

As representações cotidianas produzidas por alunos do ensino médio sobre a ditadura civil-militar de 1964

Amanda Nogueira Monteiro*

Introdução

Esse artigo tem o intuito de analisar as representações cotidianas produzidas por alunos que finalizaram o terceiro ano do ensino médio em 2018, em uma escola da rede pública, com nenhum vínculo militar, da cidade de Uruaçu-Go, sobre a ditadura civil-militar de 1964 no Brasil. Tem como base principal a teoria das representações cotidianas elaborada e desenvolvida por Viana (2008). Além desta teoria utilizaremos os estudos sobre o ensino de história sistematizado por Bittencourt (2011).

A escolha dos alunos seguiu o seguinte critério: terem recentemente estudado sobre a temática e também por estarem concluindo o seu último ano do ensino médio. Já a temática, as representações cotidianas sobre a ditadura civil-militar, chama a atenção pelo atual cenário político brasileiro, onde presenciamos recentemente faixas em passeatas pedindo por uma intervenção militar, algo que também está presente nas redes sociais e na concepção de uma boa parte das pessoas no atual contexto. Outro ponto é a eleição de um presidente que apresenta apoio e defesa da ditadura, e é um ex-militar¹. O tema também é inédito, levando em consideração que o conceito trabalhado aqui é relativamente novo. As representações cotidianas são formadas também no âmbito do ensino de História, sua abordagem está em torno do imaginário social e leva em consideração a complexidade da sociedade capitalista.

Nosso objetivo é compreender a teoria das representações cotidianas e através desta analisar as representações que os alunos citados acima produziram sobre a ditadura militar no Brasil. Está sendo considerado que essas representações surgem em todo o espaço social, em sala de aula e fora desta, em todo o cotidiano que envolve o aluno. Ressaltando que esses jovens foram inseridos na atuação política recentemente, e que um dos focos da História enquanto disciplina, segundo a Base Nacional Comum Curricular e

* Graduada em história e especialista em Ensino de História pela Universidade Estadual de Goiás, câmpus Uruaçu.

¹ Jair Messias Bolsonaro sempre defendeu que a ditadura civil militar de 1964 foi um período necessário para afastamento do comunismo do país. Como ex-militar em várias reportagens feitas a ele, demonstra seu apoio a necessidades de intervenções militares no país.

as Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica, é criar cidadãos políticos. Portanto, é preciso pensar se, de fato, eles estão preparados para serem esses cidadãos políticos que alcançaram aquilo que a base curricular nacional propõe.

Esse artigo está dividido em três tópicos, no primeiro temos dois objetivos: 1) compreender, mesmo que de forma breve, a teoria das representações cotidianas e a concepção de Bittencourt sobre o ensino de história; 2) apresentação das entrevistas realizadas com os alunos mencionados anteriormente e sobre o conteúdo do livro didático usado por esses alunos; 3) análise das entrevistas e do ensino de história oferecido a eles.

Representações cotidianas e ensino de história.

Vamos aqui no início buscar entender a teoria das representações cotidianas elaborada por Viana (2008), em seu trabalho “Senso comum, representações sociais e representações cotidianas”. A teoria das representações cotidianas tem por base fundamental a teoria da consciência e o método dialético de Marx. A teoria das representações cotidianas tem como inovação apresentar uma crítica da concepção que se fundamenta nos termos senso comum e representações sociais. A primeira apresentação publicada por Viana (2008) critica esses termos de ultrapassados, sendo esta crítica o pressuposto para o desenvolvimento da teoria das representações cotidianas. Então, antes de discorrermos sobre as representações cotidianas devemos dar uma atenção a esses termos que a antecedem.

A ideia de senso comum surge em 1776, com Thomas Paine e de discussões realizadas por intelectuais que almejavam a ruptura entre saber intelectual e o saber popular (que provém da população que se dedica ao trabalho manual, da camada mais periférica). Mas a sistematização desse termo senso comum só acontece com Durkheim, no século 19, com o desenvolvimento do capitalismo, que está fundamentado nas ideias positivistas de Auguste Comte. Houve um processo de sistematização do termo com Durkheim. A qualificação do termo como um saber relevante no campo da produção científica surge apenas na fenomenologia.

Viana (2008) observa que nesse primeiro momento a ideia de “senso comum”, antes da sua sistematização com Durkheim, é fruto de um processo em que a intelectualidade busca legitimar o poder da burguesia, estando assim inteiramente ligado à dominação de classes. Estabelece-se, assim, dois lados, um da ciência enquanto uma categoria verídica, complexa, neutra e objetiva; e o outro do popular sendo falso, vulgar, e cheio de crenças (conhecido como senso comum). Assim, intelectuais, trabalham para

justificar a necessidade da ruptura entre ciência e senso comum, a superação desse descrédito do senso comum ou conhecido antes como saber popular:

Dessa forma, a oposição entre ciência e senso comum serve, em primeiro lugar, tal como já colocamos, para legitimar o saber científico, dotá-lo de *status* de superioridade sobre o saber popular. O saber verdadeiro é o produzido pelas camadas intelectuais em nossa sociedade. Ao legitimar o saber científico, deslegitima-se o saber popular (VIANA, 2008, p. 18).

Esse mesmo autor observa que no cenário mundial, no final do século 19 e início do 20, o contexto constrange os intelectuais a mudarem seu foco de análise, passando a buscar entender o homem em sua totalidade, com as ciências humanas dedicando a entender o homem e sua consciência. A partir desses pensamentos surge a necessidade de reconciliação da ciência e do saber popular, para romper as barreiras e entender a totalidade do homem e sua consciência.

O mais importante aqui é entendermos a crítica que Viana realiza ao termo, pois é a partir dela que surge a teoria das representações cotidianas. Ao fazer essa crítica o autor aborda os seguintes pontos:

Este é o grande problema do termo senso comum. O senso comum é um produto da sociologia e do pensamento científico. Assim, o pensamento científico, e o sociológico mais precisamente, produzem o termo senso comum, seja como algo que deve ser descartado por ser falso, seja como algo presente na realidade social e por isso verdadeiro. Mas o que temos aqui é a produção de uma indiferenciação. O senso comum é um bloco monolítico, uma unidade, seja verdadeiro ou falso. (VIANA, 2008, p. 29).

