para disponibilizá-las em um *blog*. Há a pretensão de realizar um trabalho coletivo nessa ação, contribuindo com a organização do conteúdo sobre a Ditadura Civil-Militar no estado de Mato Grosso do Sul.

O acesso a esse material pelos professores regentes e por toda pessoa que tiver interesse pela História Regional será via *web52*, ou seja, a criação de um *blog* que concentre os *links* selecionados, respeitando os direitos autorais. Para a criação do *blog*, procurar-se-á estabelecer parcerias com as secretarias municipal e estadual de Educação, a fim de viabilizar recursos para a reprodução gráfica das fontes ou mesmo junto ao órgão estadual de fomento à pesquisa, como o Fundo de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul –Fundect. As fontes para abastecer o *blog* serão oriundas de parcerias com centros de pesquisas e universidades, anteriormente citados, e com pesquisadores da área de História.

APÊNDICE B - EXEMPLO DE ATIVIDADE

Neste subtópico, apresentaremos exemplos de como trabalhar as dissertações e teses com a temática da Ditadura Civil-Militar, no ensino de História Regional. Foram escolhidos os trabalhos de Leite (2009) e Gomes (2015) que tratam sobre a Ditadura Civil-Militar na cidade de Aquidauana. Este é apenas um esboço, que pode ser acrescentado de outras informações de acordo com a didática de cada professor, podendo inclusive trazer as fontes primárias utilizadas pelos autores para serem trabalhadas em sala de aula, imagens, entrevistas na íntegra, ou seja, o professor pode fazer uma livre adaptação de acordo com o seu planejamento. No primeiro quadro, apresentamos um resumo sobre as prisões dos considerados subversivos, os comunistas, e apresentados os autores que serão utilizados. Na sequência, foram selecionados trechos da dissertação de Leite (2009) para exemplificar como eram construídos os Inquéritos Policial-militares. Não significa que o professor tenha que abster-se de mediar as fontes, deixando os trechos falarem por si só, mas pode-se realizar a discussão com os alunos e acrescentar informações do conhecimento do professor. Em seguida, apresentamos a Lei 1.802, chamada Lei da Segurança Nacional, muito utilizada para legitimar as prisões arbitrárias que ocorreram no período militar. Nesse tópico, apresentamos a visão dos autores, as informações coletadas e foi adicionado o *link* no texto para, caso seja possível, o professor acessá-lo ou os próprios alunos, do *site* do Portal da Câmara dos Deputados, que apresenta a Lei 1.802 na íntegra. Por último, selecionamos trechos da entrevista e do IPM do Prof. Enio, militante comunista da cidade de Aquidauana, para exemplificar como era o tratamento destinado aos presos políticos naquele período. De certo modo, nem todos os presos políticos receberam os mesmos tratamentos, alguns casos foram “brandos”, chegando a serem prisões sem torturas, já outros eram extremos, com tortura, morte, estupro e desaparecimento. Cabe ao professor buscar os demais exemplos para utilizar em sala.

AS PRISÕES DOS “COMUNISTAS”

Durante o período da Ditadura Civil-Militar(1964-1985), houve perseguições e prisões que podem ser consideradas arbitrárias. A principal característica para que isso ocorresse era a pessoa ser considerada “comunista”. Mas o que caracterizava uma pessoa como comunista naquele período?

Para ser considerado comunista naquele período, bastava ser simpatizante ao Comunismo ou apenas contrário ao regime militar. Era o caso de professores universitários, funcionários públicos, civis, ou até mesmo militares que não concordavam com o golpe de 1964 e com o regime que havia sido instaurado. Pessoas que ante o golpe e durante o período do regime militar pregavam a favor da Reforma Agrária (divisão igualitária de terras) ou contra a desigualdade social eram consideradas comunistas. No entanto, até quem não era simpatizante da causa poderia ser preso ou perseguido, ter seus direitos civis cassados. Explico: naquele período, primeiro se prendia, batia-se, depois perguntava-se. Se uma pessoa comum fosse denunciada como comunista, mesmo sem ser, por mera desavença com um vizinho, ela era perseguida, presa, muitas vezes ficava até semanas presa sem saber o motivo, e, depois, era esclarecido o caso.

