



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JULIANA APARECIDA PAULINO MARTINS

NÃO É SOMENTE SOBRE O PASSADO:
O CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985)
NA ABORDAGEM DE PROFESSORES E NO LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA

Londrina
2023

JULIANA APARECIDA PAULINO MARTINS

NÃO É SOMENTE SOBRE O PASSADO:
O CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985)
NA ABORDAGEM DE PROFESSORES E NO LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em História Social da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para ob-
tenção do título de Mestre em História Social.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Marlene Rosa Cainelli

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M386n Martins, Juliana Aparecida Paulino.
NÃO É SOMENTE SOBRE O PASSADO: O CONCEITO SUBSTANTIVO
DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985) NA ABORDAGEM DE
PROFESSORES E NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA / Juliana Aparecida
Paulino Martins. - Londrina,
2023. 154 f.

Orientador: Marlene Rosa Cainelli.
Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação
em História Social, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Fontes Históricas - Tese. 2. Ditadura Civil-militar (1964-1985) - Tese. 3.
Livro didático de História - Tese. 4. História Difícil - Tese. I. Cainelli, Marlene Rosa.
II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas.
Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93

JULIANA APARECIDA PAULINO MARTINS

NÃO É SOMENTE SOBRE O PASSADO:
O CONCEITO SUBSTANTIVO DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985)
NA ABORDAGEM DE PROFESSORES E NO LIVRO DIDÁTICO DE
HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em História Social.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Marlene Rosa Cainelli

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^o Dr.^a Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina -UEL

Prof.^o Dr. Ronaldo Cardoso Alves
Universidade Estadual de Londrina -UEL

Prof.^o Dr.^a Maria Cristina Dantas Pina
Universidade Estadual de Londrina -UEL

Londrina, 29 de março de 2023

Dedico este trabalho a Deus e a minha família e a todas as pessoas que contribuíram para o percurso dessa pesquisa. Vocês tornaram minha caminhada mais leve e produtiva.

Agradecimentos

Agradeço a Deus a fé de acreditar que quando tudo parecia impossível o amanhã traria luz para minha escuridão.

Gratidão infinita aos meus professores a oportunidade de estudar e lecionar em escola pública, pois esses formaram minha identidade questionadora.

Aos meus avós Antônio e Maria, já falecidos, muitas vezes, na trajetória solitária da pesquisa foram as lembranças de vocês que me acompanhavam, ficaram eternizados os incentivos à menina curiosa que fazia mil perguntas a estudar e foi esse o motivo do despertar da paixão pela História.

Agradeço ao meu irmão (*in-moriam*) Tiago, percorremos juntos muitas estradinhas de terra até chegar à escola e de algum modo esses caminhos, as conversas, as risadas e as dificuldades também me conduziram até aqui.

A minha mãe Marlene que assumiu minha função de mãe, que não mediu esforços para minimizar minhas dificuldades e preparou muitos lanchinhos.

Agradeço as minhas filhas Maria Fernanda e Luisa que abriram mão da minha presença e incentivaram-me com muito carinho nessa trajetória.

Agradeço ao meu esposo André que foi um suporte de ânimo, coragem, amor e revisor de questões técnicas.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Sueli de Fátima Dias amiga e incentivadora, que compartilhou conhecimento e disponibilizou tempo para conversar sobre minha pesquisa.

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Marlene Rosa Cainelli, minha orientadora, por suas colocações precisas, pelo esforço, pela liberdade e pelo acolhimento. Seus apontamentos contribuíram para além da minha pesquisa, vou levá-los para a vida.

Agradeço também aos amigos do grupo de pesquisa e aos professores que no decorrer dessa pesquisa tornaram o caminho menos solitário e proporcionaram a troca de conhecimento.

Agradeço aos membros da banca que compartilharam apontamentos que agregaram conhecimento a esse trabalho.

RESUMO

O objetivo central deste trabalho foi analisar como professores de Apucarana-PR, apoiados no material didático, abordam em sala de aula o conceito substantivo Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985) no 9º ano do Ensino Fundamental. Essa pesquisa também observou apontamentos na perspectiva da Educação Histórica, foram analisados 12 questionários respondidos por professores de História, que atuam no município de Apucarana-PR, sede do Núcleo Regional de Ensino (NRE), que faz parte de uma rede de 32 núcleos educacionais constituindo a Secretária da Educação e Esporte, no Estado do Paraná. observamos a narrativa que os professores têm à disposição, o livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental, de Alfredo Boulos, *História, Sociedade e Cidadania*, 4ª edição. São Paulo FDT, 2018. Centralizamos o foco da pesquisa na análise do Capítulo 13, intitulado “Ditaduras na América Latina.” Essa ação justifica-se, porque esse livro é único para toda a rede pública estadual do Paraná com aprovação no Programa Nacional do livro didático de 2020. Também foram feitas observações referentes ao material da aula on-line 63, produzida para o ensino remoto no período de pandemia da COVID 19, que está relacionada com o conteúdo Ditadura Civil-militar (1964-1985). Esse é um estudo qualitativo com coleta de dados, embasado nos pressupostos da Grounded Theory (CHARMAZ, 2009). Buscamos a contribuição de autores que pesquisam sobre o ensino de História, entre eles destacamos Abud (1995), Cainelli e Schmidt (2009), bem como de autores que apresentam concepções sobre a historiografia da Ditadura Civil-militar (1964-1985) Valim, Avela e Bevernage (2021), Fico (2017) e Bauer e Nicolazzi (2016). Além disso, consideramos as contribuições de Bodo Von Borries (2016) para embasar o conteúdo Ditadura civil-militar (1964-1985) com o conceito de *Burdening History*. A pesquisa fundamenta-se em Rüsen (2014) e suas contribuições para entender o papel do professor de História na construção da narrativa e no trabalho com fontes históricas. É nesse contexto que se encaminha o sujeito para a sofisticação da consciência histórica, para a atribuição de sentido da ação de ensinar e aprender história. Verificamos que estruturas políticas contribuem para desestruturação de programas de formação continuada, e para sobrecarga burocrática de trabalho dos professores. Os professores reconhecem a importância de uma abordagem pautada pela diversidade e problematização das fontes, fazem uso do material didático, mas identificam as lacunas desse material.

Palavras Chaves: Fontes Históricas, Professores, Ditadura Civil-militar (1964-1985), Livro didático de História, História Difícil.

ABSTRACT

The main objective of this work was to analyze how teachers from Apucarana-PR, supported by didactic material, approach in the classroom the substantive concept Brazilian Civil-Military Dictatorship (1964-1985) in the 9th year of Elementary School. This research also observed notes from the perspective of Historical Education, 12 questionnaires answered by History teachers were analyzed, who work in the municipality of Apucarana-PR, headquarters of the Núcleo Regional de Ensino (NRE), which is part of a network of 32 educational centers constituting the Secretary of Education and Sport, in the State of Paraná. we observe the narrative that teachers have at their disposal, the textbook for the 9th grade of Elementary School, by Alfredo Boulos, *História, Sociedade e Cidadania*, 4th edition. São Paulo FDT, 2018. We centralized the focus of the research on the analysis of Chapter 13, entitled “Dictatorships in Latin America.” This action is justified, because this book is the only one for the entire state public network of Paraná with approval in the 2020 National Textbook Program. period of the COVID 19 pandemic, which is related to the Civil-Military Dictatorship (1964-1985) content. This is a qualitative study with data collection, based on the assumptions of the Grounded Theory (CHARMAZ, 2009). We seek the contribution of authors who research on the teaching of History, among them we highlight Abud (1995), Cainelli and Schmidt (2009), as well as authors who present conceptions about the historiography of the Civil-Military Dictatorship (1964-1985) Valim, Avela and Bevernage (2021), Fico (2017) and Bauer and Nicolazzi (2016). In addition, we consider the contributions of Bodo Von Borries (2016) to support the content Civil-Military Dictatorship (1964-1985) with the concept of Burdening History. The research is based on Rüsen (2014) and his contributions to understanding the role of the History teacher in the construction of the narrative and in the work with historical sources. It is in this context that the subject is guided towards the sophistication of historical awareness, towards the attribution of meaning to the action of teaching and learning history. We verified that political structures contribute to the disruption of continuing education programs, and to the bureaucratic overload of teachers' work. Teachers recognize the importance of an approach guided by the diversity and questioning of sources, make use of didactic material, but identify gaps in this material.

Keywords: Historical Sources, Teachers, Civil-Military Dictatorship (1964-1985), History Textbook, Difficult History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do livro didático de Alfredo Boulos-----	53
Figura 2: Divisão do capítulo 13 nas páginas 4 e 5. -----	59
Figura 3: atividades retomando páginas 216 e 2017. -----	61
Figura 4: Cartaz apresentado na página 195. -----	70
Figura 5: Imagem apresentada na página 196. -----	71
Figura 6: Charge apresentada na página 198. -----	72
Figura 7: Imagem apresentada na página 199. -----	72
Figura 8: Imagem apresentada na página 199. -----	73
Figura 9: Charge apresentada na página 200. -----	74
Figura 10: : Imagem apresentada na página 2002. -----	74
Figura 11: Cartaz apresentado na página 203. -----	75
Figura 12: Texto apresentado na página 206. -----	76
Figura 13: Cartaz apresentado na página 208. -----	76
Figura 14: Imagem apresentada na página 209. -----	77
Figura 15: Imagem apresentada na página 210. -----	78
Figura 16: Imagem apresentada na página 213. -----	78
Figura 17: Texto apresentado nas páginas 214 e 215. -----	79
Figura 18: Imagem apresentada em slide aula 63. -----	85
Figura 19: Imagem apresentada em slide aula 63. -----	86
Figura 20: As diversas fontes que os professores usam nas suas aulas ao abordar o conteúdo	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Universidades de formação dos docentes envolvidos	94
Gráfico 2: Percentual de docentes por ano de formação.....	95
Gráfico 3: Faixa etária dos docentes envolvidos.	95
Gráfico 4: O livro didático do autor Alfredo Boulos “História Sociedade e Cidadania” FTD, 9º ano, contempla os objetivos para aula ou a abordagem do conteúdo Ditadura Civil-militar (1964-1985).....	108
Gráfico 5: Utilização do modo planejamento no RCO e slides disponibilizados pela SEED ...	117
Gráfico 6: Frequência que os professores fazem uso dos Slides do RCO	119

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI	Ato Institucional
APP	Associação dos Professores Paraná
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DOI-CODI Interna	Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna
DOPS	Delegacias de Ordem Política
FAFIMAM	Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LRCO	Livro Registro de Classe Online
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MNU	Movimento Negro Unificado
NRE	Núcleo Regional de Ensino
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PL	Partido Liberal
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PRTB	Partido Renovador Trabalhista Brasileiro
PSL	Partido Social Liberal
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT	Partido dos Trabalhadores
PTD	Plano de Trabalho Docente
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SEED	Secretária de Estado da Educação e do Esporte do Paraná
SNI	Serviço Nacional de Informações
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DEBATES E DISCUSSÕES REFERENTES À DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985)	20
2.1 As discussões da historiografia e do ensino de História que marcam a construção da narrativa sobre a Ditadura Civil-militar (1964-1985).....	20
2.2 O conteúdo substantivo Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985) nas aulas de História	39
3. ANÁLISE DA NARRATIVA E DE FONTES HISTÓRICAS DO LIVRO DIDÁTICO SOBRE DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985).....	44
3.1 O livro didático como propagador da narrativa histórica de temas controversos.....	44
3.2 Análise da abordagem referente à Ditadura Civil-militar (1964-1985) no livro didático História Sociedade e Cidadania de Alfredo Boulos.....	53
3.3 Uma possibilidade de abordagem para o conteúdo Ditadura Civil-militar (1964-1985): análise do arquivo de slide.....	82
4 ABORDAGEM DE PROFESSORES EM APUCARANA-PR REFERENTE À DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985).....	88
4.1 O professor de História os desafios das políticas e currículo: população do estudo	88
4.2 Como os professores fazem uso do livro didático e constroem suas abordagens referentes à Ditadura Civil-militar (1964-1985).....	107
4.3 A abordagem do conteúdo substantivo Ditadura Civil-militar (1964-1985) a partir do uso de fontes históricas	112
4.4 O que pensam os professores sobre os formatos de slides disponibilizados pela SEED.....	117
CONCLUSÃO	122
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE A.....	132
ANEXO A.....	137
ANEXO B.....	149

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela área da Educação Histórica surgiu diante as demandas da minha prática docente. Quando iniciei o curso em História tinha uma proximidade com o Ensino de História, as disciplinas e projetos da área despertavam meu interesse inclusive por leituras da área de Educação Histórica, também desenvolvi alguns projetos embasados nessa área e esse vínculo cresceu quando comecei a lecionar como PSS (Processo Seletivo Simplificado)¹ ainda durante o período de graduação. As discussões sobre Ensino de História tornaram-se mecanismo para desenvolver um suporte e lidar com os desafios diários de ser professora em escolas pública e particulares, mas sentia que era necessária uma busca individual por formação para dar respostas as minhas carências. Em 2015, assumi uma vaga de concurso público no estado do Paraná e entrei para o chamado QPM (Quadro Próprio do Magistério), e foi então que passei a refletir sobre o desenvolvimento do programa de formação continuada ofertado pela SEED (Secretária de Estado da Educação e do Esporte do Paraná)², esse era fragmentado e com discussões rasas.

Em um momento de partilha com uma colega experiente de trabalho, que já estava com uma constituída caminhada de estudo na área da Educação Histórica, resgatei um desejo de estudar e pesquisar esse campo, principalmente por sentir que nele parte das minhas carências seriam discutidas. Então, entrei no Programa de Mestrado de História Social na linha de pesquisa História e Ensino, levei para minha pesquisa o interesse sobre a formação de professores, e também um tema sobre o qual já havia realizado leituras e pesquisas durante um curso de pós-graduação *lato sensu*: a Ditadura Civil-militar brasileira de (1964-1985).

Durante minha trajetória como professora na escola básica, ouvi considerações sobre os governos militares, tais como: “*A Ditadura no Brasil foi boa, meu avô disse que tudo era organizado*”, “*Na Ditadura não tinha bandido, meu pai comentou*” e “*Dizem que não tinha bagunça na Ditadura*”. Essas e outras falas inquietavam-me. Considerava que as feridas do período como tortura, assassinatos e censura eram suficientes para repudiá-lo. No entanto, certas narrativas ganharam notoriedade nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022, circulando nas redes sociais, em protestos e discursos públicos inflamados pedindo intervenção militar e embasando-se em princípios antidemocráticos.

Diante dessas observações e percebendo a necessidade de atribuir sentido ao ensino de história, propomos nesse estudo uma análise do trabalho dos professores da escola básica

1 O PSS é um processo seletivo simplificado, realizado pela Secretaria de Estado da Educação para a contratação temporária de professores e profissionais da educação.

2 QPM Quadro Próprio do Magistério composto por professores efetivos que ingressam por meio de concurso na rede estadual.

relacionado a essa temática, questionamos: Como professores abordam o período de Ditadura Civil-militar em suas aulas? Que fontes utilizam? Que interpretações fazem junto aos seus alunos? Que narrativa propõe o material didático utilizado em sala de aula? Como fica a narrativa histórica diante do negacionismo em relação à Ditadura Civil-militar (1964-1985)?

Essas indagações conduzem ao seguinte problema de pesquisa: **Como professores de história e o material didático, abordam o período da Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985) em sala de aula?**

Para o desenvolvimento desse trabalho, buscamos um diálogo teórico sobre a abordagem de fontes históricas, observando apontamentos para a problematização das mesmas na perspectiva da Educação Histórica. Propomos, também, um diálogo com professores da rede pública estadual paranaense da cidade de Apucarana, que possibilita levantar aspectos importantes para o ensino de História. Isso, porque compreendemos que a abordagem de fontes históricas em sala de aula dá possibilidade de diversas análises. De acordo com Rüsen (2014), “são os historiadores que processam o teor narrativo das fontes em nexos de sentido de cunho narrativo e, desse modo, convertem um acontecimento do passado numa história para o presente.” (RÜSEN, 2014, p.165).

Ao observar o processo de historicidade no decorrer da constituição da História como ciência, são constantes interpretações sobre as concepções e o papel das fontes na produção do conhecimento histórico. Foi nesse sentido que se deu a reflexão sobre o contexto que o conteúdo de História permite nos anos finais do Ensino Fundamental. Ao dialogar com autores que enfatizam possibilidades e conceitos, fizemos uma breve análise de elementos fundamentais para o trabalho relacionando fontes históricas como evidência.