Segundo Viana (2008) o termo senso comum só existe no interior de um discurso positivista, por surgir do positivismo clássico e do positivismo fenomenológico. É também uma construção ideológica, a partir de discursos positivistas, carregando equívocos fundamentais por se considerar um bloco monolítico (VIANA, 2008, p. 33). O ponto chave da crítica estabelece-se no fato do senso comum ser um produto do positivismo, e ser uma construção ideológica. Para Viana (2008) ao mesmo tempo em que o senso comum produziu uma crítica à forma antiga de ver o saber intelectual como privilegiado e legítimo, enquanto o saber popular sendo ilegítimo e vulgar, ele a reproduziu.

O segundo termo apresentado por Viana é o de representações sociais que surge através de Serge Moscovici, como aborda Peixoto (2018, p. 26), e se apresenta como uma versão contemporânea ao termo senso comum, buscando orientação na sociologia e na psicologia social, vindo para superar o termo passado. Segundo Peixoto (2018) essa abordagem de Moscovici, além de se preocupar com os conteúdos de representações,

também se preocupa com os processos psicológicos e suas influências na realidade social.

Peixoto (2018) ainda esclarece que:

Ou seja, o primeiro elemento é entender o que são representações sociais e Moscovici entende “representações sociais como um conjunto de conceitos, proposições e explicações” cuja origem está na vida cotidiana quando se dá o processo de comunicação entre as pessoas. Para este autor, as representações sociais são equivalentes na sociedade moderna “aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais” – e cabe também considerá-las, como “versões contemporânea do senso comum” (PEIXOTO, 2018, p. 29).

Segundo Viana (2008) as representações sociais tornam familiar e presente aquilo que é estranho e ausente. O autor aborda o processo de “familiarização”, “objetivação” e “amarração”. Lembrando que as representações sociais estão bem próximas das “representações coletivas” de Durkheim, mas tem suas diferenças.

As críticas realizadas por Viana ao termo representações sociais surgem a partir do seu caráter ideológico (assim como foi com o termo senso comum). Lembrando que Viana aponta várias críticas e Peixoto (2018) as resume, ressaltando a falta de rigor e fundamentação metodológica desta concepção (sobre as representações sociais). Sua forma tão semelhante à concepção de Durkheim faz com que ela não traga uma nova abordagem às ciências sociais, refutando o caráter explicativo de Moscovici e o colocando como mera descrição – críticas essas feitas por Viana, mas esclarecidas por Peixoto. Segundo Peixoto:

[...] ao colocar como grande novidade a ideia de dinamicidade das representações sociais, bem como sua pluralidade, não deixa de ser curioso ter deixado Marx e os marxistas de lado, que já haviam desenvolvido isto muito antes de Moscovici. Ou seja, a abordagem das representações sociais não apresenta nenhuma novidade ou vantagem para a pesquisa social, porquanto retoma teses já existentes e as empobrece, pois em Émile Durkheim e Karl Marx, por exemplo, já existe toda uma base teórica que falta na concepção defendida por Serge Moscovici (PEIXOTO, 2018, p. 31).

As críticas são bem claras à falta de fundamentação metodológica e à falta de inovação e contribuição aos estudos sociais, sendo, portanto, ideológica. O conceito criado por Viana, segundo Marques (2018), com a análise do cotidiano, critica as ideologias anteriores e busca superar o positivismo através da perspectiva do proletariado. Ressalta-se, assim, que a partir dessas críticas as representações cotidianas se estabelecem. Para entendermos mais sobre as representações cotidianas começaremos apresentando o que Marques (2018) aponta como a base real:

Isso quer dizer que a representação que os indivíduos elaboram está inteiramente relacionada com as relações que estabelecem com outros indivíduos e com o meio ambiente, sendo expressão destas. Aqui está o ponto central e essencial da teoria das representações cotidianas, ou seja, a base real

das representações que é considerar o indivíduo como um ser social e que integra determinadas relações sociais (MARQUES, 2018, p. 19).

Isso nos mostra a essência da teoria das representações cotidianas, isto é, parte das relações dos indivíduos com o meio ambiente para compreendê-la, concebendo o indivíduo como ser social. Viana apresenta que as principais características do cotidiano são: naturalidade, regularidade e simplicidade. Estão expressas na vida cotidiana. Marques (2018) apresenta bem como são essas três características:

A naturalidade é um processo em que o indivíduo é constringido em seu cotidiano a interpretar a realidade como se fosse natural, ou seja, considerando-a como imutável. A naturalidade faz desaparecer o seu processo histórico, sua origem, seu desenvolvimento e a possibilidade de seu fim. A regularidade é parte da vida cotidiana, em que a vida perpassa por relações regularmente estabelecidas, cuja repetição das atividades é um exemplo da regularidade da vida cotidiana. E a simplicidade corresponde à forma como elaboram a representação do cotidiano, ou seja, pautado por reflexões simples, destituídas de uma elaboração teórica aprofundada, baseado em leitura e etc. (MARQUES, 2018, p. 20).

Como fica claro nessas duas últimas citações, as representações cotidianas estão relacionadas à forma que o indivíduo interpreta a sociedade. Viana (2015, p. 40) define que as representações cotidianas são como atos de consciência que buscam tornar novamente presente algo que está ausente, sendo que presença e ausência são representações da cotidianidade carregando em si as marcas delas. Outra característica abordada por Makes (2017) é que as representações cotidianas podem ser elaboradas pela classe social que o indivíduo ocupa na sociedade.

Viana (2018) apresenta um debate sobre as opiniões e convicções, outro aspecto relevante para compreender sua teoria e o presente trabalho, pois estão presentes em todo o espaço social do indivíduo em seu cotidiano. O autor esclarece que opiniões são superficiais, infundadas e frágeis. As convicções são fundadas na razão e também em crenças, valores, sentimentos e interesses. Vamos imaginar assim que as opiniões são como pregos na areia, e as convicções são pregos em uma parede, sendo as opiniões mais flexíveis a mudanças, já as convicções menos maleáveis.