As prisões eram primeiramente realizadas pelas Forças Armadas, que elaboravam os IPMs – Inquéritos Policiais Militares. Nesse documento, os militares declaravam os motivos das prisões, pautados na lei 1.802. Eles usavam costumeiramente os artigos 9,10,11 e 12 dessa lei. Depois de muito tempo de prisão nas dependências do quartel responsável, ou em alguns casos em navios-prisão, depósitos e porões, sofrendo torturas e questionamentos, o preso era direcionado à polícia civil, transferido para a cadeia comum. Muitas vezes as Forças Armadas não tinham argumentos suficientes que sustentassem a prisão, então, logo após o preso ir para a cadeia comum, ele era liberado. Outras vezes passava por um longo julgamento civil, para comprovar sua inocência (ou não) e ser liberado, se fosse o caso. Mas até sua libertação, as consequências eram quase irreversíveis: teria seus direitos civis cassados (como votar, prestar concurso público), perdido seu emprego (e seria tão mal visto na sociedade que não conseguiria outro tão facilmente), poderia sofrer danos psicológicos e físicos diante das torturas sofridas.

Foram selecionados excertos da Dissertação do Prof. Dr. Eudes Fernando Leite e da Tese do Prof. Dr. Aguinaldo Rodrigues Gomes que demonstram como ocorriam as prisões dos considerados comunistas na cidade de Aquidauana e exemplos citados nesses trabalhos (entrevistas dos próprios presos) de como era o tratamento direcionados aos presos.

Sobre os Inquéritos Policial-Militares (IPMs)

Aquidauana: a baioneta, a toga e a utopia nos entremeios de uma pretensa revolução (Eudes Fernando Leite – 2009)

Em Aquidauana, os IPMs passaram a ser montados a partir do dia 20 de abril de 1964. Peça fundamental na repressão aos chamados “subversivos”, a elaboração desses documentos era iniciada após a prisão dos suspeitos. Criou-se, assim, a irônica situação em que surge primeiro o acusado; posteriormente, o indiciado e, finalmente, o suspeito.

--

O comandante militar local encarregava um oficial para a realização de IPMs e este designava outros militares que funcionavam como apoio para as investigações. Um dos primeiros Inquéritos montados foi em nome do professor de História, Ênio Cabral. Embora o Comandante do Batalhão tenha criado o IPM do professor Ênio no dia 23 de abril de 1964, o acusado já se encontrava detido desde o dia 4 do mesmo mês (IPM Ênio Cabral). Essa atitude repetiu-se com os demais acusados nos Inquéritos. Ou seja, os Inquéritos foram criados após a prisão dos indiciados; pretendiam atingir legalidade, mas estavam marcados por irregularidades formais e informais.

--

Composto por diversas páginas, o IPM, desde sua adoção como elemento de apoio às ações contra comunistas e demais adversários do Regime, era tido como semelhante às investigações realizadas pelo órgão responsável pela segurança pública civil. Nessa tentativa, os militares, pretendendo realizar o trabalho policial, cometeram, além de abusos, uma vasta coleção de equívocos próprios da inexperiência em realizar tais funções. Em Aquidauana, além da violência no trato com os acusados, presos antes do início das investigações, os Inquéritos traziam em suas conclusões verdadeiros pareceres supostamente calcados em aparato jurídico.