Segundo Rüsen (2010), é possível no uso e na problematização das fontes históricas a sofisticação da consciência histórica. Ao serem interpretadas, as fontes são mecanismos para atribuição de sentido ao conhecimento histórico, mas para isso devemos considerar o contexto em que foram produzidas.

Quando nas suas práticas pedagógicas o professor é compelido a identificar e a problematizar fontes históricas, a concepção do conteúdo que esse desenvolve é do passado relacionado às demandas do presente. Ao considerar os saberes prévios dos estudantes nas aulas de História, o aprendizado ganha a potencialidade de fornecer valores para reflexões autônomas e críticas capazes de conceber princípios democráticos.

A autora Isabel Barca (2007), sugere vertentes de análise sobre a consciência histórica na perspectiva de alunos portugueses a respeito dos marcos históricos, e protagonistas da História. Em seus encaminhamentos de pesquisa, usa meios para investigar como é elaborada uma narrativa e suas complexidades, fundamentando-se no aporte da Educação Histórica. As

concepções dessa pesquisadora embasam esse trabalho, que considera as contribuições da Educação Histórica como direcionamento para essa pesquisa.

Nesse sentido, é importante ressaltar que ao trabalhar com fontes históricas em sala de aula, deve-se considerar os saberes prévios dos alunos. No caso da história do Brasil contemporâneo, essas práticas contribuem para que o aluno se aproprie de significado histórico, em relação à Ditadura Civil-militar 1964-1985, e de conceitos desse conteúdo que foram bases para construção da ideia de democracia da nossa sociedade.

A abordagem sobre Ditadura Civil-militar (1964-1985) tem desafios que precisam ser desenvolvidos em sala de aula, buscando proporcionar a construção do conhecimento histórico por meio da problematização das fontes históricas e considerando o aluno como produtor do conhecimento.

Assim, quando o professor lança mão de uma fonte histórica, o aluno estará em contato com a produção histórica, sendo motivado através do ensino de História a uma prática que, segundo Rüsen (2007), permite ao indivíduo a indagação sobre o passado de forma que a resposta lhe faça algum sentido no presente e que de alguma maneira esse sujeito encontre uma orientação histórica para a sua vida cotidiana.

Na concepção da Educação Histórica, há uma inquietação sobre como os alunos efetuam as observações do mundo. Desse modo, é relevante a apropriação dos professores sobre as particularidades do ensino de História e qual é sua formação para a inserção da fonte histórica em sala de aula.

No contexto atual, a sociedade está diretamente ligada às rupturas do período de Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985) e às permanências de seus frutos, assim como à construção de noções democráticas e de direitos que envolve a aquisição do conhecimento histórico. Nesse sentido, a escola tem o compromisso de contribuir para a formação de um indivíduo autônomo e crítico, e no caso do ensino de História essa é uma das abordagens específicas do conteúdo.

As mudanças e o contexto do país entre o período de Ditadura Civil-militar (1964-1985) e a Nova República é tema abordado nos anos finais do Ensino Fundamental, e assim é desafiador para o docente a abordagem de conteúdos como ditadura e democracia a fim de levar para sala de aula aspectos da repressão e formas de resistência. Desse modo, o trabalho com fontes históricas pode ser uma metodologia valiosa para alcançar tais objetivos, promovendo interpretação, significado e atribuindo sentido ao fato histórico.

Diante disso, para a discussão em relação à Ditadura Civil-militar brasileira, consideramos nesse trabalho a conceituação do período com aspectos da História Difícil usando as reflexões de Bodo Von Borries (2011 e 2016). A História difícil trabalha com questões da

história dos crimes, testemunhas e vítimas. Articula tempo e memória constituídos com efeitos de duração contínua, as causas são geradas independente do evento passado e abordagem desses fatos no presente gera desconforto.

Também Fico (2012) assevera que, mesmo com as generalizações nos trabalhos no que diz respeito ao conceito de trauma, compreender o período de Ditadura Civil-militar brasileira como uma história traumática expõe que a temática no Brasil traz uma característica muito forte dessa ideia. Nas suas discussões, o autor apresenta questões voltadas a analisar o período como um evento traumático permeado, assim, de reelaborações da memória, deixa bastante distinta a perspectiva oposta de trauma e frustração e enfatiza que no Brasil, diferente de outras ditaduras da América Latina, o traço marcante da memória é a frustração das esperanças marcando como fatos que exemplificam essa ideia a Lei da Anistia, de 1979, e a Campanha das Diretas, em 1984.

Além disso, ao considerarmos os estudos da Educação histórica, na investigação do slide da aula online, livros didáticos e abordagem dos professores de História, referenciamos o conceito substantivo Ditadura Civil-militar (1964-1985) e modo como essas narrativas se estruturam. Ademais, expomos as contribuições de LEE (2001) sobre conceitos substantivos, que são apontadas como estudos comprometidos com a significação da história na vida cotidiana, e a definição de Germinari (2022), o autor faz uma explanação das pesquisas do campo da Educação Histórica e pontua que:

Dentro do universo das dissertações e teses selecionadas, um grupo significativo focou suas análises nos conceitos substantivos, denominado na cultura escolar como conteúdo de ensino. Os trabalhos abordaram os conceitos de Ditadura Militar Brasileira, África, Paraná, Pós-Abolição, Cidadania, Futebol no Brasil (GERMINARI, 2022, p.150-151).

Em Hobsbawm (2001), podemos verificar a importância do trabalho do historiador que, ao lidar com o conhecimento histórico e interpretar os fatos do passado, deve considerar a crítica e questionar afirmações já estabelecidas, desconstruindo ideias cristalizadas sem fundamentação histórica.

É certo que a sociedade vive um momento de globalização, de aplicação tecnológica, em que surgem diferentes mídias e redes sociais. Do mesmo modo, o mercado fonográfico está cheio de especificidades e é nesse contexto que o aluno está envolvido, isso não é algo ruim, mas desafiador. O ensino de História, então, precisa de um forte alicerce didático e epistemológico na abordagem da produção do conhecimento histórico em sala de aula.

Assim, é no espaço da escola que se tem campo e tempo para colaborações, as quais, por meio da pesquisa, podem engrandecer a ideia de que professor deve ser pesquisador,

acompanhado da concepção que docentes e alunos são produtores de conhecimento histórico e compartilham-no mutuamente.

Nessa perspectiva, é necessário estar voltado para o contexto do aluno e responder as suas indagações. Contudo, ao refletir sobre essas questões, fica evidente que atualmente existem fragilidades na formação docente e nas políticas que na prática acabam por desconsiderar individualidades do conhecimento científico.

Nesse sentido, o uso de fontes históricas contribui para formar uma base de construção do conhecimento histórico, possibilitando ao aluno entender questões da sociedade na qual está inserido. E é nesse contexto que se encaminha o sujeito para o desenvolvimento da consciência histórica, para a atribuição de sentido da ação de ensinar e aprender História.

Diante disso, cabe uma explicação sobre o percurso dessa pesquisa e sua estrutura. Por meio de um estudo empírico com coleta de dados, a investigação foi construída com o objetivo de verificar como constituem-se as abordagens dos docentes sobre o período de Ditadura Civil-militar nas aulas de História no 9º ano Ensino Fundamental II, sendo que as verificações em relação ao trabalho foram realizadas com 12 professores da rede pública Estadual do município de Apucarana-PR. Também verificamos duas abordagens de fontes históricas: uma no livro didático de Alfredo Boulos, *História e cidadania*, livro único adotado pelo estado do Paraná para toda rede pública estadual no ensino fundamental. No livro didático de Boulos, o capítulo 13 intitulado *Ditaduras na América Latina* aborda esse assunto. A outra fonte é uma aula online elaborada pela SEED durante o ensino emergencial remoto no período da pandemia³ e distribuída para os professores para ser aplicada no ensino fundamental.

Compreendemos que a função do historiador e professor pesquisador envolve o trabalho com acervos de fontes inerentes ao seu objetivo de ensino. Assim, por meio do estudo em relação a metodologias ligadas ao uso de fontes nas séries finais do Ensino fundamental II, combinaremos nesta pesquisa abordagens a partir das quais desenvolvam-se caminhos para entender como professores têm embasado o trabalho com essas fontes históricas relacionadas à Ditadura Civil-militar. A coleta e a análise de dados foram realizadas por meio de aplicação de questionários e verificações voltadas a aspectos da prática dos docentes, foi observado na análise dos questionários como desenvolve-se o uso de fontes em sala de aula. No andamento da pesquisa, ampliamos as observações para análise do livro didático e do material disponibilizado

³ Os primeiros casos da COVID 19, ficaram conhecidos no final do ano de 2019, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi comunicada sobre vários casos de pneumonia, sem causa definida, ocorrendo na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. A pandemia de COVID-19 teve início no Brasil em 26 de fevereiro de 2020 com a confirmação do primeiro caso em São Paulo. Como medida de contenção da doença as aulas presenciais foram suspensas no Paraná em 20 de março de 2020. Informações em: <https://covid.saude.gov.br/>

pela SEED no período da pandemia de COVID-19.

Esse é um estudo qualitativo com coletas de dados, embasado nos pressupostos da Grounded Theory (CHARMAZ, 2009). É recente a fundamentação de pesquisas na educação nessa perspectiva. Essa teoria surgiu nos EUA, nos anos de 1960, para investigar contextos em saúde, mas foi apropriada por diversas áreas ampliando-se como constructo que busca dialogar com perspectivas epistemológicas mais atuais e que contestam a existência de uma objetividade científica e valorizam as múltiplas interpretações.

A Teoria Fundamentada, denominação pela qual ficou conhecida no Brasil, é também embasada em contributos de Corbin e Strauss (2008). Pesquisas dessa linha desenvolvem-se com certa flexibilidade e possibilitam permanente reconstrução de instrumentos e retomada de etapas da investigação. Além disso, legitimam a coleta de dados em instrumentos como questionários, conduzindo a análise em categorias relacionadas ao objeto.

Para o desenvolvimento do objetivo central dessa pesquisa sobre a abordagem de professores da rede pública estadual paranaense em relação ao período de Ditadura Civil-militar (1964-1985), elaboramos como instrumento um questionário em anexo, com questões objetivas e dissertativas, organizado com o intuito de identificar: o professor; o espaço em que trabalha; sua formação e demanda; com quais abordagens desenvolve suas aulas sobre a Ditadura Civil-militar (1964-1985); como analisa os subsídios didáticos disponibilizados pela rede.

De acordo Richardson (1999), o uso de questionário pode resultar em ganhos significativos para uma pesquisa. Isso, porque contempla certa uniformidade e atinge grande número de pessoas, mas precisam ser consideradas certas ressalvas, como a possibilidade do retorno incerto. No caso dessa pesquisa, o uso desse instrumento foi pensado para permitir ampliação do conhecimento ao analisar os dados.

Os sujeitos dessa pesquisa são professores de História que atuam no município de Apucarana-PR, sede do Núcleo Regional de ensino (NRE). Esse faz parte de uma rede de 32 núcleos educacionais constituindo a Secretária Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR). Em relação à seleção dos professores para participação no trabalho, as estratégias estabelecidas foram a divulgação por meio de um texto de apresentação da pesquisa, encaminhado via e-mail institucional e publicação em um grupo de WhatsApp.

Para além disso, foram analisadas narrativas que os professores têm à disposição; o capítulo 13 do livro didático *História Sociedade e Cidadania* do autor Alfredo Boulos, 9º ano do Ensino Fundamental, editora FDT, intitulado *Ditaduras na América Latina*. Essa ação justifica-se, porque esse livro é único para toda rede pública estadual do Paraná com aprovação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2020. Também foi analisado o material da aula on-line 63, produzida para o ensino remoto no período de pandemia da COVID 19, e que se

relaciona a mesma temática.

O arquivo de slides dessa aula 63, com o título *Regime Militar no Brasil: Golpe Militar e Governo de Castelo Branco*, foi disponibilizado pela (SEED-PR) no período de pandemia da COVID 19 como um dos suportes didáticos entre as ações pensadas para o ensino remoto. É um material de uso comum e disponível para todos os professores no site <https://www.aulaparana.pr.gov.br/>.

Essa pesquisa tem sua trajetória marcada pela pandemia de COVID-19. Ao ingressar no programa de mestrado de História social na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2020, a característica presencial do programa estava alterada pela necessidade do momento e os créditos foram cumpridos de forma remota, assim reuniões de grupos e participações em eventos foram possíveis por meio das tecnologias. Enquanto mestranda, esse formato oportunizou o contato com realidades às quais, de forma física, seria muito difícil ter tido acesso. Consideramos entre as lacunas desse modelo, que a interação com os colegas de turma foi um aspecto prejudicado.

Esse trabalho tem suas investigações no referencial de um material produzido para o ensino remoto, sendo pertinente essa análise, pois muitos alunos só tiveram contato com o livro didático no ano 2022, já que em 2020 e 2021, por medidas de segurança, muitos não receberam o material didático. Assim, novas ferramentas tecnológicas foram inseridas no campo educacional: *Google Classroom*, *Zoom*, *Google Meet*, sites com sequências de slides e aplicativos.

Por conta de toda a situação, reflexões sobre esse momento referente à pandemia de COVID-19 são pertinentes. Como professora e pesquisadora, foi possível observar a evolução no uso das ferramentas tecnológicas e o esforço das equipes pedagógicas em reinventarem-se para minimizar a distância física. A desigualdade social também foi experienciada, muitos alunos sem acesso à internet ou sem estrutura familiar de apoio eram atendidos com atividade impressa, para esses alunos o único contato com o professor era a identificação no cabeçalho da atividade.

Claramente, a educação pública foi afetada pela crise econômica que marcou a pandemia de COVID-19. Alunos participavam das aulas remotas e trabalhavam ao mesmo tempo, muitos estudantes relatavam que não podiam abrir o microfone para participar, pois estavam no trabalho; muitas famílias recorreram à escola em busca de alimentos; inúmeras mensagens de desabafos diante do luto foram recebidas. Essa realidade acompanhou a trajetória dessa pesquisa e repercuti nas suas contribuições.

Nesse período, verificamos, também, o aumento crescente do discurso negacionista em relação às questões do período de Ditadura Civil-militar. Desse modo, esse estudo contribui para

pensar o uso da fonte histórica como capaz de levar à reflexão. Diante disso, é importante pesquisar como se dá a formação do docente para o uso de fontes e observar a sua formação em relação às contribuições do campo da Educação Histórica, pois essas são capazes de fornecer subsídios para o despertar do aluno frente ao processo histórico com significado na vida prática. Assim, essa pesquisa visa a possibilitar apontamentos significativos sobre a didática da Educação Histórica em relação ao uso de fontes e abordagens referente ao conceito substantivo Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985), embasada na ideia de que professores possam ter entendimento de que são sujeitos históricos, dotados de uma consciência histórica.

2 DEBATES E DISCUSSÕES REFERENTES À DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985)

Nesse capítulo, partimos da perspectiva de silenciamentos e negacionismo que envolve a narrativa do período de Ditadura Civil-militar (1964-1985). Então, iniciamos uma discussão historiográfica com apontamentos também relacionados ao campo do Ensino de História. Buscamos, por meio desse caminho, analisar a concepção do papel da História na formação crítica pautada pelo conceito de valorização da democracia e da diversidade. Perspectivamos o conceito de passado conectado ao presente. Assim, iniciamos um diálogo historiográfico com o intuito de ampliação sobre a necessidade de trabalhar a respeito do período Ditadura Civil-militar (1964-1985).

2.1 As discussões da historiografia e do ensino de História que marcam a construção da narrativa sobre a Ditadura Civil-militar (1964-1985)

*“Prepare o seu coração
Pras coisas
Que eu vou contar
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
E posso não lhe agradar”
(Geraldo Vandré, 1966)*

A partir do golpe em 1 de abril de 1964, com justificativas e diversas intencionalidades que direcionavam para o pretexto de conter o “avanço” comunista, setores civis e militares conduziram a História política do Brasil para o período de Ditadura Civil-militar (1964-1985). Foram longos anos com especificidades que levaram para o endurecimento do conceito de ditadura. Atualmente, mesmo diante de aspectos da historiografia construídos ao longo tempo, o país vivencia discursos que exaltam as práticas autoritárias desse período marcado por repressão, tortura e censura.