Ao responder sobre o que são opiniões Viana (2018, p. 46) diz que “são ideias (bem como afirmações e posições) expressas pelos indivíduos sem maior coerência, rigor, fundamentação, sendo geralmente substituíveis com relativa facilidade”. Já sobre as convicções ele responde que “é um conjunto de ideias que expressa a mentalidade de um indivíduo ou grupo, sendo algo sólido, possuindo uma base racional, sentimental, valorativa etc”.

Viana (2018) aponta as três formas de opinião: *opinião momentânea*, *opinião simulada* e *opinião resistente*. Segundo o autor a opinião momentânea é a forma mais comum, parte de um conjunto limitado de informações, sendo mais frágil e maleável, como ele aborda sendo o caso contemporâneo das redes sociais. As opiniões simuladas estão em contexto de forte pressão e repressão, ou, devido a interesse e oportunismos. Viana diz que essas opiniões simuladas estão ligadas também à personalidade dos indivíduos, como quando um determinado indivíduo possui coragem de demonstrar sua divergência. As opiniões resistentes, segundo ele, são semelhantes a convicções, mas só aparente. Estão ligadas a indivíduos que mesmo não sabendo argumentar não admitem o erro, estando ligadas também a interesses pessoais.

Segundo Viana as dinâmicas das opiniões podem ser explicadas a partir das *correntes de opiniões* e *forças formadoras de opiniões*. Ele diz que “as correntes de opiniões são movimentos contínuos e coletivos de ideias que se desenvolvem a partir de uma mesma orientação” (VIANA, 2018, p. 50). Essas são opiniões que predominam em determinados momentos e possuem produtores e reprodutores. Segundo o autor as principais forças formadoras são:

O capital comunicacional, a classe intelectual, o aparato estatal, as instituições de ensino, organizações da sociedade civil (igreja e partidos, por exemplo), a internet. O capital comunicacional (“indústria cultural”) gera corrente de opinião e pode ser decisivo em processos políticos e sociais (VIANA, 2018, p. 53).

Ressaltamos, assim, que as forças formadoras estão ligadas às concepções políticas e ao capitalismo e à luta de classes, e estão sob influência da classe intelectual e das classes dominantes. Como diz Viana (2018, p. 56) “as representações cotidianas são perpassadas por opiniões e sua compreensão é fundamental para uma análise mais profunda e que consiga distingui-las das convicções”. Para a compreensão das representações cotidianas é importante entendermos esses pontos citados acima.

Desta maneira, Makes (2017) aborda de forma objetiva e clara sobre as representações cotidianas e esclarece esse primeiro momento:

Nesse sentido, as representações cotidianas não são um atributo de classes sociais específicas e sim, de todos os indivíduos na sociedade. As representações cotidianas são representações que os indivíduos produzem sobre suas relações e com o meio ambiente na sua vida cotidiana e reproduzindo as características da cotidianidade em seu modo de representar (MAKES, 2017, p. 16-17).

Notamos, assim, que as representações cotidianas estão presentes em toda a sociedade, assim também como estão presentes nas salas de aula. As representações

cotidianas produzidas por alunos em sala de aula, surgem através de vários pontos como: o conteúdo trabalhado em sala; o professor; as condições de ensino aprendizagem; as influências externas; etc. Assim é importante compreendermos um pouco sobre o ensino de história.

O Ensino de História na concepção de Circe Bittencourt.

Bittencourt (2011), em seu livro “Ensino de História – fundamentos e métodos”, apresenta um debate sobre as várias faces do ensino de história. A autora aborda os diversos aspectos do ensino de história como a disciplina escolar, seus conteúdos e métodos, as atuais propostas curriculares da história, aprendizagem, material didático, práticas interdisciplinares, entre outros. Nesse trabalho, Bittencourt possibilita esclarecimentos à nossa pesquisa, então a partir de agora buscaremos entender a partir dessa obra as influências que estão relacionadas com o Ensino-aprendizagem de história, ressaltando quais são os meios em que os alunos estão aprendendo e o principal material usado que é o livro didático.

Bittencourt discorre a princípio sobre as constituições das disciplinas específicas, seu processo dinâmico de produção. Os estabelecimentos de uma disciplina escolar, os objetivos instrucionais (mais específicos) e os objetivos educacionais (mais gerais). Segundo Bittencourt (2011):

Cada disciplina formula seus objetivos no intuito de contribuir para uma formação intelectual e cultural que desenvolva o espírito crítico e capacidades diversas de comparação, dedução, criatividade, argumentação lógica e habilidades técnicas, entre outras (BITTENCOURT, 2011, p. 41).

Os objetivos específicos dessas disciplinas são determinados a partir dos objetivos mais gerais da escola, definidos de formas mais sutis. Seguindo desse ponto de partida, como aborda a autora, as disciplinas escolares visam formar cidadãos, alunos preparados para viver em sociedade e atuar nesta.

Um dos pontos ressaltados por Bittencourt é o afastamento da história escolar dos historiadores, e a necessidade de haver um diálogo entre ambos, já que a história científica produz professores. O professor é um grande agente na sociedade, pois ele que “transforma o *saber a ser ensinado* em *saber aprendido*, ação fundamental no processo de produção do conhecimento” (BITTENCOURT, 2011, p. 50). Segundo a autora, cabe ao professor dominar vários saberes característicos e heterogêneos, pois dar aula é uma ação complexa.

Bittencourt (2011, p. 51), ao citar Monteiro (2001), coloca que o ofício do professor corresponde à pluralidade dos seguintes saberes: saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Sendo eles que definem o “saber docente”. Assim, ela aborda que a ação docente não é um ato individual, sua ação é coletiva. Leva em consideração que cabe a escola e ao professor a tarefa de produzir ensinamentos que possam inserir os alunos na sociedade

Bittencourt faz uma construção da história do ensino de história, apontando alguns pesquisadores brasileiros e as reformas curriculares da década de 80, a fim de superar o caráter ideológico da disciplina, onde o poder institucional conseguia manipular a fim de submeter aos interesses de determinados setores da sociedade. Já em outros estudos, a autora diz que:

Sem desconsiderar aquele caráter ideológico, preocupam-se em analisar as contradições manifestadas entre a História apresentada nos currículos oficiais e nos livros e a História ensinada e vivida por professores e alunos, buscando incorporar as problemáticas epistemológicas e a inserção da disciplina na “cultura escolar” (BITTENCOURT, p. 2011, p. 59).