--

Decretada a prisão preventiva dos acusados pelos IPMs, os prisioneiros eram transportados da prisão do Exército para a cadeia pública. Essa passagem só ocorreu de fato, porque os militares passaram a encontrar dificuldades para levar adiante as acusações. Toda a fase policial foi por eles realizada, porém a execução legal dos presos encontrava barreira, mesmo com a mesclagem jurídica criada pelo regime. As dificuldades ficam patentes quando os presos políticos foram transportados até Campo Grande, sede da nona região militar. Segundo depoimentos, a transferência fora produto das dificuldades encontradas pelos militares para levar adiante os Inquéritos. Após um período não superior a 30 dias, os presos foram trazidos novamente até Aquidauana, onde se prosseguiu com os trabalhos normais de repressão.

--

A passagem da repressão política do âmbito militar para o campo da justiça comum revelou as extensões dessa arbitrariedade na Unidade militar de Aquidauana. Segundo depoimentos de Ênio Cabral, Osvaldo Sanches e Clealdon Assis, e também do juiz da comarca de Aquidauana em 1964, Heliophar Serra, os presos sofreram torturas de diversas formas. Embora não se consiga comprovar qualquer suspeita de extermínio de prisioneiros em Aquidauana, ocorria tortura física e moral.

A LEI 1802

Com os presos sob o poder da justiça comum, o juiz passou a ser o alvo das atenções na cidade. Afinal, cabia a ele a tarefa de aplicar a lei, fazer valer a justiça no trato com os crimes denunciados e apontados nos IPMs. Como não existiu qualquer atividade de maior envergadura que pudesse requerer um aparato jurídico mais substancial, restava ao promotor apelar para a citada **Lei 1.802**, a qual caracterizou-se como a grande vedete nas acusações dos líderes sindicais, políticos de esquerda pelo Brasil afora a partir do Golpe até o AI 5. Os próprios militares pareciam ter decorado a 1.802 e os **artigos mais úteis aos casos investigados**. Daí os Inquéritos saírem do Batalhão com esses artigos mencionados para todos os indiciados. Aqueles presos considerados mais perigosos levaram um ou outro artigo a mais, combinado com o Código Penal.

A Lei 1.802, de 5 de janeiro de 1953, posteriormente editada nos anos de 1964, 1967, 1969, 1978 e 1983, define os crimes contra o Estado e a Ordem Política e Social. Durante o regime ditatorial, com a criação da Constituição de 1967, ficou decidido que “toda pessoa natural ou jurídica é responsável pela segurança nacional, nos limites definidos em lei” (art. 89), regra essa mantida pela Constituição vigente (art. 86).

Art. 9o Reorganizar ou tentar reorganizar de fato ou de direito, pondo logo em funcionamento efetivo, ainda que sob falso nome ou forma simulada, partido político ou associação dissolvidos por forças de disposição legal ou fazê-lo funcionar nas mesmas condições quando legalmente suspenso. **Pena:** reclusão de 2 a 5 anos; reduzida da metade, quando se tratar da segunda parte do artigo.

Parágrafo único. A concessão do registro do novo partido, uma vez passada em julgado, porá imediatamente termo a qualquer processo ou pena com fundamento neste artigo.

Art. 10 Filiar-se ou ajudar com serviços ou donativos, ostensiva ou clandestinamente, mas sempre de maneira inequívoca a qualquer das entidades reconstituídas ou em funcionamento na forma do artigo anterior. **Pena:** reclusão de 1 a 4 anos.

Art. 11 Fazer publicamente propaganda:

- a) de processos violentos para a subversão da ordem política ou social;
- b) de ódio de raça, de religião ou de classe;
- c) de guerra.

Pena: reclusão de 1 a 3 anos

Par. 1o. A pena será agravada de um terço quando a propaganda for feita em quartel, repartição, fábrica ou oficina.

Par. 2 . Não constitui propaganda;

- a) a defesa judicial;
- b) a exaltação dos fatos guerreiros da história pátria ou do sentimento cívico de defesa armada do País, ainda que em tempo de paz;
- c) a exposição, a crítica ou o debate de qualquer doutrina.