Questões sobre as demandas do exercício da cidadania estão ameaçadas por programas do período de atuação do governo Bolsonaro⁴, que não se comprometem com pautas sociais, são limitados em considerar desigualdades, diversidades e alteridades. São comuns os discursos, nos

⁴ Jair Messias Bolsonaro é um militar reformado, nasceu em Campinas no estado de São Paulo, exerceu cargos no poder Executivo, foi Vereador e atuou por sete mandatos como Deputado Federal representando o Estado do Rio de Janeiro. Foi eleito para o cargo de Presidente da República em outubro de 2018, eleição a que concorreu pela coligação denominada “Brasil Acima de Tudo, Deus Acima de Todos” uma composição liderada pelos partidos Partido Social Liberal (PSL) e o Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB). Ao longo de sua trajetória política, defendeu as pautas de concessão de direitos aos militares, legalização da posse de armas e redução da maioria penal. p.i.

meios de comunicação e outros espaços de grupos, que se identificam com pautas da extrema direita, enaltecendo o período de Ditadura Civil-militar, com tom autoritário e excludente, embasado no conservadorismo moral, buscando desqualificar os mecanismos democráticos constituídos por meio de muitas lutas históricas.

Nos protestos ligados à defesa das pautas do governo Bolsonaro, tornaram-se recorrentes cartazes e faixas pedindo a intervenção militar. No dia 01/05/2021, o portal de notícias G1 apresentou uma matéria com o título “Ato pró-Bolsonaro ocupa a Avenida Paulista com aglomeração e pede intervenção militar”⁵. A matéria abordou, entre outras questões referentes ao protesto, a presença de manifestantes que pediam a “intervenção militar”. Em Apucarana-PR também pudemos observar esse contexto em protestos ligados a pautas de defesa governo Bolsonaro. Essas abordagens que se vivenciou sobre Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985) deixaram em destaque que se constituiu um determinado conceito referente ao passado, pautado no negacionismo, e essas concepções têm circulado por diferentes setores da sociedade brasileira.

Como essa pesquisa estendeu-se pelo período de 2022, é importante, por sua temática, analisar o contexto que se observou no Brasil após a eleição presidencial de outubro de 2022, que, apesar de vários candidatos disputando o cargo para presidência da República, foi marcada pelo enfrentamento entre Bolsonaro, candidato pelo Partido Liberal (PL), e Lula⁶, representante do Partido dos Trabalhadores (PT). Após o resultado do segundo turno, que deu a vitória a Lula com 50,90% dos votos, manifestantes apoiadores de Bolsonaro articularam-se pelo país – geralmente em frente aos quartéis – e em bloqueios de rodovias. Além de questionarem o resultado das urnas, os manifestantes apoiavam um golpe de Estado e pediam intervenção dos militares.

A democracia atual constituiu-se depois de 21 anos de Ditadura Civil-militar. Um marco importante dessa conquista foi a aprovação da Constituição de 1988, com texto embasado na ampliação de direitos, símbolo da redemocratização, referência para o chamado período democrático ou “Nova República”. Em seu texto, a Constituição Cidadã reconheceu as

⁵ O endereço é um site mantido pelo grupo de comunicação e entretenimento Globo, entre os conteúdos disponibilizados, estão as publicações de jornalismo. Disponível: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/05/01/ato-pro-bolsonaro-ocupa-a-avenida-paulista-com-aglomeracao-e-pede-intervencao-militar.ghtml>. Acessado em 11/12/2022.

⁶ Luiz Inácio da Silva conhecido como Lula nasceu em Garanhuns, no estado de Pernambuco, foi metalúrgico e se destacou na formação e liderança do PT, atou frente a movimentos grevistas durante a Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985) e no processo de redemocratização do país. Participou de várias eleições como candidato a presidente em 1989, 1994 e 1998 perdeu as disputas. Foi eleito para presidente nos processos eleitorais de 2002, 2006 e 2022. Foi preso em 2018, condenação resultado da operação Lava Jato, estabelecida pelo, na época, Juiz Federal Sérgio Moro. Decisões da Suprema Corte anularam as condenações e reestabeleceram seus direitos políticos, assim concorreu nas eleições de 2022 e venceu o pleito derrotando seu principal adversário político, Bolsonaro. Mais informações disponíveis em: <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Dezembro/tse-proclama-eleitos-presidente-e-vice-presidente-da-republica-luiz-inacio-lula-da-silva-e-geraldo-alcmin>

desigualdades sociais e valorizou a dignidade humana.

Desse modo, muitos dos cidadãos que nasceram logo após 1988, particularmente, constituíram uma concepção equivocada e até ingênua em que se considerava que haveria uma expansão dos direitos tomando como marco a Constituição de 1988. Mas, diante da atual realidade do negacionismo de abordagens sobre o período de Ditadura Civil-militar, consideramos importante analisar a historiografia sobre o período, com um olhar crítico e exploratório para entender que cabe à História, pautada em seus métodos, constituir aportes relevantes para o momento. A História é uma ciência dotada do rigor dos métodos, sendo possível constatar em suas narrativas questões sociais, disputas de poder e políticas.

De acordo com Gonçalves (2018), embasada teoricamente em Bodo Von Borries (2011), é possível conceituar a Ditadura Civil-militar brasileira como um exemplo de *Burdening History*, destaca que a produção histórica do país tem pesquisas e apontamentos importantes, no entanto ainda é necessária a ampliação dessas propostas, o mesmo é observado no campo da cultural escolar. Assim, é preciso que as discussões históricas e as narrativas apresentem debates marcados por interpretações históricas que deem aos jovens uma possibilidade de orientação própria.

Ainda Segundo Borries (2016), diversas concepções relacionam o passado à narratividade, seletividade e perspectividade. Ideias que quando analisadas trazem para a produção histórica relevâncias de uma condição do ser humano que ao lidar com o passado faz escolhas entre lembrar e esquecer, tal afirmação também contempla a sociedade. Desse modo, apresentar um estudo completo sobre o passado é impossível e a significância é um critério utilizado pelos historiadores e professores que se voltam para fragmentos do passado que estão ligados aos objetivos das suas narrativas.

Segundo Freud (1996), a experiência pode se tornar globalmente traumática mesmo com o passar do tempo, inclusive para aqueles indivíduos que não vivenciaram diretamente eventos do passado. Diante disso, é possível pensar na possibilidade de temporalidade não linear em que o passado rejeitado, esquecido e silenciado pela consciência persistiria e voltaria abruptamente ao presente, assim o processo de esquecimento não seria somente um ato de passividade sobre o passado.

Desse modo, consideramos o período Ditadura Civil-militar brasileira a partir da conceitualização do historiador alemão Bodo Von Borries (2011) de *Burdening History*, que Maria Auxiliadora Schmidt (2011) denomina de “História Difícil”, apesar das especificidades dos conceitos apresentados por cada um dos pesquisadores, partimos da perspectiva da Educação Histórica, para construção de argumentações sobre temas controversos com capacidade de gerar narrativas que sejam produtos das indagações acerca do passado conectados

às demandas do presente e com possibilidade de perspectiva de futuro, amparadas com o caráter humanista da ciência histórica.

O uso de fontes históricas nas aulas de História auxilia os estudantes na construção de narrativas que impliquem o desenvolvimento da Consciência Histórica. Em relação à ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985), considerando o conceito de “História Difícil” na perspectiva da Educação Histórica, é possível verificar as possibilidades da construção de argumentações sobre aspectos controversos, resultando em narrativas que estejam conectadas às demandas do presente comprometidas com um caráter humanista da ciência da história.

Nesse viés, analisar algumas discussões historiográficas que apresentam concepções sobre abordagens desse passado, analisando dentro de quais perspectivas teóricas estão situadas essas narrativas sobre o período de Ditadura Civil-militar (1964-1985), leva a certo entendimento sobre como esses campos de disputas articulam-se atualmente. Entendemos que explorar a historiografia promove um esclarecimento de como constitui-se o negacionismo e o revisionismo e permite um posicionamento frente ao passado que ambos apresentam.

De acordo com Valim, Avelar e Bevernage (2021),

O termo negacionismo, para se referir a grupos e indivíduos que negavam a existência das câmaras de gás e o extermínio em massa dos judeus durante o regime nazista, foi popularizado pelo historiador francês Henry Rousso (1987, p. 166). A palavra passou a ser usada em sentido contrário ao empregado pelos próprios negacionistas, que se viam como fundadores de uma “escola revisionista” (a denominação é do negacionista Roubert Faurisson) e pretendiam conferir credibilidade intelectual e científica ao que não passava de falsificação e de distorção de evidências. Ainda assim, como lembra Enzo Traverso, eles conseguiram contaminar a linguagem e criar confusão no debate público. Isso ocorreu, em parte, pela própria ambiguidade da noção de revisionismo que, longe de se restringir ao debate acadêmico e historiográfico, é também um fenômeno político relacionado às práticas e aos discursos que questionam as relações que as sociedades estabelecem com seus passados (VALIM; AVELAR; BEVERNAGE, 2021, *apud* TRAVERSO, 2019, p. 97).

Os autores analisam as questões referentes aos negacionismos contemporâneos no Brasil e ressaltam que as características estão ligadas a temáticas sensíveis como a Ditadura Civil-militar, a escravidão, e os genocídios das comunidades indígenas e negras. Como em outros países, o negacionismo associa-se à configuração de gestão da vida política. Além disso, os autores apontam em específico uma ligação entre o negacionismo e o governo Bolsonaro, o qual, em sua trajetória política, costuma fazer discursos enaltecendo o período de Ditadura Civil-militar associando o período a fatores de progresso e elogiando a conduta dos militares durante o regime. Para os autores,

As formas de negação mais rudes e primárias sobre 1964 e o período posterior alcançaram uma expressividade pública vista como improvável há alguns poucos anos atrás, e um dos seus mais eloquentes representantes se tornou Presidente da República.

O caráter ainda recente dos acontecimentos negados por esta comunidade de memória implica também o trabalho de contraposição aos testemunhos que reivindicam lembranças do tipo “naquele tempo que era bom”, que carregam a força da experiência, da afetividade e da fala em primeira pessoa como marcadores de autenticidade. Acompanhar a produção recente desses pesquisadores e suas intervenções no espaço público é, deste modo, um aspecto de grande importância em qualquer agenda de pesquisa sobre os negacionismos históricos e o revisionismo ideológico no Brasil contemporâneo. O crescimento, nos últimos anos, desta memória que desvincula o período militar do seu caráter ditatorial e o associa a uma era de crescimento econômico, ordem social e orgulho patriótico, é inseparável da mobilização sistemática do universo midiático digital por parte de grupos conservadores e de extrema-direita (VALIM; AVELAR; BEVERNAGE, 2021, *apud* FONTOURA, 2020; ROCHA, 2021).

Assim, consideramos esse contexto contemporâneo de negacionismo para pensar a importância do trabalho do historiador e sua responsabilidade. Segundo Hobsbawm (2001), devemos considerar as contribuições sobre o papel do historiador na sociedade, esse exerce papel importante, sendo que suas responsabilidades envolvem os fatos históricos. É importante, então, os historiadores atuarem na construção do conhecimento histórico, tratando de forma crítica os mitos e ideologias, questionando ideias rasas e sem objetividade. A produção do historiador deve buscar a cientificidade dos métodos da história e também considerar as demandas que envolvem o refletir do sujeito histórico.

Nesse sentido, a realidade do ensino de História é constituída diante de problemáticas, como abordagens que acabam distanciando o aluno da problematização do conteúdo, uma vez que ainda persistem métodos embasados na memorização e acumulação de fatos. Mesmo diante dos avanços do campo da aprendizagem de História, são muitas as dificuldades do ensino público no Brasil como falta de tempo e recursos, e déficit na formação dos professores.

Sobre as dificuldades relacionadas ao ensino de História, Caimi e Oliveira (2012) afirmam:

Ao transitar pelas escolas acompanhando estágios da graduação, verifica-se um significativo distanciamento entre essas proposições legais e as práticas que ali se efetivam, muitas das quais voltadas predominantemente à aquisição cumulativa de informações, com características já bem conhecidas: ordenação mecânica de fatos em causas e consequências; cronologia linear, eurocêntrica, priorizando a curta duração; destaque aos feitos de governantes, homens, brancos, numa visão que privilegia a vida pública em detrimento da história sociocultural e cotidiana das sociedades humanas; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando suas experiências cotidianas e práticas sociais e, ainda, desvalorizando seu repertório de saberes e conhecimentos prévios (CAIMI, OLIVEIRA, 2012, p. 96).

Esse cenário apontado pelas autoras Caimi e Oliveira (2012), se constitui com avanços com o passar do tempo, referente a construção de abordagens no campo da aprendizagem histórica, podemos perspectivar discussões que contempla novos sujeitos na narrativa histórica mulheres, indígenas, negros o indivíduo comum. Uma história com problematização por meio

das fontes, e com possibilidade de reflexão crítica. No entanto apesar dessas verificações ainda é possível afirmar que o cenário não foi totalmente superado e a narrativa histórica é permeada de fatos e feitos e de uma visão eurocêntrica.

No Brasil, observamos as mudanças e permanências da forma como se analisa o período de Ditadura Civil-militar (1964-1985). Frente a essas questões, é importante pensar a relevância do ensino de História, sendo uma das suas muitas funções desenvolver concepções para a formação do indivíduo, contribuindo para que esse sujeito entenda sua realidade, observando as mudanças e permanências políticas pelas quais o país passou, em específico os problemas que se enfrenta frente aos usos públicos das apropriações históricas do período de regime militar.

A abordagem histórica do golpe militar brasileiro é recente, principalmente pelo maior distanciamento temporal, que faz com as críticas não sejam vistas como “reacionárias”; além disso, pode-se enfatizar que a leitura historiográfica sobre este acontecimento criou muitos estereótipos, como moderação ou não dos presidentes, a ideia de revolução dentro da revolução, tipologia de grupos militares, entre outros (SILVA, 2015, p. 3988-3989).

A temática relacionada à Ditadura Civil-militar (1964-1985) tem sido evidenciada em diversas áreas: nos meios de comunicação, na área acadêmica e no campo do ensino. A historiografia também tem promovido reflexões significativas sobre o assunto, uma vez que vem se posicionando frente ao negacionismo e às políticas que promoveram o silenciamento de questões traumáticas desse período.

Ao dar início a essa trajetória, é importante destacar quais abordagens sobre a Ditadura Civil-militar (1964-1985) passaram por alterações ao longo do tempo, sendo que serão apresentadas no decorrer dessa pesquisa com o objetivo de entender como se constituiu a narrativa histórica usada em sala de aula. Vale ressaltar que o ensino de História está ligado à produção historiográfica, em que se efetiva uma construção de conhecimento histórico, considerando que a História também tem entre as suas demandas os diversos espaços de construção da narrativa.

Desse modo, consideramos que o professor de história é pesquisador e produtor de conhecimento histórico, e a proximidade entre campo acadêmico e sala de aula efetiva-se no sentido de construir sentidos para a aprendizagem histórica. O professor e historiador tem como ofício o desenvolvimento de abordagens, que levem em consideração que o conhecimento histórico não é um saber acabado, mas é ele construído e essa construção é feita de forma contínua por meio das pesquisas que vão sendo realizadas.

Segundo Rüsen (2006), é preciso buscar uma concepção direcionada para o ensino de História, de modo que esse afete o aprendizado e promova a habilidade de orientar-se na vida

prática e forme uma identidade histórica. Nesse sentido, é necessário pensar a didática da História como parte integral e importante dos estudos históricos e como uma perspectiva reflexiva da ciência da História sobre a sociedade e o conhecimento histórico. Assim, a didática da História está ligada à investigação do aprendizado histórico, sendo essa a dimensão e manifestação da consciência histórica.

Nessa perspectiva, abrir o passado é fundamental para aprender História, é por meio da ideia de pensar o passado interligado com as carências da vida prática que considerar-se-á a História como um fato interpretado. No uso das fontes e evidências, vislumbra-se o passado no cotidiano, supera-se a noção da contemplação, pois quando o passado é tratado como algo distante ele não é capaz de apresentar uma resposta para as indagações. Portanto, é necessário o uso de fontes em sala de aula, para estabelecer perspectivas que deem sentido à História.

Segundo Rüsen (2007), a constituição da narrativa histórica deve permitir indagações sobre o passado, de forma que as constatações façam sentido no presente, assim os sujeitos encontram orientações históricas. Então, a referência na interpretação do fato histórico passado é o presente, também deve ser considerada a perspectivação do futuro, sendo assim estabelecida uma relação de proximidade entre a História e a realidade.

Então, o passado não serve apenas como uma lição, a ideia de voltar-se para o passado no sentido de buscar ensinamentos de atitudes que não se deve tomar no presente é superada, pois o passado não pode ser revivido, e já que os conceitos se modificam, previsões sobre o futuro não são possíveis ao observar-se o passado. Portanto, no método histórico não cabe generalizações considerando que o passado é restrito às suas condições que envolvem costumes, crenças e identidades. Desse modo, olha-se para o passado a partir do presente.