Bittencourt aborda a importância de nos atentarmos ao contexto da produção da história escolar e sua “longa duração” para visarmos determinados conteúdos “tradicionais” e métodos como o de “memorização” e entendermos as marcas que eles deixaram na história como disciplina escolar. Um ponto importante na história como disciplina escolar ocorre na década de 70, do século XIX, quando se efetiva uma importante ampliação ao acrescentar em seus conteúdos a “história nacional” e a “identidade nacional”, em um momento que as ideias de identidade nacional percorriam o mundo, e ainda permanece na organização curricular do século XXI.

Um momento que a história escolar passa a se preocupar mais ainda na formação de cidadãos, e que possam carregar em si o sentimento de pertencimento à nação, à nacionalidade. A preocupação de criar essa identidade nacional cercava vários países do mundo e no Brasil surgia essa necessidade a partir da busca pelo progresso do país, visando caminhar junto com as grandes potências. Bittencourt (2011, p. 65) apresenta que “a História tinha como missão ensinar as “tradições nacionais” e despertar o patriotismo”. Em um momento, no Brasil, cercado por um amplo debate político a respeito da concepção de cidadania.

Uma das lembranças ainda presentes na disciplina de história é a do método de ensino voltado à “memorização” produzido no século XIX pela História Escolar e divulgada pelos livros escolares, usando da repetição até a decoreação como método de

ensino. Bittencourt (2011) apresenta que parece ter prevalecido alguns resquícios desse método, como as preocupações com nomes, datas, principais acontecimentos da história nacional, etc.

Como Bittencourt aborda, as novas propostas buscam métodos ativos que visam a integração do indivíduo na sociedade, a inserção do aluno de forma mais adequada possível à comunidade. Essa nova proposta surge com os estudos sociais que poderiam atender aos problemas da sociedade moderna que busca o progresso. Esses métodos ativos, segundo Bittencourt (2011, p. 75), foram importantes, pois: “o importante nas atividades ou nos *métodos ativos* é a criação de uma atmosfera pedagógica, para formar, a partir da escola, um indivíduo socialmente eficiente para o sistema”. Essas buscas estão ligadas aos interesses na modernização do país a partir dos modelos industrial e imperialistas, tendo a história escolar como um dos objetivos básicos a formação do “cidadão político”, isso a partir das primeiras décadas do século XX em diante.

Sobre as atuais renovações curriculares Bittencourt aborda que se submete, de certa forma, à lógica do capitalismo com o mercado de trabalho:

À sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que exige domínios mais amplos do “conhecimento”. Para esse modelo capitalista criou-se uma “sociedade do conhecimento”, que exige, além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar informações provenientes de intenso sistema de meios de comunicação e de se organizar mais autônomo, individualizada e competitivamente nas relações de trabalho (BITTENCOURT, 2011, p. 102).

Segundo Bittencourt as reformulações curriculares no Brasil começam no processo de redemocratização da década de 80, pautado no atendimento às camadas populares com enfoques para uma formação política. Sendo a escola um lugar que ensina aos alunos algo além da alfabetização, mas conteúdos sociais e culturais que estão associados a comportamentos, valores e ideários políticos. Também inserindo a história do cotidiano, na perspectiva de local, nacional e o geral, como aborda Bittencourt (2011).

Algo que as renovações curriculares deve se atentar, segundo a autora, é com esse mundo tecnológico, onde o professor não pode ser ingênuo já que é um meio que alimenta os jovens o tempo todo com uma infinidade de informações, e corre grande risco de criar pessoas alienadas.

A disciplina de história tem que capacitar os alunos à compreensão e conexão de outras épocas:

Em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade de crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da

habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos (BITTENCOURT, 2011, p. 106).

Sobre os materiais didáticos Bittencourt diz que:

Uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores de apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina – no nosso caso, da História (BITTENCOURT, p. 2011, p. 296).

Como aborda Bittencourt, na história os livros didáticos cada vez mais indicam os rumos das aulas e são uma “tradição escolar” que acompanha o cotidiano a pelo menos dois séculos. A produção da literatura didática tem sido objeto de preocupação de autoridades governamentais, e como Bittencourt aborda, a crítica ao livro didático é grande, segundo ela diversas pesquisas têm apontado que ele está a serviço da ideologia e da perpetuação de um “ensino tradicional”. Tais críticas ressaltam as suas deficiências em conteúdos e erros. Mas como ela aborda, ele possui limites, vantagens e desvantagens.

O livro didático está ligado à indústria cultural² na sociedade capitalista, e segundo Bittencourt o seu suporte de conhecimento escolar é proposto pelos currículos escolares, isso faz com que o Estado esteja sempre presente na existência do livro. Mas esse material está em processo de mudança, segundo a autora suas funções atuais são “avaliar a aquisição dos saberes e competências; oferecer uma documentação completa proveniente de suportes diferentes; facilitar aos alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e em outros contextos” (BITTENCOURT, 2011, p. 307).

Como foi assinalado, o livro didático é um produto da indústria cultural, com uma materialidade característica e um processo de elaboração de outros livros. Enquanto mercadoria, insere-se na lógica de vendagem e requer definições sobre preço e formas de consumo. O aluno, público-alvo explícito, caracteriza-se por ser seu consumidor compulsório. Sua confecção segue os princípios do sistema de avaliação, obedecendo às normas definidas pelo poder estatal, que assim interfere indiretamente na sua produção e é o principal comprador desse material (BITTENCOURT, 2011, p. 311).

Percebe-se aqui que o livro didático é um produto que o Estado está presente nele. Devemos analisar o que o livro didático usado pelos alunos entrevistados diz sobre a ditadura civil-militar, ressaltando que o livro didático serve como guia para o professor.