Par. 3o. Pune-se igualmente, nos termos deste artigo, a distribuição, ostensiva ou clandestina, mas sempre inequivocamente dolosa, de boletins ou panfletos, por meio dos quais se faça a propaganda condenada nas letras ‘a’, ‘b’ e ‘c’ do princípio deste artigo.

Art. 12 Incitar diretamente e de ânimo deliberado as classes sociais à luta pela violência ([Lei nº 1.802 de 5 de janeiro de 1953](#))

Narrativa do prof. Enio sobre o tratamento recebido pelas Forças Armadas em Aquidauana:

As entrevistas e os IPMs cedidos aos professores Eudes Fernando Leite (dissertação) e Aguinaldo Rodrigues Gomes (tese), do professor Enio Cabral, preso político na cidade de Aquidauana, são exemplos do tratamento destinado aos presos políticos. Veja a seguir exemplos:

Durante a prisão na cadeia do Exército e a transferência para a cadeia civil:

“Fizeram-no subir a uma árvore, dizendo-lhe que era um macaco soviético, disparando em torno da árvore alguns tiros de pistola; Que esses fatos se passaram em uma noite muito escura e chuvosa; Que nessa noite sendo obrigado a sair quando já se preparava pra dormir, estava descalço, e quando quiz por

os sapatos, ordenaram-lhe que saísse descalço mesmo; Por isso, tendo andado descalço sobre o cascalho, praticando as ações já referidas, por vezes puxado pelos dois soldados, acabou tendo a planta do calcanhar esquerdo deslocada, pelo que no dia seguinte o Cap. Médico da Unidade, depois de examinar o acusado, mandou que o enfermeiro o atendesse; Que em vista dessas torturas, inclusive morais, infligidas ao acusado, as suas declarações constantes de Fls. 41 e 43 do I.P.M., não refletem a verdade em numerosos pontos” (GOMES, 2015, p. 226)

“Ameaçando com revólver, com cassetete, com piadas, com empurrão, brutalidade, compreendeu? Tanto é que depois, quando nós saímos da prisão no 9o Batalhão, viemos aí pra polícia, aí tivemos mais oportunidade de conversar, porque estávamos todos separados em celas. Então, nós viemos pra cá e decidimos que íamos denunciar todas as sevícias que tínhamos sofrido no quartel do exército. Isso arranhou o processo, compreendeu? Facilitou a defesa de cada um de nós!” (LEITE, 2009, p. 85)

Sobre os interrogatórios

“Não tinha graça nenhuma ali naquela situação, a gente não acha graça de nada, né! Uma vez, eu estava sendo interrogado, num Domingo, não tinha hora, não tinha nada, chamava assim, hora que dava na cabeça dele...asvez (sic), mais era molecagem, compreendeu? Transformaram aquilo numamolecagem, numa brincadeira. Eu tava sendo interrogado no Cassino dos Oficiais, por um Aspirante Saraiva, e ele falando sobre a teoria de Malthus, aquela em que a população cresce geograficamente, não é isso? E a capacidade de produzir alimentos de caráter aritmético e, o crescimento da população em caráter geométrico, então, era a fome no mundo. É estávamos conversando sobre isso, e um velho militar, já falecido, estava em serviço naquele tempo e passou pela janela. Aí, falou, brincou com o aspirante: Cuidado Aspirante! Você fica conversando muito com o professor Cabral, o senhor vira comunista também!” (LEITE, 2009, p. 81)

ANEXO 1

(Parte do “Documento 1”, versão preliminar do Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul, referente ao conteúdo sobre a Ditadura Civil-Militar)