Temáticas referentes ao ensino de História sobre o período de Ditadura Civil-militar amparam-se em inúmeras produções no campo acadêmico, situação que permite explorar sem objetivo de esgotamento a discussão. Mesmo diante desse vasto material, a realidade atual possui especificidades que esse trabalho busca investigar, considerando que elementos da atual narrativa estão envoltos por desafios.

Para Silva (2021), há muitas questões sobre o ensino de História e o período de Ditadura Civil-militar (1964-1985) para serem analisadas. Em seu trabalho, a autora aponta que “ainda há muito a conhecer sobre o ensino de História durante o período de Ditadura Civil-militar, especificamente em nível local, uma vez que a forma de se efetivar, sofreu interferências, sobre modo, nas práticas dos professores que atuaram nos espaços escolares” (SILVA, 2021, p.152).

Apesar dessa pesquisa não estar voltada para esse interesse diante disso, podemos

pensar no ensino de História e sobre o período de Ditadura Civil-militar brasileira, um destaque para essa investigação em Silva (2021), são os conceitos específicos da abordagem de professores de História em suas aulas. Referente a isso, é importante familiarizarmo-nos com a questão do tempo, pois o objetivo é diferente, uma vez que já se passaram 37 anos do fim desse período de Ditadura. Assim, é fundamental analisar aspectos sobre a relação que o historiador e os professores estabelecem com esse passado e como perspectivam suas abordagens em sala de aula.

Sobre o conceito de tempo, em relação à inferência que as motivações construídas no presente na práxis do historiador que motiva a busca nos fatos do passado, Koselleck (2006) destaca-o como sendo resultado de construção cultural, em que o passado e as possibilidades convergem-se na demanda do presente. Assim, o futuro é como um campo para as expectativas e a história é um amparo para as demandas e para o conhecimento da vida cotidiana.

De acordo com Koselleck (2006), o historiador deve ser atento ao presente, o qual é considerado espaço de experiência, sendo que a diferença entre passado e futuro pode ser desenvolvida com a singularidade de experiência e expectativa; referente ao que envolve o sentido dos conceitos, esses fazem parte de uma narrativa. Na narrativa, é possível identificar o modo como o autor entende o passado e busca suas fontes. Koselleck (2006) traz afirmações sobre conceitos de narrativa e de representação:

O estudo da semântica da história mostra que todo conceito que faz parte de uma narrativa ou de uma representação _ por exemplo, Estado, democracia, exército, partido, para citar apenas conceitos gerais torna inteligíveis contextos, precisamente por não reduzi-los à sua singularidade histórica. Os conceitos não nos instruem apenas sobre a unicidade de significados (sob nossa perspectiva) anteriores, mas também contém possibilidades estruturais; colocam em questão traços contemporâneos no que é não-contemporâneo e não pode reduzir-se a uma pura série histórica temporal (KOSELLECK, 2006, p.142).

Ainda segundo Koselleck (2006),

Conceitos que abrangem fatos, circunstâncias e processos tornam-se para o historiador _que se serve deles nos procedimentos cognitivos _ categorias formais que podem ser colocadas como condições para histórias possíveis. Somente os conceitos providos de duração, aptos a uma utilização reiterada em outros contextos e que remetem a um referencial empírico _ ou seja, conceitos de caráter estrutural _ permitem que uma história que em seu momento foi dada como “real” possa ser hoje dada como possível, e com isso, ser representada (KOSELLECK, 2006, p.142).

Do mesmo modo, de acordo com Rüsen (2009), estabelece-se uma distinção entre memória, representação e consciência histórica. Mesmo diante da proximidade de campo dos conceitos, ambos são concebidos de forma diferente, as exposições de memória sistematizam

entre o papel das representações históricas na orientação cultural e na realidade, e nos procedimentos lógicos do pensamento histórico, no qual o conhecimento do fato passado é alcançado sendo que sua ênfase é para os fundamentos da consciência histórica.

Conforme aponta Bauer (2015) em seu estudo sobre a discussão no poder legislativo referente à Comissão Nacional da Verdade⁷, no que diz respeito à concepção de “tempo dos vencidos” *versus* “vencedores”, os argumentos daqueles que defendiam a discussão que a Comissão faria em relação a acontecimentos que foram apagados com a “anistia” ou não discutidos e as falas opostas que consideravam que tudo já estava superado, ou podemos considerar que negavam a necessidade de abrir a discussão e a investigação por diversos fatores. Suas contribuições também se estendem aos usos públicos do passado, seguindo uma vertente relacionada à representação de situações traumáticas.

O modo como se formula esse posicionamento frente à ideia de discutir o passado proposta pela Comissão Nacional da Verdade revela como atualmente o uso político do passado é feito para fundamentar certos posicionamentos, também manifesta que não foi realizada uma discussão satisfatória sobre fatos do período, e que não se trata de fazer uma História reparatória, mas de buscar compreender as complexidades do período e suas graves violações de direitos humanos, assim a sociedade parte em direção à valorização da liberdade e da democracia. Consideramos que mesmo com a atuação da Comissão da Verdade, é importante examinar as fontes e analisar as contribuições que trazem as trágicas consequências do período que institucionalizou o autoritarismo.

No Brasil, a demanda pela abertura dos arquivos do regime militar assumiu grande centralidade, tornando-se um aspecto decisivo da Justiça de Transição. Os pedidos de anistia também têm sido importantes para ampliar o debate: todos os documentos comprobatórios reunidos por vítimas que pleitearam suas indenizações junto à Comissão de Anistia constituem um acervo documental peculiar, na medida em que cada processo é uma espécie de “antidossiê”, o reverso dos velhos dossiês da espionagem ou da polícia política. Para muitas dessas vítimas, a necessidade de reunir documentos para solicitar a devida reparação à Comissão de Anistia foi um processo doloroso. Entretanto, além das reparações materiais, a constituição desses “antidossiês” permitirá outra forma de “justiça”, na medida em que, agora, temos a versão dos que foram espionados, presos e torturados e não apenas a dos que espionaram, prenderam e torturaram (FICO, 2012, p.53-54).

As comissões da verdade são criadas para apurar crimes cometidos pelo Estado, não tendo como objetivo a análise de mecanismos de violência da luta armada e da repressão, essa ideia circulou com muito impacto em 2012, e ainda é possível ouvir quem defenda essa busca. As formas de atuação do Estado no período constituem-se frente ao apoio de setores

⁷ A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012. Tendo por objetivo apurar as violações de Direitos Humanos ocorridas no período de Ditadura Civil-militar (1964-1985). Informações em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv.html>

civis, e o enfrentamento à luta armada foi traçado por tortura, assassinatos e repressão.

A questão da Comissão Nacional da Verdade e a constituição dos seus membros mostrou-se bastante complexa, enfrentou as demandas que caracterizam a História do Tempo Presente, trouxe à tona a memória, pois muitos indivíduos que vivenciaram os fatos poderiam criar configurações pelos artefatos de memórias. Mas, representou também uma importante mudança, permitindo avanços na busca de superação dos sentimentos de frustração e sensação de impunidade.

Diante disso, as narrativas presentes na historiografia e as abordagens do ensino de História, referentes ao período de Ditadura Civil-militar Brasileira, constituem-se com reflexões insuficientes, com problemas que precisam ser discutidos. As narrativas marcadas pela dualidade de perspectiva da resistência armada e repressão, a apresentação de uma história política enfatizando somente aspectos econômicos, a insuficiência nas reflexões considerando o período como um evento traumático, as comparações com ditaduras da América Latina, a ausência de abordagens que problematizam a diversidade de fontes são alguns dos exemplos de desafios que cercam a temática.

A transição democrática brasileira e as ações com propostas de discussão relacionadas à reparação da violência do período mostraram-se insuficientes. É como se período de Ditadura Civil-militar não houvesse acabado, e aspectos do período permanecessem escondidos pela censura e por práticas autoritárias. A Lei da Anistia de 1979 e a condução da redemocratização pelos militares representou uma frustração das expectativas sobre esses assuntos que, mesmo com significativos avanços com a Comissão de Verdade, ainda não se concretizaram.

Os documentos da ditadura não são um testemunho da verdade, mas a memória do arbítrio. Mas se nós entendermos “verdade” em seu sentido relativo, como um esforço contínuo de esclarecimento e explicação dos fenômenos, então podemos afirmar que a “verdade” que os documentos da ditadura registram é mobilizadora. A Comissão Nacional da Verdade não tem poderes de punição por causa da Lei da Anistia de 1979, mas se a sociedade brasileira quiser alterar essa lei ou impor qualquer tipo de punição, o Congresso Nacional pode fazê-lo. É um cenário bastante improvável, pois demandaria uma pressão muito grande, uma demanda social. No mínimo, poderemos ter um conhecimento menos estereotipado do período. Comissões da verdade – como o nome indica – sempre correm o risco de apenas constituir uma narrativa oficial, mas a abertura dos arquivos pode funcionar como uma espécie de sublimação ou catarse que talvez seja capaz de superar o sentimento de frustração e a sensação de impunidade (FICO, 2012, p.58-59).

Segundo Fico (2020), a sociedade brasileira não fez uma discussão e não construiu uma narrativa que contemple os detalhes da violência do período de Ditadura Civil-militar (1964-1985). Nesse sentido, observamos questões que são mais conhecidas como tortura, prisões e o

autoritarismo, no entanto muitos indivíduos foram afetados de outros modos no período.

Diante de tantas explicações, inferimos que ao se fazer o uso do termo “Ditadura Civil-militar” temos uma vasta perspectiva de interpelação para o campo da produção histórica. O uso dessa denominação não omite a responsabilidade dos militares, na verdade traz à luz os agentes civis que foram ativos ao apoiar o golpe ou se omitiram numa posição de acomodação, grupos que de algum modo participaram ou apoiaram a instituição de um modelo de governo baseado no cerceamento de liberdades e direitos. Sobre a questão do nominalismo civil-militar, Carlos Fico assevera que o regime formado “foi inteiramente controlado pelos militares, de modo que adjetivá-lo em ressalva (“foi militar, mas também civil” ou empresarial ou o que seja) é supérfluo e impreciso” (FICO, 2017, p. 53). Certas narrativas negacionistas que circulam hoje e se voltam para euforia e defesa desse momento com sendo positivo, por possibilitar entre outros aspectos o crescimento econômico, sustentam uma frágil perspectiva de esquecimento do ônus de violência, corrupção e censura. Nesse sentido, sendo pautadas em contextos restritos do meio em que foram vivenciadas, não refletem a pluralidade e complexidade que envolveram o país. O uso do termo “Ditadura Civil-militar” “não desresponsabiliza os militares, mas traz à tona a corresponsabilidade de outros agentes sociais, em diversos níveis” (Reis, 2014). Ainda segundo Reis:

O termo ditadura militar era legítimo na luta política, mas é inócuo para compreender a história. Ele joga um manto sobre todos os civis que apoiaram a ditadura. Ao insistir que a ditadura era militar, põe na obscuridade as conexões civis que ela teve ao longo do tempo. A mídia jogou um papel importantíssimo. Os jornais quase que unanimemente apoiaram o golpe. O que se quer, ao resgatar essas conexões civis, não é sair por aí fazendo caça às bruxas. É entender por que essa gente toda entrou na aventura da ditadura. Por muito tempo, falei isso quase que sozinho. Na história, devemos nos afastar do militantismo (REIS, 2014).

Existe todo um contexto entre esses dois extremos, não foram somente os empresários ou determinados grupos que aderiram, omitiram-se e apoiaram a Ditadura civil-militar brasileira, os sujeitos sociais e posições variaram durante aquele período. Assim, podemos inferir que o discurso de concepção do termo Ditadura civil-militar (1964-1985) como algo positivo em certos pontos encontra espaço na construção das narrativas históricas, ampliando sua abordagem simplista permeada por silenciamentos, um resultado da base de redemocratização que em muitos aspectos foi conduzida sem o compromisso de apuração dos fatos.

Desse modo, a inquietação deve-se ao modo como a produção histórica situa-se quando nas esferas públicas o negacionismo ganha espaço, e quando no lidar com o passado – no caso Ditadura Civil-militar – várias iniciativas e grupos do presente buscam relativizar a violência,

já que os militares associados à articulação civil teriam barrado a “revolução socialista” que estava para consolidar-se com o posicionamento do presidente João Goulart.

Segundo Fico (2017), o debate teórico sobre a Ditadura Civil-militar até 1980 era pautado na leitura das ciências políticas e estabelecia uma interpretação generalizada. Atualmente, temos acesso a um grande número de fontes documentais, o que promoveu uma mudança em relação às pesquisas que objetivam o assunto, de modo que hoje a questão é estabelecer novas interpretações.

Nessa abordagem, fica claro que em relação à Ditadura Civil-militar existem vastos acervos de fontes. Hoje, uma realidade de questionamentos sobre o assunto tem se desenhado, mas mesmo diante dos inúmeros vestígios, a historiografia enfrenta suas questões e uma delas é uma intrínseca aproximação entre pesquisa científica e política.

Carlos Fico (2017), em *Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiografia*, aborda sobre as dificuldades do atual debate nas seguintes análises historiográficas: revisionismos, esquerda não democrática, culturalismo e modernização conservadora. A proposta de seu trabalho envolve a discussão do assunto; depois de muitas leituras e pesquisas, o autor apresenta uma concepção crítica sobre a historiografia da temática da Ditadura Civil-militar e sua constituição recente no campo de produção do historiador:

Este artigo pretende identificar algumas das mais relevantes obras sobre a ditadura militar, recentes ou não, para discutir as seguintes questões teórico-conceituais e historiográficas que têm vindo à tona ultimamente: 1) a acusação de revisionismo feita por historiadores marxistas a pesquisadores que 1.1) tacham João Goulart de golpista, 1.2) questionam o caráter democrático da esquerda nos anos 1960, 1.3) lançam mão do conceito de cultura política e 1.4) não utilizam o conceito de classe social; 2) os problemas contidos na crítica originalmente feita por Daniel Aarão Reis Filho à memória confortável sobre a “luta armada”; 3) a importância da noção de retroalimentação entre “luta armada” e repressão para se compreender a diferença existente entre a inserção dos quadros organizados e dos simpatizantes nas ações armadas; 4) o debate sobre a denominação e a periodização do golpe e do regime e 5) o meu entendimento sobre a saída da ditadura como projeto de longa duração e maturação pouco influenciado pelos setores de oposição ao regime (FICO, 2017, p.7).

A abordagem de Fico (2017), direcionada para discussão historiográfica traz um debate teórico sobre a produção de autores considerados importantes para a reflexão de pontos emblemáticos referentes à Ditadura Civil-militar. É válido trazer aspectos da produção que ajudem na compreensão de como tem se constituído a historiografia sobre o assunto. Diante de tais questões, podemos pensar a constituição da acusação de revisionismo relacionado a interesses golpistas do presidente João Goulart. Essa questão fornece embasamento para compreender aspectos referentes a afirmações do contexto atual que caracterizam o perigo “comunista” que rondava o Brasil no momento do golpe.

Fico (2017) também aponta dois momentos tensos de destaque no governo de João Goulart, os quais deram margem a suposições de uma antecipação do plebiscito e ao estado de sítio, sendo que João Goulart buscou nesses eventos que o Congresso Nacional se alinhasse no voto com o governo por pressão, o que não caracterizava uma intencionalidade de golpismo.

Ainda de acordo com Fico (2017), ocorreu uma vulnerabilidade nas tendências que acusam Jango de golpista e continuísta. O autor analisa, para isso, as produções de Caio Navarro de Toledo (2004) e de Marco Antônio Villa (2004). A produção de Villa está relacionada ao conceito de revisionismo, sendo que essa direciona-se para as grandes massas, é respaldada nas biografias e ligada à imprensa. Sua narrativa, em vários momentos, mostra-se cronológica, ressaltando determinados fatos, constitui argumentos que convergem para um caráter golpista em relação a João Goulart. A argumentação de Villa, nesse sentido, é confrontada com questões que demonstram que não há provas para uma afirmação de golpismo.

Um aspecto interessante não é mencionado pela literatura especializada: se Jango era tão claramente golpista, porque a oposição o não buscou o caminho legal do impeachment? O deputado pela União Democrática Nacional (UDN) da Guanabara, Aliomar Baleeiro, bem que tentou, por meio de articulações com o Partido Social Democrático (PSD): se Jango fosse afastado a partir de agosto de 1963, o Congresso elegeria seu substituto, sendo grandes as chances de o maior partido conquistar a Presidência da República. A tese não prosperou e a direita se provou golpista (FICO, 2017, p.11).