² Termo criado por Max Horkheimer e Theodor Adorno na década de 40, surge com a indústria capitalista e remete a forma de fazer arte em escala industrial. In: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/industria-cultural.htm>

A Ditadura civil-militar no Brasil apresentada pelo livro didático.

Ao acessar o livro didático usado em sala pelos alunos entrevistados, percebemos que o conteúdo sobre a ditadura estava preparado de forma linear e resumido. Também estava organizado em relação ao contexto mundial. Na unidade em que se encontra a temática vimos debates sobre as crises e conflitos das décadas de (1970-1980), também sobre os blocos comunistas³ e o mundo globalizado. O livro⁴ apresenta o contexto mundial e logo depois o cenário brasileiro.

O livro é organizado em quatro unidades, no capítulo nove há os tópicos sobre a renúncia de Vargas, a reorganização política, o período desenvolvimentista e os tópicos da ditadura. São vinte páginas que apresentam todo esse cenário brasileiro da renúncia de Vargas ao fim da ditadura civil-militar. Todos esses assuntos são trabalhados de forma breve e resumida. As treze páginas são dedicadas aos anos seguintes da ditadura, a democratização. Os conteúdos ainda dividem suas páginas com atividades, imagens e alguns comentários.

O livro resume bem os conteúdos, ele termina o tópico sobre o período desenvolvimentista e segue com os próximos dois tópicos sobre o parlamentarismo no Brasil e as reformas de base e o golpe civil-militar. O livro aponta que esse foi um dos períodos mais sombrios da história brasileira, ressalta as repressões e violência, e o descreve como golpe. Também apresenta o “milagre” econômico com seus sinais de recuperação e sua queda, finalizando com o fim da ditadura.

Ao analisar o livro notamos que um período recente e importante como a ditadura, é trabalhado de forma limitada com vários outros debates. Essa forma resumida vem pela quantidade de conteúdos que devem ser trabalhados dentro de um ano. O livro é uma das forças formadoras de opiniões as quais os alunos produzem, cabe destacar que não é apenas a única forma dos alunos desenvolverem a sua percepção sobre a ditadura, tendo: meios de comunicações, família, professores, colegas de sala, internet e etc. Seguiremos apresentando e analisando as entrevistas, para ressaltar as representações cotidianas produzidas por alunos que tiveram acesso a esse livro.

³ Ideologia política e socioeconômica que busca abolir a desigualdade com a libertação do proletariado, surge a partir dos estudos de Karl Marx e Friedrich Engels.

⁴ AZEVEDO, Gislane e SERIACOPI, Reinaldo. *História passado e presente do século XX aos dias de hoje*. São Paulo: Editora ática, 2016.

Percepção dos jovens sobre a Ditadura no Brasil.

As representações cotidianas têm como método investigativo as entrevistas, nesse tópico apresentarei de forma breve as entrevistas realizadas nessa pesquisa para seguirmos com os resultados. Foram realizadas entrevistas interpretativas com base no método de Viana (2015), a um grupo de quatro jovens entre os dias 10 e 14 de março de 2019. Os jovens tinham de 18 a 20 anos e estudaram na mesma sala de aula de uma escola da rede pública em Uruaçu-Goiás no período vespertino. A entrevista foi realizada a partir de um questionário previamente elaborado com trinta e oito perguntas relacionadas a diversos assuntos como: vida pessoal, familiar, sobre política e educação. Essas perguntas foram realizadas com a intenção de extrair deles suas representações cotidianas a respeito da ditadura civil-militar de 64 e serão a base de nossa análise. O questionário teve cinco partes: Informações pessoais, informações biográficas, informações culturais, informações semiconscientes e informações representacionais.

A família dos alunos entrevistados possui renda de dois a três salários mínimo; todos nasceram na cidade de Uruaçu-Goiás e participam de instituições religiosas. Dois deles estudaram em escola privada, um em escola pública e privada, e uma na escola pública. Ambos apresentaram os mesmos conhecimentos sobre o assunto, mas houve posicionamentos diferentes. As perguntas, durante a entrevista, além de focar nos seus contextos sociais, também estavam relacionadas às temáticas que aprenderam dentro e fora da sala de aula sobre a ditadura civil-militar.

Na terceira parte fiz a seguinte pergunta: Como eles se definiam politicamente? As respostas foram: não sei; natural; uma pessoa normal; no meio. Foi perguntado também sobre o que eles achavam da polícia e na sequência do exército; as respostas foram variadas entre boa e ao mesmo tempo ruim, no caso da polícia, e sobre o exército era entre bom a não terem opinião sobre. Outro questionamento foi sobre o que eles achavam se o Estado agisse matando pessoas; as respostas foram que ele estaria usando de um poder que tem; que dependia da condição, mas achava errado; que não poderia fazer nada se isso acontecesse.

Na quarta parte das perguntas foram feitas duas suposições relacionadas à ditadura para extrair informações semiconscientes, a primeira⁵ fazia a suposição que eles

⁵ Suponha que você tenha dormido e tido o seguinte sonho: Você está nas ruas com seus amigos se divertindo, de repente chega pessoas desconhecidas e dizem que são policiais, perguntando sobre o que estavam conversando e já chegam batendo em todos. Enquanto batiam em vocês, eles diziam que tinha recebido uma denúncia de que você estava falando mal do estado. O que você pensa sobre isso?

tinham dormido e tido o seguinte sonho; que eles estavam na rua conversando com amigos e chegavam pessoas dizendo que eram policiais, e batiam em todos com a justificativa de que estavam falando mal do governo. As opiniões deles eram que estavam errados em fazer isso, que não tinha problema em falar mal do Estado, que eles deveriam revisar melhor a situação. A segunda⁶ suposição criava um cenário aonde eles chegavam em casa e seus pais estavam discutindo com os amigos sobre a temática, os pais estavam a favor da ditadura já os amigos contra. Foi perguntado qual seria o posicionamento deles nessa situação e as respostas foram contra os pais em grande maioria, e uma das pessoas entrevistadas só afirmou que a ditadura foi boa para a educação e para a economia.