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ações Temáticas
Modernização, Ditadura Civil-Militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.	Espera-se que, ao analisar o referido período da/ história do Brasil, o estudante perceba que, apesar das contradições, foi um momento de retomada de instâncias democráticas e direitos civis. É viável suscitar discussões quanto à fragilidade histórica da democracia no Brasil.
Modernização, Ditadura Civil-Militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.	O olhar sobre o processo de urbanização da sociedade brasileira. Perceber os fatores que influenciaram a estruturação das cidades e da vida urbana, migrações e êxodo rural. Analisar, também, o desenvolvimento da cultura popular e seu impacto na sociedade, com a introdução da televisão e do <i>rock in roll</i>. Discutir, ainda, nesse contexto, a influência cultural Norte Americana. A habilidade contempla a competência específica, nº 6, de ciências humanas.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	Os anos 1960: revolução cultural? A Ditadura Civil-Militar e os processos de resistência. As questões	(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na Ditadura Civil-Militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à	habilidade aborda a temática com a denominação civil-militar, espera-se que o estudante investigue e perceba que tal denominação remete a um dos mais significativos fatores desse processo, qual seja, a participação de setores influentes da sociedade civil, que impetrou apoio ao golpe militar, pois renegava as medidas progressistas tomadas pelo então governo. Além de

	indígena e negra e a ditadura	justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.	compreender o processo e caracterizá-lo, é relevante discutir sobre a memória desse período e a efetivação, ou não, da justiça.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	Os anos 1960: revolução cultural? A Ditadura Civil-Militar e os processos de resistência. As questões indígena e negra e a ditadura	(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.	Analisar os aspectos da resistência empreendida conta (sic) a ditadura civil-militar no referido contexto. Identificar o perfil sociocultural dos militantes e as diferentes estratégias de resistências. Espera-se que o estudante compreenda e valorize o significado dos movimentos de resistência para a condição de democracia, extensão de direitos civis e liberdade, dos quais a sociedade dispõe nos dias atuais.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência. As questões indígena e negra e a ditadura	(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.	Para trabalhar essa habilidade, será necessária uma postura investigativa sobre questões obscurecidas na história. O silenciamento da história tradicional pode ser objeto de discussão e análise. A habilidade contempla a competência específica, nº 4, de ciências humanas.

Fonte: Currículo de Referência de MS – Versão 2. (p. 1194-1195) Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1EZwR2Mj7LcSEZsJzcVorGpiopsCJjy3E/view>

ANEXO 2

(Parte do “Currículo de Referência do MS” (9.º ano) sobre a temática “Ditadura Civil-Militar”)

HISTÓRIA - 9º ANO			
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Ações Didáticas
Modernização, Ditadura Civil-Militar e redemocratização : o Brasil após 1946	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	(MS.EF09HI17.s.20) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946	A habilidade consiste em traçar um panorama histórico do Brasil de 1946-1964, destacando os conflitos políticos, ameaças de golpe, aspirações populares e mudanças econômicas e sociais ocorridas no período. A habilidade exige retomar aprendizados anteriores (MS.EF09HI06.s.07) e se complementa com a habilidade seguinte (MS.EF09HI18.s.21), tendo por cenário internacional o contexto da Guerra Fria (MS.EF09HI28.s.32), cuja polarização interferiu nos rumos da história do país. À luz desse contexto, é possível avaliar a dimensão que os acontecimentos tiveram na época e a manipulação da opinião pública. Espera-se que, analisar o referido período da história do Brasil, o estudante perceba que, apesar das contradições, foi um momento de retomada de instâncias democráticas e direitos civis. É viável suscitar discussões quanto fragilidade histórica da democracia brasileira. Pode-se propor a pesquisa de arquivos de grandes jornais para coletar informações do período observando suas manchetes, os títulos alarmistas referentes à política nacional e o medo da infiltração comunista na sociedade. Pode-se, também, complementar a habilidade propondo discutir o papel das mídias impressas e do rádio na formação da opinião pública e perceber o caminho que estava sendo preparado para o golpe militar que foi dado em 1964.
Modernização, Ditadura Civil-Militar e redemocratização : o Brasil após 1946	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	(MS.EF09HI18.s.21) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das	A habilidade consiste em avaliar a urbanização acelerada do período 1946-1964, entendendo que ela beneficiou alguns segmentos sociais e que foi feita em descompasso com o restante do país, o que agravou as desigualdades regionais e sociais. Nesse contexto, se enquadram o aumento do êxodo rural, o surto industrial, em especial do setor automobilístico, novos padrões de consumo, novos meios de comunicação (rádio e televisão), a efervescência cultural (Cinema Novo, Teatro de Arena e Teatro Oficina, bossa nova, <i>rock in roll</i> etc.), a influência cultural Norte Americana, bem como a crescente atuação dos trabalhadores (CGT), estudantes (UNE) e das Ligas Camponesas. Pode-se aprofundar a habilidade explicitando o estudo de temas polêmicos da época – por exemplo, a