Em *O Historiador e o Falsário: Usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica Contemporânea*, Caroline Silveira Bauer e Fernando Felizardo Nicolazzi (2016) propõem uma discussão sobre os usos públicos do passado fazendo uma análise sobre o sentido de verdade histórica que envolveram as produções do Catalão Enric, Marco Battle e Marco Antônio Villa. Os historiadores focam no conceito traumático, sendo que levam em consideração a questão que ao tratar do passado o historiador está agindo sobre o presente.

Sobre o contexto de resistência, Bauer e Nicolazzi (2016) analisam as produções de Marco Antonio Villa, um texto para o jornal O Estado de São Paulo, sobre o título *Golpe à brasileira* (2014) e o livro *Ditadura à brasileira* (2014), nos quais ocorre o apontamento para a construção de tendências golpistas e terroristas direcionando para uma ideia de divisão entre a resistência armada e a direita que apoiava o golpe, sendo ambas antidemocráticas.

O argumento principal do texto, que serve também de introdução ao livro de Villa publicado no mesmo ano, *Ditadura à brasileira* (2014), é o seguinte: uma fração importante da esquerda brasileira que atuava na década de 1960, sobretudo aquela envolvida com a militância armada, tinha ela própria tendências golpistas, terroristas e, em certa medida, foi a grande motivadora da violência da repressão estatal. Trata-se da reprodução de uma construção discursiva baseada na chamada teoria dos dois demônios, desenvolvida durante os processos de transição política na Argentina e no Brasil, que responsabilizava as Forças Armadas e os militantes da esquerda armada

pela violência do período. Em outras palavras, havia uma equiparação ética e de responsabilidades entre práticas de terrorismo de Estado e de violência revolucionária, que acabava por construir uma versão da sociedade civil como vítima da violência generalizada, reduzindo a conflitividade e a polarização política do período ao confronto das forças de segurança contra as organizações guerrilheiras. Villa mantém essa argumentação ao longo de toda sua intervenção, dizendo que a grande vítima neste conflito entre a direita e a esquerda seria a democracia (BAUER; NICOLAZZI, 2016, p. 823).

É fato que a resistência armada no Brasil não surgiu somente para o enfrentamento ao golpe civil-militar de 1964, no entanto ela articulou-se com mais força diante do endurecimento da Ditadura Civil-militar e estava inserida em contexto de polarização. O posicionamento de Marco Antônio Villa reduz a resistência ao conceito de ações armadas e ao caráter criminoso, e sugere que a História alimentou uma versão da militância. Na observação dos trabalhos, pudemos observar que ocorre uma manipulação do conceito de memória, e que a produção busca atender interesses dos meios de comunicação.

Muito especificamente, a abordagem de Napolitano (2001) faz um viés referente ao espaço musical que era local para articulação de resistência. A música é uma forma de transmitir ideias, crenças, sentimentos e também serve para mostrar aspectos de um grupo, pois é resultado de emoções, costumes, práticas culturais que, por meio da expressão musical, vem a público. Sendo assim, momentos históricos podem ser analisados, observados e entendidos através do estudo das canções criadas nesse período. Napolitano (2001) descreve, no caso das músicas chamadas de protestos, aspectos da produção artística com engajamento político e contestação ao regime militar.

A produção estabelece uma ligação profunda na relação entre história e canção popular, o estudo é inserido dentro do contexto do período da Ditadura Civil-militar, sendo que as letras das músicas expressam os desejos e anseios de parcela da população brasileira quanto ao futuro e à insatisfação com o golpe, além de expor os atos de censura impostos pelos militares. Motivos que inspiravam a escrita de composições que cantavam a oposição às práticas desse regime, e a apropriação desta pelos movimentos de resistência permite a ampliação do conhecimento sobre a participação dos brasileiros na luta contra o regime militar.

Seguindo a intenção de uso e transmissão de ideários pela linguagem musical, os militares também usaram canções para transmitir à população uma propaganda do regime, sendo então possível afirmar que a produção musical é um campo usado para estabelecer comunicação e construir singularidades de ideia. Desse modo, o golpe civil militar em abril de 1964 fez com que a produção artística fosse visada pela censura, pois alguns artistas engajados na resistência usavam da criatividade para conseguir expor em suas obras a realidade arbitrária, cruel e de perseguição.

De acordo com Matos (1999), uma manifestação artística demonstra aspectos da vida

cotidiana de seus compositores e apreciadores. Na música, o compositor expõe aspectos do seu dia a dia, e o público pode assumir essas representações ou recusá-las, abrindo espaço para que aconteçam as apropriações.

Sobre a resistência, Napolitano (2001) demonstra que não estava restrita à luta armada, à insatisfação e ao engajamento, articulava-se diante do descontentamento da sociedade face à repressão do regime. As questões sociais e a busca pela liberdade da democracia estiveram presentes na pauta dos movimentos de contestação e nas expressões culturais.

Quando se analisa todo o quadro de resistência, tornam-se pertinentes as seguintes indagações: **Por que é importante abordar a historiografia diante do negacionismo sobre a Ditadura Civil-militar? Qual é a contribuição de entender aspectos de como o passado é representado e usado?**

Tais questões são fundamentais, pois compreendemos que o conhecimento sobre as demandas do cotidiano social é necessário para que se possa posicionar com sucesso diante as carências de orientação. Para uma leitura crítica da realidade, faz-se necessário pensar sobre as representações do passado como ferramentas importantes, já que o passado histórico é resultado da articulação do presente com as fontes e interpretações destas, as representações influenciam no conceito de identidade.

Portanto, concepções sobre o passado consideram a interpretação das fontes, em que uma série de fatores servem como exemplos: orientação em relação aos fatos, o modo de conceber o que é história, as intenções dos historiadores ao voltar-se para o passado, os posicionamentos acerca das fontes e suas relevâncias, os conceitos escolhidos ao interrogar e interpretar em busca da construção de uma narrativa, e a forma como expressar as respostas da interpretação constituída.

Nesse sentido, é possível dizer que as construções do negacionismo a partir das observações historiográficas estão relacionadas com o modo como alguns historiadores tratam as fontes, com o silenciamento, distorcendo fatos e interpretações, construindo uma base que oferta subsídio para certa “legitimidade” de projetos políticos e discursos atuais. Os negacionistas querem eliminar, minimizar e desconstruir fatos da História e essa postura diante do passado é fruto de uma posição frente ao presente, na qual negam a democracia e identificam-se com aqueles que julgam injustiçados pela História.

Para Bauer (2020), o negacionismo é um fenômeno social presente em vários espaços da sociedade. No Brasil, é alimentado por justificativas econômicas e ampara-se na conjuntura da crise. A base de articulação desse discurso são as distorções e no caso da Ditadura Civil-militar (1964-1985) observa-se uma busca pela legitimação e pela justificativa de aspectos como o autoritarismo, a violência e a repressão.

É necessário considerarmos que relativismo e negacionismo não são sinônimos, o relativismo ampara-se em conceitos embasados na negação da ideia de verdade absoluta. Isto é, o relativismo diz respeito à relatividade do conhecimento e assume formas distintas na atualidade, que em alguns momentos resultam em embasamento de opiniões e narrativas sem fundamentação da ciência. No caso do período Ditadura Civil-militar (1964-1985), o uso do relativismo é observado em discursos que descredibilizam aspectos do período e o configuram como uma ditadura.

Para Batone e Mabucanhane (2020), as ciências da natureza e suas áreas foram apontadas em um contexto capaz de alcançar a verdade científica, no entanto o oposto era delegado às ciências humanas e aos seus métodos. Em relação a ideia de revolução científica e transformações sobre o conceito de verdade, a análise dos fatos sociais faz da ciência social um ramo que produz conhecimento científico válido, sempre preservando a vigilância epistemológica ao estudar os fenômenos sociais totais.

Os autores trazem um diálogo teórico, envolvendo os conceitos de objetividade, subjetividade, conhecimento científico e verdade. Além disso, relacionam sua trajetória a Bordieu, Chamboredon, Passeron (1999) e Thomas Kuhn (2006) entre outros teóricos do campo das ciências humanas. Em suas contribuições, apontam que o percurso de constituição de objetividade e parcialidade referente ao conceito de verdade não invalida a cientificidade do campo das humanas; quanto às diferenças de ponto de vista, concluem:

Obviamente que nesse percurso, o condicionamento social do conhecimento “pontos de vista” não leva necessariamente à deformação do conhecimento processo de construção do conhecimento, evidentemente o cientista social parte dos diferentes pontos de vistas existentes e não avança em busca da verdade “sem olhar para esquerda ou para direita”. Assim, é aceitável que o conhecimento objetivo da realidade social é condicionado à história da sociedade no geral (BATONE; MABUCANHANE, 2020, p. 290 - 291).

Diante disso, a postura que se espera dos historiadores comprometidos no enfrentamento ao negacionismo e ao relativismo é a busca da cientificidade no espaço da Teoria da História. É fundamental também levar em conta que a base dos discursos atuais não está amparada nos métodos da historiografia, são argumentos infundados, baseados apenas no saudosismo, que buscam propagarem-se nas redes sociais, para isso um dos mecanismos é a desconstrução desse tipo de abordagem histórica.

Segundo Barbosa e Silva (2020), é importante considerar a questão do ensino sobre os aspectos de estudo da Ditadura Civil-militar (1964-1985). Os autores destacam que ocorre um distanciamento do conhecimento escolar em relação à produção acadêmica. Além disso, os escritores apontam a falta do diálogo que se justifica pela temática ser vista como traumática, o que consiste em uma dificuldade para construção de uma abordagem significativa. Assim, era

considerada até recentemente como um tabu.

De acordo com Avila (2019), a História é um campo em construção, pois a sociedade está sempre voltada para o passado e faz isso por estabelecer carências ligadas ao presente. Assim, a historiografia é um terreno de possibilidades para construir novos conhecimentos, essa pluralidade não é uma abertura para distorção factual e falta de método científico, mas apontamento para uma interpretação consistente das temáticas.

Em relação à Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985), destaca-se a necessidade de discussão e pesquisa vinculadas com o ensino de História. Ponderar o professor e o uso de fontes históricas, para que se possa perspectivar de forma consistente o enfrentamento do negacionismo por meio da ampliação de discussões da temática, é fundamental.

Observamos uma diversidade de construções acerca do que representou a Ditadura Civil-militar (1964-1985), entre elas argumentações fundamentadas no negacionismo. Esse movimento que tem se constituído na refutação da ciência e, inclusive, da História, no que envolve a temática, constroem argumentos de defesa, legitimação e relativização das práticas violentas do regime civil militar. Esses discursos surgiram por vários fatores, no entanto, tem-se que observar o processo lento e insignificativo de políticas públicas e do debate sobre as cicatrizes do período.

A constatação dessa perspectiva de silenciamentos e negacionismo que envolve a narrativa do período de Ditadura Civil-militar (1964-1985) ressalta a importância das discussões historiográficas e, principalmente, do campo do Ensino de História. Destacamos a necessidade da concepção do papel da História na formação crítica, sendo os professores essenciais para formar uma narrativa em que os indivíduos construam uma ampliação de conceitos relacionados à diversidade sendo o passado conectado ao presente. Assim, a ampliação do debate sobre a Ditadura Civil-militar (1964-1985) precisa ser almejada no campo de formação dos professores e nas diferentes demandas do Ensino de História.

Aquino e Pina (2019) fazem uma análise relevante de questões que servem de referencial para nosso trabalho. As pesquisadoras investigaram a narrativa de alunos em relação à Ditadura Civil-militar (1964-1985) e à Democracia tendo como referência a Constituição de 1988. A pesquisa foi desenvolvida com alunos do 3º ano do Ensino Médio na rede estadual de educação básica, na cidade de Vitória da Conquista, no estado da Bahia. Ressaltamos que Aquino e Pina (2019) evidenciaram a potencialidade do uso das fontes para atribuição de sentido ao ensino de História e para atender as carências dos alunos, além disso constataram que ocorre uma dificuldade na compreensão da história como orientação para as carências cotidianas.

Ainda de acordo com Aquino e Pina (2019), há uma concepção política ao se trabalhar com a temática Ditadura Civil-militar (1964-1985):

Estes são temas importantes na História política recente do Brasil e potentes, segundo nosso ponto de vista, para investigação da relação entre juventude e política, porque entendemos que há uma estreita conexão e tensão temporal (passado-presente-futuro) entre esses temas e períodos históricos. Estes conteúdos aparecem no currículo escolar, nos livros didáticos, nos filmes e em outras produções públicas e que, normalmente, são trabalhados no Ensino de História, na perspectiva da formação cidadã do aluno. Assim, esses conteúdos históricos serviram de meio para os alunos exprimirem sua compreensão do passado e manifestarem sua orientação historicamente fundamentada sobre o presente e perspectivas de futuro, entendendo que as expectativas políticas são produto da experiência histórica dos sujeitos, individual e coletivamente, e dos sentidos que atribuem a esta experiência em cada tempo histórico (AQUINO; PINA, 2019, p.85).

Em Guimarães (2021), é possível compreender o conceito de História pública, no que diz respeito aos usos do passado e às disputas de narrativas em relação à Ditadura Civil-militar (1964-1985). As suas discussões envolvem uma decisão do Supremo Tribunal Federal frente às notas comemorativas vindas do executivo com um sentido de celebração em relação ao dia 31 de março de 1964. A atitude começa com a chegada de Jair Bolsonaro ao poder, na sua análise é possível observar as comunidades de memória, na posição daqueles que entendem que não se tem nada para comemorar em relação à Ditadura Civil-militar, os quais consideram que esse período foi um golpe para democracia. E que defensores do período se embasam em afirmações de saudosismo e moralismo sem amparo da produção histórica.

Ainda de acordo Avila (2019), o campo das Ciências Humanas, e não só a historiografia, necessita destacar suas vertentes pluralistas, sem receio de que isso possa ser associado ao relativismo. É preciso desvelar a relação de quaisquer narrativas com poderes constituídos, inclusive os que contam com a aprovação social, também é preciso assegurar que conhecimento de qualidade é poder, principalmente, para intervir no mundo e superar aquilo que querem impor como determinado.

É importante reforçar alguns aspectos no que se refere aos conceitos de revisionismo e negacionismo, esses termos não são sinônimos e não podem se confundir no ensino de História. No viés de possibilitar a revisão e a reinterpretação da História, surgiu o revisionismo, amparado nas ideias de Auguste Comte e no campo da História, também tendo como referencial a Escola dos Annales. Mas, é necessário ressaltar que no caso da Ditadura Civil-militar (1964-1985) esse conceito tem sido usado para especificar certas concepções. Acerca de ideias referente ao revisionismo e da historiografia referente à Ditadura civil-militar (1964-1985), Melo aponta que

Todavia, nessa reescrita, a possibilidade de que no final se acabe por produzir um conhecimento inferior ao que se pretendia superar está sempre colocada, especialmente quando o que move a produção de uma nova leitura não é mais que produzir uma leitura do passado ideologicamente orientada sob roupagem acadêmica. A depender da

“economia política” por detrás de tal releitura, o que se acaba por fazer é nada menos que uma imagem de acordo a um projeto conservador no presente, época do neoliberalismo (MELO, 2013 p.70).

Essa concepção de revisionismo apresentada por Melo (2013) tem se caracterizado no projeto do atual governo, marcado pelo posicionamento político da extrema direita, grupo que, com o ideal de apagar as concepções de resistência, busca enfatizar fundamentos que enalteçam e embasem o seu projeto de poder, e para isso impõe concepções próprias à História. Então, é possível constatar que esses processos caminham em direção ao negacionismo histórico pautado pelo senso comum, negando o conhecimento científico.

Em *Negacionismo: História, Historiografia e perspectiva de pesquisa*, Valim, Avelar e Bevernage (2021) estabelecem que as articulações do negacionismo contemporâneo no Brasil estão relacionadas com os passados sensíveis como escravidão, genocídios indígenas e de negros, Ditadura Civil-militar (1964-1985). Ao analisar questões historiográficas sobre as temáticas, os autores citam Bauer (2018), Fico (2021), Napolitano (2021) e Silva (2021) como pesquisadores que analisam as estruturações historiográficas dessa realidade negacionista. Em percurso embasado pela análise historiográfica, Valim, Avelar e Bevernage (2021) estabelecem que a negação recente do passado autoritário está ligada à chegada ao poder da extrema-direita e às produções que usam as plataformas digitais como forma de propagação para suas táticas.