A quinta parte das perguntas questionou sobre o que eles achavam que foi achavam o período da ditadura, uma das pessoas achava que foi bom, outra não sabia responder o que foi, e outras duas relataram que foi ruim destacando a repressão. Também foi perguntado se lembravam de terem ouvido falar sobre a ditadura fora da sala de aula entre os pais ou conhecidos; três relataram que não tinham ouvido falar e uma que havia visto algumas coisas nas redes sociais. E ao questioná-los sobre os pontos positivos dois ressaltaram que havia uma boa educação, economia e menos corrupção, outro não sabia e outro não via pontos positivos. Também questionamos sobre os pontos negativos, dois não sabiam citar e outros dois relataram as repressões, torturas e perseguições.

Na quinta parte teve também perguntas relacionadas ao que eles aprenderam em sala de aula. Foi perguntado se eles lembravam sobre algo que leu, dois lembravam o básico, mas não disseram o quê, e outros dois não lembravam. Ao perguntar sobre o que o professor falou em sala de aula sobre a temática as respostas foram em grande maioria que foi um período ruim, apenas um deles não lembrava. Por último perguntei se eles queriam que voltasse a uma ditadura, três responderam que não e um respondeu que sim.

Nas entrevistas foi possível perceber as representações cotidianas produzidas pelos alunos, seguiremos analisando o resultado destas entrevistas. As perguntas realizadas foram em alguns momentos diretas em outros foram de formas subjetivas para obter um melhor resultado.

⁶ Você chega em casa e seus pais estão debatendo com amigos sobre a ditadura civil-militar no Brasil. Seus pais defendem que a ditadura civil-militar foi boa, que oferecia uma educação de qualidade, uma boa economia, havendo menos corrupção no país. Já seus amigos defendem que a ditadura foi um período ruim, com muitas perseguições, torturas, desigualdades sociais, corrupções e etc. Como você se posicionaria diante desse debate?

Uma análise dialética sobre as representações produzidas pelos estudantes

No decorrer das entrevistas conseguimos levantar alguns pontos que nos permite compreender as representações que os alunos entrevistados produziram sobre a ditadura militar no Brasil. Notamos que eles não possuem convicções, sendo favoráveis a alguns pontos da ditadura e não favoráveis a outros. Destaco que possuem apenas opiniões, de acordo com Viana (2018), guiados pelas forças formadoras. O conhecimento e articulação com a temática dos alunos foi básico, em alguns momentos foi verificado que eles usavam das próprias perguntas para a elaboração de suas respostas. Para ficar mais claro irei nominar os quatro alunos entrevistados em números para conseguirmos analisar suas representações.

O aluno entrevistado número um demonstrou em suas respostas falta de embasamento e profundidade, em um momento ele questionou sobre qual o problema de falar mal do governo e ao mesmo tempo mostrava apoio à ditadura. A impressão que tive é que esse aluno usava das minhas perguntas para formular suas respostas sobre a temática, e que não possuía muito conhecimento sobre o assunto, ressalto que ele possuía era opiniões. O aluno número dois, na maior parte de suas respostas, foi bem direto e simples, com respostas curtas, em muitas apenas respondeu “não sei”. Já o aluno número três e quatro tentaram articular melhor suas respostas, mesmo mostrando uma confusão ou falta de embasamento no assunto, com dificuldade em formular seus discursos. Conseguimos ver que todos eles possuem apenas opiniões momentâneas, simulada e resistente, como define Viana.

As perguntas foram divididas por partes, a primeira parte com perguntas com o perfil social, onde extraímos as informações que todos os alunos entrevistados não tinham profissão, todos os pais possuíam casa própria e carro, nascidos em Uruaçu e participam de alguma instituição religiosa.

A primeira pergunta que trouxe a evidência que eles ainda não possuem uma concepção política formada foi bem clara, perguntei a eles como se definiam politicamente, os alunos se mostraram um pouco confusos ao responderem: aluno número um disse “natural”, o aluno número dois “não sei”, o aluno número três, “no meio” e o aluno número quatro, “uma pessoa normal”. Essa pergunta foi importante, pois, além de estar ligada à temática sobre ditadura civil-militar, também nos mostrou que esses alunos que finalizaram o ensino médio e já são maiores de idade, já exercem o direito ao voto, e ainda não possuem concepção crítica, demonstrando que eles apresentam um desconhecimento sobre a questão política e não sabem se posicionar de forma crítica

diante desta. Este posicionamento dos jovens entrevistados acaba por entrar em contradição com os princípios do ensino de história. Ao abordar o objetivo do ensino de história Bittencourt (2011) aponta que:

A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do *cidadão político*. Nesse sentido é que se encontra, em inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do “cidadão crítico”, termo vago, mas indicativo da importância política da disciplina (BITTENCOURT, 2011, p. 121).

Notamos, portanto, que os jovens entrevistados ainda não se tornaram cidadãos críticos e políticos, e no que se refere especificamente à ditadura civil-militar, um assunto recente na vida política do nosso país, eles ainda não conseguem apresentar uma reflexão crítica.

Durante as entrevistas foi perceptível a falta de posicionamento dos alunos sobre o assunto histórico, que além de estar ainda presente foi também estudado por eles recentemente. Ao questioná-los sobre o que pensam que foi a ditadura civil-militar as respostas foram vagas como: “acho que foi boa”; “Acho que por uma parte de privar a pessoa, de não poder sair na rua determinado horário, de não se expressar como ela queria, de falar que o governo era isso que, ta perseguindo, que tá matando... Acho isso horrível”; “Há, não sei”, “Foi um período de muita repressão, torturas e censura também”. Na Base Nacional Comum Curricular (2016) diz que as áreas das ciências humanas no ensino médio:

Nessa etapa, os/as estudantes intensificam os questionamentos sobre si próprios e sobre o mundo que vivem. O desenvolvimento da autonomia para a participação social e a maior capacidade de abstração e de reflexão possibilitam que os sujeitos dessa etapa, gradativamente, ampliem sua compreensão sobre questões sociais, éticas e políticas e sua atuação fundamentada e crítica na vida pública (Base Nacional Comum Curricular, 2016, p. 628).