		desigualdades regionais e sociais.	reforma agrária, que mobilizou políticos, líderes camponeses, proprietários rurais, intelectuais e artistas, confrontando pontos de vista diferentes e avaliando a pertinência dessas discussões ainda na atualidade. Obra emblemática desse período em defesa da reforma agrária é “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto. Há oportunidade de realizar um trabalho interdisciplinar com Língua Portuguesa na análise de obras literárias que retratam a situação de miséria no campo, como “Grande Sertão Veredas”, ou “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, e, também, com Geografia no estudo das questões ambientais da época, dos fatores do êxodo rural e seus efeitos. Leituras de excertos de “Geografia da Fome”, de Josué de Castro, permitem avaliar que a situação denunciada por ele em 1946 continuou existindo até a contemporaneidade. A habilidade contempla a competência específica n. 6, de Ciências Humanas.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização : o Brasil após 1946	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência As questões indígenas e a ditadura	(MS.EF09 HI19.s.22) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos	Essa habilidade consiste em explicar o processo que resultou no golpe civil-militar de 1964 e na instalação da ditadura (1964-1985) e reconhecer a importância da Comissão Nacional da Verdade, que investigou as violações de direitos humanos cometidos entre 1946 e 1988 por agentes públicos e pessoas ao seu serviço, com apoio ou no interesse do Estado brasileiro. Pode-se propor identificar as diferenças entre as duas faces do regime que se implantou no Brasil em 1964: de um lado, a aparência democrática por manter os três poderes, as eleições (índiretas) e o sistema partidário (controlado) e, de outro lado, a realidade dos bastidores do poder, marcada pela repressão militar e violação dos direitos humanos (prisões, tortura, cassação de mandatos políticos e exílio) e pelo Ato Institucional no 5 (1968-1978). Nessa linha, é importante discutir as duas versões do regime: para os militares, foi uma “contrarrevolução” que evitou a “comunização” do país; para a oposição, uma ditadura que impediu o processo de democratização do país. Pode-se aprofundar a habilidade propondo o papel do general Geisel: teria sido o condutor da distensão lenta e gradual para a pacífica transição democrática ou o presidente frio que autorizou o assassinato de opositores do regime, conforme documento da CIA revelado em 2018? Nessa discussão, é fundamental atentar para o fato de que, em 2010, o Brasil foi condenado na Corte Interamericana de Direitos Humanos da OEA pelos crimes cometidos pelo regime militar durante a guerrilha do Araguaia (1972-1974) e por não ter punido os responsáveis por sequestros, torturas e desaparecimentos. O governo brasileiro se justificou afirmando que a