Nessa conjuntura, a historiografia posiciona-se entre concepções que envolvem o lidar com o passado e as construções do saber popular. A História é um veículo que, com sistematização do método e rigor científico, guarda na sua narrativa “verdades” sobre os fatos, no entanto essas afirmações envolvem um empirismo. Assim, consideramos fundamental frente a elas, a busca por uma narrativa histórica que se articula para dar sentido à realidade dos sujeitos.

A perspectiva que é válida para pensar o aprender História e a construção de sua narrativa direciona para as seguintes ideias: a história não compara o presente, mas sim perspectiva o conhecimento do passado e permite certo alcance sobre o futuro, então a história é explicativa, capaz de criar perspectiva; a escola é lugar de ciência sendo que quando lida com o passado busca considerá-lo como resultado de um árduo processo investigativo.

Em específico a narrativa da Ditadura civil-militar brasileira é permeada por aspectos de fragilidade ao fazer uma condenação do mal incapaz de um aprofundamento na investigação de desmontar simplismos e estereótipos de tendências que não se mostram com potencial de se distanciarem da perspectiva de que compreender o passado não é justificá-lo. Como evento traumático, permeia uma questão interminável que permite a reelaboração através da memória.

Portanto, na escola, é preciso trabalhar com as fontes históricas, essa ação leva à concepção de passado relacionado com as demandas do presente, e permite considerar as ideias

dos estudantes, pois a forma como se vê o passado está ligada à realidade e à identidade dos sujeitos. É por meio do ensino que se pode considerar que a função da História de fornecer potencialidades para as reflexões autônomas e críticas é capaz de conceber princípios democráticos.

2.2 O conteúdo substantivo Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985) nas aulas de História

A produção histórica é feita diante das inquietações do historiador, pensar em uma discussão da didática da História e da Educação Histórica envolve a produção de um conhecimento que se relaciona com os sujeitos e com a realidade atual. Assim, incluímos nesse trabalho as pesquisas dos conceitos de ideias substantivas: conteúdos, marcadores históricos, mensagens nucleares e protagonistas.

Nesse sentido, percorremos aqui um trajeto, que envolve uma reflexão sobre o conceito substantivo Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985), um conteúdo presente no 9º ano do Ensino fundamental, citado na estrutura dos documentos norteadores, em livros didáticos e no que denominamos usos públicos da História. Na análise desse conceito, passamos por uma diversidade de problemáticas da memória, da narrativa e de lidar com a História do tempo presente.

Nesse processo de mudanças do campo da História, podemos observar vários apontamentos que mostram as vulnerabilidades do que ficou conhecido como “ensino tradicional da História”, bem como as críticas sobre a valorização da memorização dos conteúdos e da concepção de importância atribuída a fontes documentais. Os novos rumos do ensino de história indicam uma preocupação sobre a compreensão dos alunos e o processo histórico, sugerindo percepções e desafios para os professores, os quais envolvem desenvolver a percepção do que é importante saber sobre o passado e buscar pela contextualização e valorização da identidade dos alunos. Conforme defendem as autoras Caimi e Oliveira, “temos dito que, para ensinar história a João, é preciso entender de ensinar, de história e de João” (2013, p. 97).

Desse modo, certamente ensinar os dramas do passado ou temas controversos da história nacional é uma proposta de afastamento de alguns aspectos da tradição francesa⁸,

⁸ Em relação a problemática da tradição da escola francesa que favorece a aspectos de construção de abordagens pautadas por destacar heróis, fatos e feitos sugerimos a leitura: FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França. Revista tempo e argumento, Florianópolis, 2014.

marcada por aspectos que enaltecem heróis e a ideia de construção de nação, o distanciamento dessas questões permitem uma ruptura com parâmetros de narrativas que se mostram com pouco potencial reflexivo, pois trata-se de concepções desconectadas com as demandas dos temas controversos. Assim, apresentamos, no caso do conteúdo substantivo Ditadura Civil-militar, o conceito trauma, ligado à História do Tempo Presente e às categorias de memória. Nesse sentido, uma análise essencial que envolve a temática é da “História Difícil”.

O historiador alemão Bodo von Borries definiu que aprendizagem envolvendo temas da *Burdening History* seriam experiências pesadas carregadas de questões injúrias, culpa e vergonha, essas são mais complexas se comparadas aos casos de narrativas de vitórias, glórias e satisfação, e que a consciência histórica desenvolve uma atividade mental e intelectual diante de temáticas pesadas. Para o autor, aprender História envolve emoções e julgamentos morais. Assim, o desafio maior é a constituição de uma narrativa com qualidade que permita interpelar seus efeitos no presente e a atividade reflexiva de assimilar, digerir e superar essas histórias pesadas.

Schmidt (2015), usa do conceito de *Burdening History* de Bodo Von Borries (2011) e os princípios da aprendizagem histórica, e da didática humanista de Jörn Rüsen (2012; 2015) para apresentar uma reflexão com apontamentos de resultados de investigações em que define a escola como um espaço de propagação e produção do conhecimento histórico, onde é necessário levar em consideração elementos da cultura histórica da nossa sociedade. Evidentemente, são essas perspectivas de passado e personagens propagados pela mídia que contribuem para determinadas significações do passado.

Como afirma Gonçalves (2018) em *O passado e a História Difícil para o ensino e aprendizagem da História*, o passado é resgatado pela mídia. Assim, diferentes aspectos são apresentados aos estudantes que são influenciados por essa abordagem dos conteúdos históricos. Conforme o autor, as aulas de história são relevantes para o desenvolvimento de orientação e cientificidade, Gonçalves considera, ainda, as discussões jurídicas e midiáticas relacionadas ao período de Ditadura Civil- militar (1964-1985) como desconfortáveis e amparando em contribuições de Borries (2016) afirma que a sociedade brasileira e a cultura escolar não foram capazes de fazer uma discussão significativa do período. Além disso, a autora faz referência a Rüsen (2001) e a sua tipologia de categorias da consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética como amparo para discussões que promovam mudanças de narrativas e sofisticação da consciência histórica.

Ainda de acordo com Schmidt (2015), no trabalho *Aprendizagem da “Burdening history” desafios para educação histórica*, onde apresenta suas reflexões e indagações como provisórias, o conceito *Burdening History* é multifacetado, trabalhado por perspectivas da

história traumática e episódios históricos. Nesse sentido, as temáticas polêmicas no Brasil não contam com produções suficientes para abarcar suas múltiplas possibilidades, principalmente em pesquisas relacionadas a ideias históricas de alunos e professores. Em relação a *Burdening History*, a autora também inclui as perspectivas de Bodo Von Borries (2011) que delibera a respeito de sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto ao conceito.

Nessa perspectiva, o sentimento de culpa não deve ser pensado pelo caminho que envolva punição, também não deve acontecer uma transferência e envolvimento de pessoas ou gerações futuras. Quanto à responsabilidade, pode ser entendida pensando-se nos indivíduos que nascem em países em que, no passado, ocorreram crimes contra a humanidade e estão sujeitos a lidar com as consequências desses fatos. Já a vergonha ganha uma associação a sensações intensas de desconforto, e assim configura-se em relação ao passado e presente aproximações e distanciamentos. Sobre o luto, lança-se uma indagação: o que e quem são lamentados? (Borries, 2016) para analisar essa especificidade sugerimos o exemplo do Holocausto e dos jovens alemães contemporâneos que lamentam esse acontecimento e estão de luto.

No Brasil, as publicações de Bodo Von Borries traduzidas para o português datam de 2016, as contribuições do autor têm um desenvolvimento importante para a aprendizagem histórica, contribuindo para entendermos como as emoções são relevantes para a vida e a produção da história, já que aprender história é um processo que envolve emoções e julgamentos morais. Esse autor afirma que a *Burdening History* leva a um processo que envolve conflitos e mudanças e possui grande potencial de atuação na sofisticação da consciência histórica.

Parte-se, então, da constatação que no Brasil a investigação sobre a História Difícil está em fase inicial, que conta com significativas pesquisas, mas é preciso a expansão de produções com essa perspectiva.

Apontamos, assim, indicativos do conceito substantivo da História e suas relações com o processo cognitivo e com a capacidade de sofisticação da Consciência Histórica dos alunos. Diante do que inferimos que a ausência de narrativas que apresentem os episódios controversos da História do Brasil com potencialidade de identificação das pessoas comuns e de significado da própria história dos jovens dificulta a aprendizagem de história conectada com as demandas do presente. Isso, porque os conteúdos substantivos são impulsionadores de mudanças relacionados a guerras, ditaduras e terrorismo e são tratados de forma desarticulada dos processos de desumanização da própria humanidade.

Carvalho (2021), analisa o conceito substantivo democracia na perspectiva da Educação Histórica. Desenvolve sua pesquisa com alunos do Ensino Médio, partindo de apontamentos do cenário de ataque a democracia no América latina e no Brasil. Conceitua conteúdo substantivo no processo de aprendizagem histórica e aponta que

Se o objetivo do ensino de história é possibilitar aos alunos uma compreensão histórica da humanidade de modo a se orientar temporalmente de forma autônoma e crítica é necessário dedicar mais tempo a forma como os conceitos substantivos são trabalhados em sala de aula. O conhecimento sobre o passado é um capacitador, porém um ensino de história pautado ainda na memorização de acontecimentos isolados, como se flutuassem no limbo temporal, torna-se um obstáculo para a aprendizagem histórica. (CARVALHO, 2021, p.39).

Ainda amparados em Carvalho (2021), inferimos que os conceitos substantivos são essenciais na aprendizagem histórica e para o desenvolvimento dos conceitos de segunda ordem, devem ser pensados na perspectiva de superação da memorização, contribuindo para compreensão do passado que considere a realidade, e com potencial para o desenvolvimento da capacidade de analisar, questionar e compreender os fenômenos históricos.

Assim, pensamos nos esquecimentos do processo de reabertura política caracterizados pela condução dos militares, aprovação da Lei da Anistia, campanha das Diretas Já (1984), políticas e iniciativas importantes, mas ainda insuficientes, da Comissão da verdade. Fatores que se alinham à apresentação do tema para os alunos no livro didático, com ênfase no aspecto econômico, na divisão do período de 21 anos e nas características do exercício do poder dos cinco presidentes. Abordagens que alimentam espaços para uma história desconectada de significado alinhada ao fortalecimento da narrativa pautada em nomes e fatos, pronta e acabada.

Desse modo, refletir sobre o conceito de memória compreende o aumento de interesse por essa problemática na cultura ocidental. Nesse sentido, Hartog (2014) denominou o conceito de “grande onda de memória”. Na França, uma modalidade que ganhou espaço foi a produção de memória e estabelecimento de um novo regime de memória que abarca a trajetória de pensar a Ditadura Civil-militar (1964-1985).

Diante de tal perspectiva, na historiografia ganhou atenção a expansão do conceito de memória que se preocupa com passados próximos, com tragédias coletivas, com testemunhos e com a noção de trauma. Ao inserirmos essas afirmações a nossa análise, pensamos que a Ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) e outras ditaduras sul americanas e acontecimentos do século XX considerados traumáticos – tendo como referência alguns exemplos como as duas Guerras mundiais, o Holocausto e os genocídios – possuem aspectos que ainda permanecem obscuros, as narrativas são construídas desconectadas sem um potencial das carências do tempo presente.

Ao admitir no domínio do estudo da História a noção de trauma, uma série de problematizações são levantadas: conceitos de memória e temporalidade que eram rejeitados e não faziam parte das inquietações da produção historiográfica passam a ser usados pelos historiadores. Referente à temporalidade, Hartog (2014) e Koselleck (2006) marcam uma

ruptura na caracterização das diferenças entre o modo antigo e a forma moderna de articular passado, presente e futuro, em que as mudanças das perspectivas da História do final do século XVIII são rompidas.

Por considerar as fontes orais, o potencial dos testemunhos e a temática dos eventos traumáticos são ferramentas que convergem para o enfrentamento do esquecimento, que está ligado, em alguns contextos, com as estruturas políticas e de poder. Pensando no exemplo da abertura dos arquivos secretos em 2012, referentes à Ditadura Civil-militar (1964-1985) com uma nova legislação, percebe-se divergências de opiniões. O arquivo nacional considerou uma ameaça à privacidade e a todo o contexto de proteção das vítimas que uma exposição poderia causar. A situação de análise dos fundos documentais produzidos nesse período também caminha pela história do tempo presente e pela noção de eventos traumáticos. Nesse trabalho, consideramos a Ditadura Civil-militar brasileira como um conjunto de fatos envolto pelo testemunho dos que viveram esse período, a temática traz a característica da História do Tempo Presente permitindo confrontos e a coação pela verdade.

Para Fico (2012), as questões da memória que atuam na coação pela verdade histórica devem ser trabalhadas com os estímulos da possibilidade de multiplicidade de interpretações quanto aos acontecimentos históricos. Já em relação à neutralidade ou imparcialidade presente em temáticas da História do Tempo Presente, as investigações do autor contribuem para a análise do trajeto dessas questões no percurso da produção histórica e salientam que o historiador deve perspectivar um ponto de vista independente em que a narrativa seja confiável dispondo de recursos como os testemunhos e as multiplicidades de fontes.

Diante disso, inferimos que ocorre uma mudança da perspectiva de narrativa: ao se buscar um passado como verdade absoluta, abandona-se a imitação, a tradição sem questionamentos, a transmissão dos ensinamentos passados como válidos para o presente sem refutação e especificidades. Assim, ganha espaço a aceleração do progresso que faz com que a transmissão dos saberes das gerações anteriores seja insuficiente para significar um presente que se relaciona com a possibilidade de significado do passado diante de carências cotidianas e prospecção de futuro.

Uma especificidade da modalidade que considera o trauma é concentrar-se em crimes, em indivíduos e no testemunho oral, distanciando-se de narrativas históricas dos heróis, das grandes batalhas e dos feitos. -Nos últimos anos, também se integra uma discussão importante à noção de trauma., uma vez que pensar a noção de trauma abrange ideias de dano psíquico, uma ferida que marca os sujeitos, acontecimentos com efeitos de duração contínua. Desse modo, a casualidade se desenvolve independente do evento passado e dos fatos que geram desconforto no presente. Na categoria memória, são incluídas discussões opostas como amnésia e memórias

recorrentes.

Assim, compreender o passado referente à Ditadura Civil-militar (1964-1985) deve superar a busca pela formulação de justificativas, de um modo que eventos traumáticos podem, por meio da reelaboração da memória, adquirir um caráter de contínuo e permanente. Não observamos uma contraposição entre memória e história, o que se fortalece é uma disposição para a fusão entre a memória e a narrativa, favorecendo um resultado de multiplicidade de interpretações. Diante disso, é função do historiador refletir sobre suas produções e estimular nelas o levantamento dessas possibilidades e de discussões que tragam potencial de lidar com essa passado difícil.

Em relação à aprendizagem histórica, Seixas (1998) faz apontamentos significativos destacando que os alunos trazem ideias prévias de relatos do passado antes da experiência escolar, estabelecem contatos com narrativas diferentes as que os livros didáticos apresentam. São influenciados pela mídia, pela família e por outros aspectos dos usos públicos da história. Então, a História como disciplina tem entre suas atribuições organizar um passado com vestígios e relatos de forma significativa para o presente.

Consideramos essas contribuições em relação a narrativa histórica, para estabelecer uma análise sobre a abordagem que o livro didático traz. Sendo essas verificações estão voltadas para construção de inferências sobre o saber escolar e a constituição de uma narrativa, que tem certas peculiaridades, é construída por professores e estudantes em sala de aula.

3. ANÁLISE DA NARRATIVA E DE FONTES HISTÓRICAS DO LIVRO DIDÁTICO SOBRE DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985)

Nesse capítulo, pensamos na abordagem que o livro didático traz, em específico sobre o conteúdo substantivo Ditadura Civil-militar (1964-1985). Assim, iniciamos uma discussão embasada na afirmação de Rüsen (2010) que considera o livro didático uma das ferramentas mais importante no ensino de História e o professor um dos mais interessados em pensar nas implicações de seu uso. Então, voltamos a análise para as narrativas e o uso de fontes históricas, levando em conta que é atribuído ao livro didático um caráter de difusão de currículo, políticas e ideologia.