Sobre o ensino de história, a BNCC (2016, p. 155) diz que “as representações do passado, em suas interseções com a interpretação do presente e a construção de expectativas para o futuro, são questões centrais para o componente curricular História”. Considerando que esses alunos entrevistados já passaram pelo processo de inserção na sociedade ao terminarem o ensino médio, notamos que de fato eles não apresentam essa autonomia e capacidade de reflexão que faça nexos às representações do passado, interpretações do presente e a construção de expectativas para o futuro.

Antes de começarmos as perguntas eles tiveram a oportunidade de ler com a finalidade de esclarecer algumas dúvidas sobre o tema da entrevista, no entanto, mesmo lendo e percebendo que a temática era ditadura eles não conseguiram articular a temática em suas respostas, apenas quando as perguntas foram específicas, por exemplo, ao perguntar: o que diria se o Estado agisse matando pessoas? As repostas foram simplórias e sem uma reflexão com o assunto, como: “dependendo da condição, mas errado”; “falta de vergonha na cara”; “Há, que faria nada, não podia fazer nada”; “Eu diria que ele estaria usando o poder que ele tem”. Demonstrando, portanto, que não tem a reflexão e senso crítico como está escrito no BNCC, um discurso que não corresponde à realidade.

Outra etapa clara na entrevista, que mostra esse confronto com o currículo proposto pelo Estado, foi a parte das informações semiconscientes. Quando fizemos a seguinte suposição:

Suponha que você tenha dormido e tido o seguinte sonho: você está nas ruas com seus amigos se divertindo. De repente chega pessoas desconhecidas e dizem que são policiais perguntando sobre o que estavam conversando e já chegam batendo em todos. Enquanto batiam em vocês eles diziam que tinham recebido uma denúncia de que você estava falando mal do estado.

As respostas a essa suposição foram: “Acho que eles tem que revisar melhor e saber o que está acontecendo no momento pra depois fazer algo, né?!”; “Falta de respeito”; “Acho que eles deveriam investigar melhor que estão, interrogando ou fazendo alguma coisa”; “Há, eu acharia, tipo, super errado, e quê que tem se eu tivesse falando alguma coisa do estado? Tem... Minha opinião, né.”. Percebemos mais uma vez o quanto os alunos foram vagos em suas respostas, e confusos ao elaboraram. Outro ponto que percebemos não analisar todas as suas respostas, foi o quanto em alguns momentos eles foram contraditórios, talvez pela falta de um posicionamento ou de realmente ter aprendido sobre o assunto. Outra suposição feita que também deixa isso claro foi:

Você chega em casa e seus pais estão debatendo com amigos sobre a ditadura civil-militar no Brasil. Seus pais defendem que a ditadura civil-militar foi boa, que oferecia uma educação de qualidade e uma boa economia, havendo menos corrupção no país. Já os seus amigos defendem que a ditadura foi um período ruim, com muitas perseguições, tortura, desigualdade social, corrupção e etc. Como você se posicionaria diante desse debate?

As respostas dos alunos dois, três e quatro foram contra os pais e a favor dos amigos, mas apenas reafirmavam os pontos sobre a ditadura já falados nas perguntas. Apenas o número um relatou que: “Há, eu acho que foi boa sim, foi boa tanto a educação, a economia”, demonstrando o apoio à ditadura.

Algo presente em todas as entrevistas foi a contradição dos entrevistados, que em alguns momentos ressaltaram sobre a contribuição da Ditadura na economia e na educação, há até um entrevistado que disse que foi um período bom, mas quando era perguntando sobre características específicas da ditadura, como a repressão, todos foram contra. Interessante perceber também que todos disseram que a professora disse que foi um período ruim e o livro didático também aponta como o pior período da história brasileira, isso deixa claro sobre as influências externas nas representações produzidas por esses alunos. Isso demonstra que a ideologia que prevalece na sociedade sobre a ditadura acaba prevalecendo na opinião deles, mas, no que diz respeito à convicção sobre a repressão eles demonstraram que são contra, não sendo convictos em seu posicionamento sobre a ditadura civil-militar.

Após as duas perguntas que buscou informações semiconscientes passamos para o bloco de perguntas de informações representacionais. Nessa etapa as perguntas foram organizadas buscando compreender o que eles achavam que foi a ditadura e onde eles ouviram falar sobre isso, dentro e fora da sala de aula. Observamos que o conhecimento deles sobre o assunto é superficial, e que estão distantes do que diz a BNCC:

O componente curricular História não pretende, por óbvio, abranger “tudo o que ocorreu no passado”. Debruça-se, sim, reflexivamente sobre experiências sociais dadas nos mais variados tempos que, registrados, voluntariamente ou não, prestam-se a reinterpretações diversas por historiadores, professores e população em geral. Não há, a rigor, passado, presente ou futuro comum a toda a humanidade; não obstante, é possível acolher criticamente princípios gerais para conjuntos de sociedades, por exemplo, os direitos humanos (BNCC, 2016, p. 155).

A primeira pergunta feita nessa etapa foi o que eles pensavam que foi a ditadura civil-militar, a resposta do aluno um foi: “Acho que foi bom”; o aluno dois disse: “Há, não sei”; o três afirmou que: “Acho que foi um... por uma parte dessa parte de... e... de... de privar a pessoa de não poder sair na rua determinado horário, de não se expressar como ela queria, de falar que o governo era isso que tá perseguindo, que tá matando... Acho isso horrível”; e o quarto aluno afirmou: “É... foi um período de muita repressão né, torturas e... e... censura também”. Aqui notamos que o aluno três e quatro foram os únicos que conseguiram trazer informações diferentes sobre o assunto que já não foram citadas nas informações semiconscientes, como o toque de recolher e a censura.

Em sequência fizemos perguntas que buscaram estimular a memória deles, perguntamos: “Se lembra dos seus pais ou pessoas que conhece, te falarem alguma coisa sobre a ditadura? Se sim, o que foi?” apenas o aluno um ressaltou que já viu em redes sociais, os demais não lembravam de ter ouvido. Outra pergunta foi: “Você lembra alguma

coisa que leu sobre a ditadura militar? O que foi?”. Alguns não lembravam, outros lembravam mas não conseguiram dizer o que foi.