			<p>Lei da Anistia de 1979 impedia a investigação e os julgamentos dos crimes. A Lei de Anistia foi revalidada em 2010 pelo Supremo Tribunal Federal. Vale ressaltar que, ao abordar a temática com a denominação civil-militar, espera-se que o estudante investigue e perceba que tal denominação remete a um dos mais significativos fatores desse processo, qual seja, a participação de setores influentes da sociedade civil, que impetrou apoio ao golpe militar, pois renegava as medidas ditas, progressistas, tomadas pelo então governo. Além de compreender o processo e caracterizá-lo, é relevante discutir sobre a memória desse período e a efetivação, ou não, da justiça. Tal discussão poderá ser pautada por fontes diversas.</p>
<p>Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização : o Brasil após 1946</p>	<p>Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência -As questões indígena e negra e a ditadura</p>	<p>(MS.EF09 HI20.s.23) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a Ditadura Civil-Militar.</p>	<p>A habilidade se refere a analisar e identificar o perfil sociocultural dos militantes e as diferentes estratégias de resistências usadas pelos opositores do regime ditatorial, que iam de charges, notícias redigidas com duplo sentido para driblar a censura, letras de músicas com metáforas, manifestações populares até movimentos armados nas cidades e no campo (guerrilha do Araguaia), realizados por militantes da esquerda. A habilidade permite explorar, também, as manifestações culturais da época (teatro, música, cinema, obras literárias). Pode-se propor pesquisas que revelem a complexidade do período, como habilidades que proponham avaliar versões equivocadas ou distorcidas que, hoje, parte da população tem sobre o período ditatorial. Entrevistas com pessoas que viveram aqueles anos também podem fornecer informações, como: os sequestros dos embaixadores dos Estados Unidos e da Suíça (1969), o arrocho salarial e a repressão às greves de 1968, o exílio de Caetano Veloso, Gilberto Gil e outros em 1969, a grande seca do Nordeste de 1970, a epidemia de meningite (1971-1977), a conquista do tricampeonato mundial de futebol (1970), a morte de Vladimir Herzog (1975) e do operário Manuel Fiel Filho, as greves do ABC paulista (1978), o Movimento do Custo de Vida (1978), o disparo da inflação a partir de 1981, o atentado ao Rio Centro (1981), os saques a supermercados (1983) e a Campanha pelas Diretas Já (1984). Espera-se que o estudante compreenda e valorize o significado dos movimentos de resistência para a condição de democracia, extensão de direitos civis e liberdade, dos quais a sociedade dispõe nos dias atuais.</p>
<p>Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização</p>	<p>Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os</p>	<p>(MS.EF09 HI21.s.24) Identificar e relacionar as</p>	<p>Para trabalhar esta habilidade, será necessário uma postura investigativa sobre questões obscurecidas na história. O silenciamento da história tradicional pode ser objeto de discussão e análise. A habilidade consiste em reconhecer os movimentos indígenas e</p>

<p>ção: o Brasil após 1946</p>	<p>processos de resistência -As questões indígenas e negra e a ditadura</p>	<p>demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.</p>	<p>quilombolas como formas de contestação à política desenvolvimentista do regime ditatorial (1964-1985), cujas obras públicas (rodovias, hidrelétricas, usinas, barragens etc.) levaram a desmatamentos, a invasão de terras indígenas, a extermínio de etnias, bem como a alagamento e expulsão de terras de quilombolas. Será pertinente a realização de pesquisa sobre o impacto do desenvolvimentismo para as etnias Arara, Waimiri-Atroari, Parakanã e Tenharim, na Amazônia; Kaingang e Guarani, no sul; Yanomami, no extremo norte; e Krenak, em Minas Gerais. Comunidades quilombolas também foram afetadas, como a do Rio dos Macacos, BA; de Barra, Bananal e Riacho das Pedras, no município de Rio de Contas, BA, que até hoje lutam para serem indenizadas pela perda de suas terras. Na área urbana do Rio de Janeiro, a agressiva política de remoção das favelas nas décadas de 1960 e 1970 na região da Lagoa levou à remoção forçada de comunidades quilombolas, como a Favela da Catacumba (atual Parque da Catacumba). O tema é extenso e pode ser pesquisado nos portais oficiais <i>on-line</i>, como a Fundação Cultural Palmares, Instituto Socioambiental e FUNAI. Pode-se, ainda, considerar a possibilidade de pesquisar comunidades indígenas e quilombolas da região em que vive o estudante, para levantar sua história e reconhecer tensões e conflitos sofridos frente à ação de agentes públicos ou avanços de fazendeiros, empreiteiras etc. O tema pode se estender para outros segmentos da população, como seringueiros, castanheiros, caboclos, ribeirinhos, garimpeiros – populações pobres que perderam terras ou foram usadas como bestas de trabalho nas “frentes de expansão” que eram deslocadas sobre territórios alheios. A habilidade contempla a competência específica n. 4, de Ciências Humanas.</p>
<p>Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização : o Brasil após 1946</p>	<p>A criação do Estado de Mato Grosso do Sul - Movimentos divisionistas precursores; - A influência do Regime militar: um novo Estado e a ampliação de grupos favoráveis ao sistema; •</p>	<p>(MS.EF09 HI00.n.25) Identificar e compreender o processo que resultou na criação do Estado de Mato Grosso do Sul.</p>	<p>A habilidade contempla um período significativo para a história de Mato Grosso do Sul. Espera-se que o estudante, ao analisar tal contexto, tenha condições de fazer conexões com a história do Brasil. Um ponto importante dessa análise é a relação do ato de criação do Estado, relacionando-o com o contexto da ditadura civil-militar no Brasil e discutir as questões relacionadas à memória e à construção identitária. Caberá recorrer aos registros dos primeiros movimentos divisionistas, mostrando, entretanto, que, no contexto em que foi consolidada a criação do Estado, não havia significativa mobilização por esta causa, o que demonstra o caráter estratégico do governo central em tal demanda. Por que criar um novo Estado interessa ao governo militar ditatorial? Discutir a</p>