3.1 O livro didático como propagador da narrativa histórica de temas controversos

Pesquisar o livro didático passa por considerar que esse é, muitas vezes, o único instrumento de leitura do campo da História de muitos indivíduos. Constatação pensada considerando o problema desse fato e também a importância de perspectivar as abordagens desse material didático. As investigações sobre sua abordagem permitem analisar como se constitui a narrativa histórica que permeia o ensino de História. Inferimos, portanto, que em muitos manuais didáticos é possível encontrar uma narrativa sem almejar criticidade e problematização. Como afirma Gonçalves (2018),

É correto afirmar que é no espaço escolar, sobretudo nas aulas de História, que esse contato com os acontecimentos do passado ganham um maior grau de orientação e de cientificidade. No entanto, os manuais didáticos muitas vezes se apresentam como detentores das informações sobre essa temporalidade, nos quais os acontecimentos históricos são apresentados de forma estanque e não problematizada. Os mais diversos episódios do passado, em alguns casos são apresentados como verdades absolutas, em outros não fazem sentido para a práxis dos jovens em idade de escolarização, mas também existem materiais didáticos que procuram, através do uso de fontes problematizar o passado, através das discussões que o tempo presente proporciona, lembrando que o processo de uma produção envolve uma complexidade que deve ser levada em conta para análise (GONÇALVES, 2018, p.561).

As contribuições de Bittencourt (2008) fortalecem a ideia de que o trabalho com diferentes fontes em sala de aula contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico, desenvolve a autonomia e permite verificações sobre a sociedade. A autora ressalta que as fontes históricas são importantes para o processo de significação do ensino de História e essenciais para que haja aproximação do aluno com o conhecimento histórico.

Nas verificações de Simão (2007), emerge a necessidade de considerar no ensino de História o uso de fontes históricas, na perspectiva da Educação Histórica, uma vez que não se pode perspectivar o passado sem fontes e, assim, o conceito mais sofisticado de evidências constitui-se para solucionar questões históricas. Também Caimi (2008) traz contribuições metodológicas para o ensino de História:

Quanto ao uso de tais documentos/fontes em sala de aula, há importantes indicações metodológicas que preconizam o papel ativo do estudante nos procedimentos de compreensão e interpretação. Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidade que favorece a construção do conhecimento numa perspectiva autônoma (CAIMI, 2008, p.141).

A abordagem de Caimi (2008) é significativa também para pensar a trajetória do uso de fontes em sala de aula, uma vez que traz as concepções destacadas pelo PCN (Parâmetros Curri-

culares Nacionais)⁹ e do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)¹⁰. Esses documentos valorizam o trabalho com fontes históricas, orientam para que essas possam superar o caráter de memorização e ilustração, incorporando uma abordagem que visa à problematização das fontes e dá direcionamentos para que o aluno seja capaz de interpretá-las.

O PNLD se mostrou importante ao longo do tempo, contribuindo no sentido de proporcionar qualidade para a educação básica pública. Ao longo dos anos, o programa avançou nos processos avaliativos, minimizando fragilidades e contribuindo para a qualificação dos materiais didáticos. Em específico, esses avanços foram observados nos livros didáticos de História. As conquistas são notadas na minimização de erros conceituais, anacronismos e preconceitos; nas melhorias nas indicações de materiais complementares e suportes digitais, assim como no espaço de Manual do Professor que é constituído com possibilidade para reflexão da formação continuada e da historiografia. O trabalho com fontes históricas e discussões acadêmicas foram, em certos aspectos, também contemplados, e se intensificaram discussões de temas transversais.

Ströher e Monteiro (2018) em *“As políticas do PNLD e as escolhas dos livros didáticos pelos professores de história”* realizaram um estudo de campo com professores no qual voltaram-se para o funcionamento histórico e das políticas do livro didático. Os autores analisaram a pressão das editoras para aprovação dos manuais, uma vez que todo o processo é conduzido de forma superficial, caracterizando o livro para além da função pedagógica como um produto de mercado. Suas conclusões evidenciaram a importância de integrar o professor a todo o processo de escolha, ele deve exercer um protagonismo no processo de produção do livro didático que é ferramenta significativa para aprendizagem em História. Segundo Caimi (2018), essa realidade de avanços no PNLD e no campo da História vem retrocedendo, um marco é a questão política que o Decreto 9.099/2017 caracterizou. Após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff¹¹, a questão mercadológica passou a ser cada vez mais perceptível, caracterizada pelo Movimento Escola sem Partido e pelo Movimento Todos pela Educação, ideias de neutralidade do ensino têm se distanciado da empatia, alteridade e diversidade; ganha espaço a preocupação latente em atender aos índices criados pelo governo por meio da aplicação de exames.

9 O PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) norteia a grade curricular das instituições educativas para saber mais acessar: <http://portal.mec.gov.br/>

10 O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) é responsável por avaliar e distribuir os livros didáticos e obras didáticas para escola pública no Brasil informações acessar: <http://portal.mec.gov.br/>

11 Dilma Vana Rousseff foi condenada por subversão durante a Ditadura Civil-militar, possui uma trajetória significativa no processo de redemocratização. Filiada ao PT exerceu vários cargos políticos. Em 31 de outubro de 2010, aos 63 anos de idade, Dilma Rousseff é eleita a primeira mulher Presidente da República Federativa do Brasil, com quase 56 milhões de votos. Em 2016 sofreu um processo de impeachment sobre denúncias de responsabilidade. Informações acessar <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/centrais-de-conteudo/biblioteca-da-pr/galeria-dos-ex-presidentes/dilma-vana-rousseff/biografia-completa/view>

Ainda de acordo com Caimi (2018), o formato do PNLD 2017 apresentou uma série de problemáticas, entre elas a fusão do programa com o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que resultou na inclusão de novos materiais, o que despertou interesse dos grandes grupos educacionais efetivando a mercantilização da Educação. Diante desse feito, atrelou-se a proposta do livro didático a atender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), levando a uma abordagem condicionada ao currículo, descartando outras possibilidades. Ao estabelecer o período de 4 anos, que pode ser estendido para 6 anos, para a permanência do material, podemos inferir uma possibilidade de defasagem no uso do livro didático. Isso também provoca o afastamento das universidades do processo avaliativo do programa.

Lopes e Macedo (2011), inserem o currículo como envolto pelas experiências do que se ensina na sala de aula, concepções de planejamento exercendo controle do que se deve ensinar e organização de políticas do Estado, com caráter de relações de ideologia e poder, sendo uma prática discursiva de atribuição de sentidos às práticas escolares. Diante da sua implantação refletimos nas consequências para as escolas, docentes e alunos. Nessa perspectiva, consideramos que os projetos educacionais que foram adotados a partir de 2015 foram implementados sem diálogo. O serviço público foi prejudicado com a promulgação da Emenda Constitucional 241/2016¹², essa limitou por vinte anos o teto de gastos públicos, assim a população mais pobre que dependente da saúde e da educação pública vem sendo atingida. Do mesmo modo, a Educação passou a ser afetada por uma soma de políticas públicas que se pautam na pulverização e fragmentação do potencial de criticidade da aprendizagem.

Diante de tudo isso, vale lembrar alguns históricos que no Brasil o tecnicismo marcou o ensino no período de Ditadura Civil-militar (1964-1985), gradualmente, na década de 1990, essa concepção vai sendo superada em detrimento de novas perspectivas de ensino. O ponto inicial para as transformações foi a Constituição de 1988, as mudanças previstas influenciaram o campo de ensino de História.

Assim, compreendemos que o período conhecido como “Nova República” traz marcos consideráveis como a Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996 –LDB (Lei de Diretrizes e Bases)¹³ –, a publicação dos PCNs em 1997, que foi um marco por considerar uma diversidade de

¹² A emenda constitucional foi aprovada com justificativa do governo contenção de gastos, limitando despesas públicas, afetou o orçamento da Saúde e Educação pública, afetou assim aqueles que dependem do serviço público no Brasil. Também estabeleceu que o aumento do salário mínimo de acordo com o índice de inflação. A proposta na integra es-
está: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=PEC%20241/2016

¹³ LDB (lei de diretrizes e Bases Lei nº 9.394/1996) é a lei mais importante no que se refere a educação, essa regulariza a organização educacional nos diferentes níveis no Brasil. Para mais informações acessar os seguintes

temas para a educação como meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e sexualidade. Um ganho significativo foi a Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o PNE (Plano Nacional de Educação) ¹⁴, tais normativas e políticas lançaram uma proposta pautada na cientificidade e autonomia para educação. Esse trabalho não se propõe a esgotar a relação desses instrumentos na educação, mas a menção é para entender como o ensino de História foi influenciado por essas questões.

O ensino de História, por sua função política, foi alvo da repressão na Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985), o currículo foi estruturado para suprimir a especificidade do campo da história e ocorreu a criação das disciplinas de OSPB (Organização Social e Política Brasileira), EMC (Educação Moral e Cívica) e a junção de História e Geografia na disciplina de Estudos Sociais.

O que se vê, portanto, é que a narrativa histórica relacionada ao período de Ditadura Civil-militar (1964-1985) está inserida em uma realidade de silenciamento e repressão. Mesmo nos anos de redemocratização e Nova República, quando as feridas do período, como torturas e assassinatos, vão ganhando espaço na produção da História e o modo de discorrer sobre o passado passa por novas perspectivas que influenciam a historiografia, não se observa a emergência do debate sobre os temas que ficaram conhecidos como “difíceis.”

Concebemos que o livro didático e sua abordagem é resultado de um processo político e social, e no ensino de História o professor precisa recorrer a concepções teóricas, para distinguir reformas curriculares suas implicações políticas. Para Schmidt (2020) professores e alunos assumem e reconstróem o conhecimento histórico.

Dessa forma, para refletirmos sobre as concepções do material didático, marcamos o campo da Educação Histórica e suas contribuições para pensar o livro didático como ferramenta para desenvolvimento do conhecimento histórico. As fontes, ao serem apresentadas nesse material, trazem aspectos da cognição histórica para abordagem de conceitos substantivos. A aprendizagem histórica nesse campo é relacionada às questões vivenciadas pela sociedade, ou seja, uma concepção da História como produto da experiência humana. Assim, os conceitos substantivos estão relacionados à definição de conteúdos históricos. Claramente, a Educação Histórica é uma área do conhecimento que está direcionada para refletir a questão epistemológica da cognição histórica, preocupa-se com o processo de construção do pensamento partindo das ideias do conhecimento histórico, atribuindo uma possibilidade de sofisticação da Consciência histórica. Ainda na perspectiva da Educação Histórica, a aprendizagem é caracterizada por uma leitura do

sites: http://portal.mec.gov.br/www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf
14 PNE (Plano Nacional de Educação, informações no site <https://pne.mec.gov.br/>

mundo que Lee (2006) definiu como literacia histórica. Uma preocupação também são princípios sociais que em alguns momentos ao longo do tempo foram esquecidos. Não se pode perder de vista que a consciência histórica se desenvolve interligada com o processo de diálogo entre o passado, o presente e as perspectivas de futuro.

O livro didático faz uma ligação com o conhecimento do campo da pesquisa histórica, ou seja, é mediador e o veículo que possibilita a chegada do conhecimento acadêmico ao ambiente escolar e à sociedade. Uma outra verificação é que os livros didáticos podem ser pensados como mecanismo de controle com poder de construção de narrativas políticas, a capacidade de comunicação que possui é responsável por disputas de mercado e narrativas historiográficas. Então, podemos afirmar que o livro didático além de instrumento pedagógico é portador de ideologias e valores.

Rüsen (2010) aborda o livro didático considerando que esse é uma das ferramentas mais importantes relacionadas ao ensino de história, sendo um canal para carregar os resultados de pesquisas, tem um alcance prático. Outra questão são os interesses que esse desperta por ser um veículo de mensagens políticas e, no caso do ensino de História, uma ligação direta (que é o seu conteúdo base) à formação política. Obviamente, os professores têm um interesse específico em relação ao livro didático, mas todos aqueles que se interessam pelo ensino devem também pensar no seu significado na escola para a cultura e para a política.

Alguns elementos compõem o livro didático de História e estão presentes nas diversas organizações de coleções didáticas, são eles: texto didático, fontes históricas, atividades e manual didático. Quando se analisa esse material, o que se espera desses elementos é que possibilitem refletir os efeitos para a sofisticação da consciência histórica. Questões importantes precisam ser pensadas, como clareza e objetividade, considerando os alunos e sua capacidade de interpretação. As atividades precisam ser analisadas levando em conta o trabalho com fontes e sua capacidade formativa. O manual didático precisa explicar as concepções de ensino de História que embasam a proposta, trazer sugestões de reflexões para as atividades e, também, considerar a autonomia do professor e dos alunos.

Ainda segundo Rüsen (2010), um livro didático, para dar conta das expectativas relacionadas ao ensino de História, é analisado como ferramenta que leva em conta a identidade do aluno e a configuração da consciência histórica. Questões com relação ao seu formato e à estrutura são consideradas, esses devem privilegiar a clareza; a relação da capacidade de compreensão do aluno deve ser pensada, sendo importante o incentivo à interpretação. O texto do livro didático deve considerar o processo de formação da construção da identidade dos alunos, o uso de imagens deve superar o sentido de ilustração, perspectivando questões de diferenças do passado em relação ao presente, essas devem instigar a compreensão

argumentativa. O uso de mapas e esboços são apontados em similaridades à questão das imagens, no entanto com a ressalva de superação do valor estático, no caso dos mapas e nas referências de estatísticas e gráficos esses devem relacionar passado e futuro. O uso de textos, além de estar em destaque no material, devem permitir indagações e não somente a extração de informações.

A afirmação que o livro didático é um veículo mediador do conhecimento didático leva a pensar na figura do professor e na importância da sua mediação para que ocorra a efetividade do conhecimento histórico. Mesmo diante dessas pluralidades de questões, é preciso enfatizar que seu uso não é a grande problemática atual para educação e ensino de História, no entanto fica evidente que o trabalho com o livro didático não pode ser a escolha mais fácil, feita sem reflexão. O professor precisa estabelecer estratégias e para sua abordagem deve considerar superar o distanciamento do conceito de verdade predeterminada e a falta de contextualização com a realidade do aluno.

No período de Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1945), temática desse trabalho, predominâncias elitistas e tecnicistas marcaram o campo do ensino. Houve um distanciamento das políticas públicas em relação à produção historiográfica e ao processo do saber escolar, aspectos visíveis no processo de formação de professores que em específico afastou-se da busca pela criticidade e autonomia. Um exemplo concreto disso foi a extinção dos cursos de História e Geografia, e a criação dos cursos de Estudos Sociais, podemos observar nesse período que a formação dos docentes não dava conta de romper com a passividade, o que corroborava para legitimação das narrativas do livro em sala de aula.

A realidade referente às políticas sobre o livro didático no Brasil começa a ser perspectivadas em um contexto, no qual a produção atual dos livros didáticos é resultado das construções de longas mudanças curriculares. Uma dessas transformações ocorreu na década de 1980, observamos as influências do período de redemocratização, que se concretizaram na área do ensino de História.

Essas mudanças direcionavam para superação de métodos tradicionais, assim como perspectivavam de forma embrionária para a construção de uma ligação entre o saber escolar e a historiografia. As discussões historiográficas pautadas na Nova História trouxeram novos objetos para a História, são esses: diversidade de fontes; novas abordagens considerando novos sujeitos; pontos de relações entre a micro e a macro história. Desse modo, o livro didático e a formação dos professores também acompanharam essas articulações.

Levando em conta a proposta desse trabalho, é válido ressaltar certos objetivos do ensino de História, considerando o quadro já exposto sobre a trajetória e a importância do uso de fontes para o conhecimento histórico. Também o uso do livro didático precisa ser pensado a

partir de uma visão crítica e problematizadora como ponto para construção de uma perspectiva de interpretação histórica. Em relação às perspectivas do ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, Caimi e Oliveira (2014) apontam:

Os objetivos da História para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), expressos no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Área de História (BRASIL, 1998), propõem o desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas dos estudantes, as quais podem ser sumarizadas nos seguintes aspectos: estabelecer relações históricas entre o passado e o tempo presente; situar os conhecimentos históricos em múltiplas temporalidades; reconhecer semelhanças, diferenças, mudanças e permanências, conflitos e contradições sociais em/ entre diversos contextos históricos; dominar procedimentos de pesquisa, lidando com fontes textuais, iconográficas, sonoras e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e o direito à cidadania, respeitando a diversidade social, étnica e cultural dos povos, entre outros (CAIMI; OLIVEIRA, 2014, p. 95).

No Brasil, o Estado é o consumidor mais importante dos livros didáticos. A partir do século XX, o livro didático é o principal mecanismo entre as políticas oficiais de ensino e o saber escolar, sendo usado praticamente com uma conotação de currículo. Essas observações embasam a busca de compreender aspectos relacionados a sua abordagem. Concluímos, desse modo, que é veículo mediador do conhecimento científico, podemos também considerar que seu uso deve superar as ideias de caráter ideológico e comercial, perspectivando esse como um dos instrumentos de suporte para uma construção do ensino de História com significado.