Tivemos três perguntas chaves nessa etapa de informações representacionais, a primeira foi para que eles citassem os pontos positivos e negativos sobre a ditadura civil-militar. Foi perceptível que os alunos usaram das perguntas feitas anteriormente na etapa semiconscientes para responder, e não conseguiram ampliar o seu discurso. A segunda foi o que a professora deles falou sobre o que foi a ditadura, a resposta foi unânime de que ela disse que foi um período ruim. Por fim, perguntamos se eles queriam que retornássemos a uma ditadura, a aluna um respondeu que sim e os outros responderam que não. A única resposta que levantou dúvida foram as respostas o aluno um, que não via problema em falar mal do Estado, que afirmou que sua professora ensinou que foi um período ruim, e mesmo assim ele gostaria de viver em uma ditadura. Isso nos deixa claro sobre as representações cotidianas, como Viana (2015, p. 46) diz: Todos desenvolvemos representações cotidianas sobre a vida cotidiana. Nesse sentido, as representações cotidianas não são atributos de classes sociais específicas e sim de todos os indivíduos na sociedade.

Percebemos que esses alunos estão produzindo representação cotidianas de várias maneiras, não apenas influenciados pelo que viram em sala de aula mas também pelo o que ouviram no meio em que estão inseridos em seu cotidiano, e em todos os momentos eles estão reproduzindo essa representação. Abordaram que não haviam ouvido sobre a temática em casa, mas sim na internet.

Algo claro nesse momento da pesquisa é sobre as correntes de opiniões e forças formadoras de opiniões. Viana (2018) apresenta como essas correntes têm seus produtores e reprodutores e atingem o imaginário coletivo:

É neste amplo contexto que determinadas opiniões podem florescer ou perecer, possuem base social ampla ou restrita, possuem produtores e reprodutores. Assim, é possível, nessa complexidade de determinações, observar algumas forças formadoras de opinião (e de correntes de opinião). As principais forças formadoras de opinião na contemporaneidade são o capital comunicacional, a classe intelectual, o aparato estatal, as instituições de ensino, organizações da sociedade (igreja e partidos, por exemplo), a internet. O capital comunicacional (“indústria cultural”) gera correntes de opinião e pode ser decisivo em processos políticos e sociais (VIANA, 2018, p. 52 – 53).

Viana deixa claro as várias forças formadoras, e isso foi evidente durante nossas entrevistas. Os alunos entrevistados, em algumas de suas respostas, deixaram transparecer as influências que eles receberam, tanto dentro de sala como fora, e como suas representações não estão limitadas em apenas um ambiente vivido por eles. Sendo

perceptível as várias forças formadoras, e que a sala de aula não é o único meio no qual os alunos formam suas representações sobre determinados assuntos e conteúdos.

Considerações finais

As representações cotidianas sempre são manifestadas nas relações que o indivíduo estabelece com determinado local. Percebemos que essas representações são criadas a partir do relacionamento de cada um com os meios que estão inseridos e com as pessoas que interagem. Notamos então que a todo momento estamos recebendo informações que podem agregar às nossas representações cotidianas, entendendo que elas vêm de todos os lugares em que convivemos na sociedade a todo momento.

Com essa pesquisa vemos que as representações cotidianas dos alunos, sobre um tema estudado em sala de aula, não são formadas apenas em sala de aula mas também em todo o meio onde vivem, como ao perguntar a um dos alunos o que seu professor disse sobre a ditadura civil-militar e a resposta foi que era contra, mas em contra partida ela gostaria que voltasse a uma ditadura, mostrando que o professor não é a única força formadora de opiniões relacionada ao aluno. É claro também que os alunos que apontaram ser contra não conseguiam ter fortes bases em seus argumentos, e demonstravam grande dificuldade ao formular suas respostas.

Vemos assim que o ensino de História de acordo com a proposta curricular nacional falha em criar cidadãos políticos, críticos e reflexivos. Havendo despreparo dos alunos para atuar na sociedade, sendo evidente quando algumas perguntas questionavam sobre os seus posicionamentos, e todos demonstravam confusão e incertezas, tendo uma grande distância entre a BNCC na teoria da prática.

Podemos observar que os entrevistados não conseguiram relacionar a temática a perguntas feitas de forma indiretas, ou a perguntas de caráter mais pessoais, notamos assim a falta de posicionamento crítico entre eles, além da falta de relação do conteúdo com sua vida pessoal não sendo aplicado no cotidiano. Esse é um ponto de confronto direto com a proposta de currículo apresentado pelo estado, pois ficou evidente que os alunos ainda não conseguem debater sobre o assunto apresentado.

Percebemos que as representações cotidianas influenciam a consciência histórica desses alunos, e na forma que eles pensam o meio social e constroem suas concepções políticas. O conceito de representações cotidianas se torna bem eficiente por abordar a relevância de todas as informações que surgem de vários meios e que ajuda a formar as representações cotidianas de cada indivíduo, que são expressas constantemente.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Gislane e SERIACOPI, Reinaldo. *História passado e presente do século XX aos dias de hoje*. São Paulo: Editora ática, 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2016.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

MAKES, Reivone. *Juventude, facebook e representações cotidianas*. Monografia defendida pelo programa de história da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Uruaçu, 2017.

MARQUES, Edmilson. Sobre a teoria das representações cotidianas. In: MARQUES, Edmilson; et al. *Representações Cotidianas, teoria e pesquisa*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

PEIXOTO, Maria Angélica. Das representações sociais às representações cotidianas. In: MARQUES, Edmilson; et al. *Representações Cotidianas, teoria e pesquisa*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

VIANA, Nildo. *Senso Comum, representações sociais e representações cotidianas*. Bauru, SP: Edusc, 2008.

_____. *A pesquisa em representações cotidianas*. São Paulo: Chiado Editora, 2015.

_____. As representações cotidianas e as correntes de opinião. In: MARQUES, Edmilson; et al. *Representações Cotidianas, teoria e pesquisa*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

_____. Imaginário e ideologia: as ilusões nas representações cotidianas e no saber complexo. In: MARQUES, Edmilson; et al. *Representações Cotidianas, teoria e pesquisa*. Curitiba: Editora CRV, 2018.