	-O nome do Estado e a construção da identidade		questão do nome do Estado. Por que optou por uma nomenclatura tão similar a Unidade Federativa de origem? Qual a relação entre o nome escolhido e as questões de identidade e reconhecimento nos dias atuais? Para trabalhar essas e outras questões, pode se recorrer à registros de debates propostos à mudança do nome do Estado. Será relevante trabalhar com diversas fontes, principalmente jornalísticas, mapas e documentos oficiais, entretanto, as TDIC serão recursos importantes para sistematização das ideias e conceitos propostos
Modernização, Ditadura Civil-Militar e redemocratização : o Brasil após 1946	O processo de redemocratização -A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) -A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais -Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira. A questão da violência contra populações marginalizadas - O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	(MS.EF09 HI22.s.26) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.	Esta habilidade diz respeito a reconhecer o papel da sociedade civil pela democratização, como, por exemplo, em manifestações estudantis, no resultado das eleições (1974), no enfrentamento à ordem política (greves de 1978 e saques a supermercados de 1981), na campanha pela anistia (1978) e pelas Diretas Já (1984) e na vitória maciça dos candidatos da oposição (1988). Os fatos listados permitem reconhecer que a sociedade não ficou passiva e que pressionou pela abertura política, mesmo diante da tentativa de fechamento do regime pela “linha dura” militar. É possível destacar, ainda, as tensões internas do meio militar, divididas entre os que apoiavam a abertura política e os contrários a ela (a “linha dura”), esses últimos responsáveis pelo agravamento da repressão (cassação de mandatos, prisões de estudantes, professores e jornalistas) e pelos atentados à bomba para intimidar a oposição (caso Riocentro, 1981). É importante reconhecer que as medidas do governo militar para a transição democrática, em 1979 (revogação do AI-5, aprovação da anistia parcial e extinção do bipartidarismo), foram resultado da pressão da sociedade brasileira. Deve-se, ainda, elencar personagens importantes: Dante de Oliveira, Ulisses Guimarães, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. A habilidade sugere trabalhar também na perspectiva da valorização dos benefícios referentes a amplitude dos direitos civis disponíveis na atualidade. Essa percepção pode ser alcançada a partir das discussões e análise do papel da sociedade no processo de redemocratização do Brasil, com ênfase na constituição de 1988, que é um marco oficial da reconstrução de uma sociedade com seus direitos plenamente assegurados. Vale ressaltar a necessidade de perceber as evidências de esforços contínuos para preservar direitos conquistados.