Outra ideia que envolve a questão dos livros didáticos é que seus leitores principais são professores e alunos. Assim, cabe questionar quais são as demandas sociais que envolvem esses indivíduos. Sendo a escola pública espaço institucional para as representações que o autor faz de seu público, é nesse mesmo espaço que as interpretações serão construídas. Então, é preciso levar em conta como se constitui a ligação conhecimento escolar *versus* conhecimento acadêmico, e a posição do livro didático como instrumento de propagação entre esses dois modos de conhecimentos.

Ao pensarmos na importância que a representação do público exerce no uso do livro didático, consideramos a demanda pela busca de leitores que motiva autores e editoras a ansiarem pela satisfação do público e a atenderem a financiadores. Em muitos momentos, os interesses desses grupos não estão alinhados com as questões historiográficas e do campo do ensino da História o que contribui para o distanciamento das preocupações da historiográfica.

De acordo com Ferro (1983), é função do ensino de História refletir sobre a propagação de diferentes discursos, sendo que, ao observar obras didáticas, o autor analisa a relação dessas produções em discursos legitimadores de políticas e governos, em contextos que englobam a descolonização. Ferro (1983) faz, ainda, apontamentos sobre os discursos eurocêntricos que aparecem em dois vieses como legitimadores das práticas coloniais e aproximando a dominação

de governos. Nas discussões didáticas, a memória coletiva deve ser pesquisada; sendo essa um modelo de reestruturação, é uma alternativa para a História institucional.

Nesse sentido, a produção do conhecimento histórico está ligada às pesquisas, à academia e às suas investigações. Consideramos, também, que o saber escolar contribui nesse processo envolvendo as especificidades da aprendizagem e exerce influência por meio de seu espaço de construção: a escola. É preciso, para isso, dar como superadas questões referentes ao caráter reprodutor e simplificado delegado ao ensino de História.

Diante das exposições que envolvem o uso do livro didático, é essencial considerar como questão a relação entre saber escolar e conhecimento acadêmico, nesse momento considerando que o livro didático faz a mediação desses dois saberes. Novas perspectivas do final do século XX concebem o saber escolar respeitando-o como um elemento significativo no processo de constituição de conhecimentos. A escola é vista, portanto, como produtora de um saber que possui suas especificidades.

Assim, consideramos muitas das contribuições dos estudos da Educação Histórica no Brasil, já que pesquisas da área desmitificam a questão que o saber acadêmico vem antes do saber escolar. Aceitamos que o saber escolar pode dar origem ao conhecimento científico tendo como exemplos as pesquisas sobre os livros didáticos, as práticas de professores, as diferentes questões que envolve os alunos e o ensino de História.

Os elementos constitutivos do processo de construção social da relação entre o conhecimento histórico escolar e a ciência histórica exige conteúdos que permitam o desenvolvimento de argumentações históricas críticas, de uma contra narrativa, na medida em que tais conteúdos buscam a mobilização, não de todo o passado, mas de experiências específicas do passado, relacionadas às próprias experiências dos sujeitos que não têm como objetivo o desenvolvimento cognitivo individual, mas na perspectiva de que os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem se auto assumem em sua determinação histórica e cultural. A partir do seu presente e de sua experiência, crianças jovens e professores se apropriam da ciência de referência como uma ferramenta com a qual podem romper, destruir e decifrar a linearidade de determinadas narrativas históricas, fazendo com que elas percam o seu poder como fonte única de compreensão do presente e de orientação para o futuro (SCHMIDT, 2005, p.46-47).

Diante disso, compreendemos que o livro didático é o vínculo de propagação das construções do conhecimento científico para o conhecimento escolar, mas uma ressalva é necessária: ele é apenas uma ferramenta no processo de mediação do conhecimento. Assim, importa considerar o professor e o modo como esse vai construir sua abordagem e como vai lidar com esse manual didático.

Ainda sobre as funções do livro didático, vale lembrar que esse constitui-se como um mecanismo de difusão do currículo na escola e sua narrativa é construída em sintonia com esses documentos. Sobre os documentos curriculares e o livro didático, afirma Abud (2005):

A penetração nas escolas dos documentos curriculares tem como veículo preferencial os manuais didáticos, que os manipulam para atender os objetivos de sua produção. Dessa forma, os eixos temáticos desaparecem, com raras exceções. A maioria das coleções didáticas se organiza atualmente dispondo os conteúdos numa ordenação cronológica, alterando capítulos da História Geral do Brasil, incluindo alguns temas da História da América. Com o eixo organizador é a passagem do tempo, nem sempre há continuidade temática nos volumes das coleções (ABUD, 2005, p. 31).

Com base na historiografia e em suas inovações, orientações oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares do Paraná, (BNCC) e o próprio PNLD, que tem a função de avaliar e em distribuir os livros didáticos nas escolas públicas, analisamos nessa dissertação o processo de uso do livro didático no Brasil, considerando questões atuais muito específicas que trazem com latência a ideia do livro como um produto, que deve atender, então, a um público e as suas necessidades, e que sofre influência do mercado e do momento político. Fatores que levam editora, equipe e autores a priorizarem necessidades que, muitas vezes, não respondem às carências do ensino de História. Assim, mesmo um livro sendo aprovado pelo PNLD não se descarta uma série de questões que acabam necessitando da reflexão do professor ao lançar mão de sua narrativa em sala de aula.

3.2 Análise da abordagem referente à Ditadura Civil-militar (1964-1985) no livro didático *História Sociedade e Cidadania* de Alfredo Boulos

Figura 1: Capa do livro didático de Alfredo Boulos.



Fonte: Boulos (2018).

Apresentaremos nessa seção uma investigação referente à quarta edição do livro didático de *História, Sociedade e Cidadania* publicado em 2018, do autor Alfredo Boulos Júnior, referente ao 9º ano do Ensino Fundamental. Buscamos, nesse trabalho, compreender como a narrativa sobre a Ditadura Civil-militar (1964-1985) é articulada como base em contribuições teórico-metodológica da Educação Histórica. Consideramos, nessa caminhada, que o livro didático é capaz de estabelecer uma aproximação entre professor, aluno e conhecimento histórico.

De acordo com Caimi, Cainelli e Oliveira (2018),

Ao fim de toda a cadeia que organiza produção, distribuição e consumo, situam-se os principais sujeitos que utilizam esse material: professores e alunos. As relações do professor de História, como as de outros, com os livros didáticos articulam-se, fundamentalmente, por meio de suas concepções de educação, ensino e aprendizagem, ou seja, estão permeadas pelos conceitos de escola bem como pelas ideias que se tem as finalidades do ensino em geral e do ensino de história em particular. A clareza acerca destas questões pode servir de referência para o livro didático ser visto como parte articuladora da relação entre professor, aluno e conhecimento histórico, e não como algo arbitrário e compulsório (CAINELLI; CAIMI; OLIVEIRA, 2018, p. 13-14).

Assim, pesquisar sobre o livro didático é levar em conta que esse é um veículo poderoso, um dos instrumentos mais usados na educação, ferramenta de alunos e professores que diante de problemáticas acabam por ter o livro didático como uma base para seu trabalho. Considerar diferentes aspectos do livro didático é compreender sua concepção de apoio pedagógico, mercadoria e veículo de ideologias que atende a anseios de determinados grupos e contextos políticos.

Para essa pesquisa, uma importante questão, ao pensar o uso do livro didático, são os conceitos da Educação Histórica, que constituem contribuições para promover sentido à construção do conhecimento histórico. O livro de *História, Sociedade e Cidadania*, publicado em 2018, do autor Alfredo Boulos Júnior, referente ao 9º ano do Ensino Fundamental, é influenciado por toda uma realidade das políticas educacionais e por problemas que atingiram a educação e, conseqüentemente, o ensino de história. Da mesma forma, o PNLDE de 2017 apresentou uma proposta de desmantelamento de uma construção de anos que vinham apresentando algumas conquistas e avanços na perspectiva de uma proposta crítica e engajada com a preocupação de conhecimento histórico.

Assim, a proposta dos materiais didáticos apresentados em 2018 estava comprometida e conectada com um currículo e políticas que buscavam atender os PCNs e a BNCC, a busca era para o desenvolvimento das competências e habilidades. Diante disso, notamos, nessa pesquisa,

que a Educação Histórica tem uma concepção distinta, em que o material didático é tido como ferramenta de desenvolvimento da cognição e de conhecimento histórico articulado com potencial de significação da vida prática.

Em *A Ditadura nos livros didáticos de História no Brasil: As Lembranças Permitidas*, Caimi, Cainelli e Oliveira (2018), ao analisarem o PNLD 2017, consideram o estudo do livro didático como uma temática também ligada aos usos públicos da História, sendo que ocorre a articulação das funções do ensino de história no trabalho do professor. Uma constatação mencionada pelas autoras é a relação professor e aluno, ambos como os sujeitos no processo de aprendizagem, e o livro didático como referencial articulador. Então, deparamo-nos com uma perspectiva de ensino significativa capaz de gerar sentido para as questões da vida prática em que pode ser alcançado o uso do passado pensado de modo que este esteja relacionado com o presente e possibilitando perspectivar o futuro.

Ainda de acordo com Caimi, Cainelli e Oliveira (2018), em específico sobre a narrativa relacionada à Ditadura Civil-militar (1964-1985), nos livros analisados pelas pesquisadoras, foram encontrados elementos que apontam para interpretações ligadas a cultura, política, economia, censura e resistência, essas abordagens são observadas na maioria das obras. Uma consideração em articulações com contributos de Rüsen (2009) envolve conceitos ligados a temas traumáticos, enfatizamos que a narrativa histórica não pode fugir dessas discussões e que a ausência desse eixo narrativo prejudica o combate de artifício que possam minimizá-los.

Frente às percepções apontadas anteriormente nesse trabalho, as quais demonstram concepções relevantes sobre o livro didático no Brasil, está sendo analisado o capítulo 13 intitulado *Ditaduras na América Latina*, do livro didático *História Sociedade e Cidadania*, do autor Alfredo Boulos, editora FTD, livro do 9º ano do Ensino Fundamental. Esse livro foi adotado no Paraná no PNLD de 2020, relacionado aos anos finais do Ensino Fundamental, seu uso estendemos para os anos 2020, 2021, 2022 e 2023. Foi estabelecido pela SEED para o PNLD de 2020, como critério que as obras mais apontadas entre os professores seriam usadas para atender toda a rede pública estadual do Paraná.

Essa questão de um Livro Didático único foi motivo de debate entre professores e gerou certo desconforto, muitos argumentos foram construídos, esses apontavam a falta de diálogo por parte da SEED, já que a preferência por um livro único foi uma decisão unilateral da secretária. Diante da intensa demanda do professor, o processo de escolha do livro didático em curto período de tempo esgota construções mais reflexivas para embasamento da escolha de um livro didático.

Outra questão referente à escolha de um livro único para todo um estado direciona para refletir sobre os resultados da circulação de uma narrativa histórica única, como essa se constitui

frente às especificidades dos indivíduos, as identidades e as diversidades. Diante desse contexto e das argumentações teóricas que essa pesquisa levanta sobre o livro didático, o destaque é para o peso da abordagem do professor de História e para a importância da constituição de uma narrativa histórica que uma vez constituída em sala de aula seja capaz de estar relacionada à realidade do aluno e de apresentar subsídios para constituição do pensamento histórico e para a sofisticação da consciência histórica.

O PNLD de 2020 propôs, como referencial de documento norteador, a BNCC. A proposta em relação à aprendizagem foi de contemplar as denominadas habilidades e competências. As questões das habilidades estão consolidadas nas obras apontadas no guia que inclui o livro *História Sociedade e Cidadania* de Alfredo Boulos.

O que a BNCC traz com a denominação de habilidades, no livro aparece como objetivos a serem contemplados. A narrativa constituída nos livros didáticos reflete essa realidade. De acordo com o Guia do PNLD 2020, em relação a essas habilidades foi verificado que:

Grande parte das obras respondeu de forma acertada a habilidade identificação, em se tratando de fatos históricos, de circunstâncias ou mesmo de saberes (de diferentes culturas). Contudo, as outras habilidades e competências como, por exemplo, analisar interpretar e comparar nem sempre foram tratadas de acordo com a proposta da BNCC. Embora a totalidade das coleções mencione em seus textos as palavras selecionar, analisar, interpretar, comparar, entre outras, o uso dos verbos não representou, de fato, tratamento plenamente satisfatório da habilidade ou da competência enunciada. É visível a dificuldade, especialmente nas atividades propostas nos diferentes capítulos das coleções. Por exemplo, descrever a Revolução Francesa não significa compreender a importância e o significado do evento ontem e hoje, ou ainda: o que a Revolução Francesa ensina para as pessoas na contemporaneidade? Dentre as habilidades, a menos desenvolvida é a comparação. Não é fácil realizar um exercício comparativo em História. A habilidade demanda do investigador grande quantidade de informações com vistas à elaboração de hipóteses e argumentações sólidas. Frequentemente as comparações envolvem apenas dois objetos, favorecendo reflexões binárias (conquistado versus conquistador) ou maniqueístas (bem versus mal). Raciocínios binários geram percepções simplistas dos processos históricos, ignorando sua complexidade. Esse tipo de visão binária e maniqueísta de mundo pode limitar as possibilidades de compreensão de si e do outro, assim como criar hierarquizações, estigmas e preconceitos, naturalizando desigualdades, injustiças e violências físicas e simbólicas (GUIA PNLD, 2020, p 24-25).

Analisar a narrativa do livro didático consiste na observação da constituição da historiografia escolar. Desse modo, consideramos que não existem duas historiografias, no entanto o saber escolar e a narrativa histórica possuem características que se constroem ligadas às estruturas das abordagens das aulas de História, ou seja, da escola que é campo de divulgação do saber acadêmico, entretanto possui características próprias do saber escolar.

Como observamos, uma grande parte dos indivíduos terão contato com textos específicos da História apenas na escola e a leitura será embasada na transposição da abordagem do professor e do livro didático, sendo que essas perspectivas ganham inclusive um peso em relação ao status de verdade histórica.

Postas essas observações para verificações de questões relacionadas à importância do livro didático como um artefato de divulgação e de aproximação do saber acadêmico com o saber escolar, também se considera a ideia do livro didático como um produto inserido em um campo de interesses, em função da realidade que envolve o mercado de publicações didáticas no Brasil. Assim, o objetivo central é a compreensão de como os professores e os alunos fazem uso desse material e de que narrativa tem sido construída em Apucarana-PR sobre a Ditadura Civil-militar (1964-1985).

Relevante também é o caráter político específico do ensino de História, questão que interfere na construção narrativa do livro didático. A análise desse trabalho trilha um caminho de verificações relacionadas às constituições de elementos que são ligados às narrativas dos professores frente ao ensino de História, além de analisar como se dá o uso do livro didático focando no modo como as fontes são direcionadas para tornarem-se evidências. Assim, diante dessas ideias, podemos compreender as possibilidades de mobilização das abordagens que são capazes de gerar a sofisticação da consciência histórica e de despertar um arcabouço de significado para o ensino de História.

É válido pensar, ainda, que a escola tem muitas funções, entre elas está a demanda social. Assim, o ensino precisa garantir um comprometimento com questões como o respeito, a diversidade e a alteridade, uma vez que faz parte do seu objetivo – enquanto instituição pública – ampliar o debate nas perspectivas do seu principal sujeito, o aluno. Nesse sentido, a História tem uma discussão firmada no seu campo que é tratar da participação política, de identidades e da cultura.

Nessa perspectiva, Cerri (2004) traz apontamentos significativos sobre a História e o conceito de cidadania. Segundo o autor, a formação para cidadania é objetivo da História, mas para que essa função seja concretizada é preciso considerar o que está se tomando por cidadania. Para o autor, o ensino de História é voltado para concepções de identidades coletivas amplas, e é nesse ponto que se verifica a identidade política central da modernidade.

Desse modo, considerar o conceito substantivo de cidadania é pertinente frente ao negacionismo e ao autoritarismo que circulam a educação e repercutem nela. Assim como destacar que a construção de garantia dos direitos e deveres civis, políticos e sociais do cidadão foram resultados de um processo de lutas e contribuem para um entendimento da concepção de cidadania que deve ser perspectivada.

Como referência no Brasil, temos a Constituição Federal de 1988, a conhecida “Constituição Cidadã”, seu processo de aprovação e seu texto foram construídos em momento de redemocratização. Os longos processos históricos de luta das classes dominadas foram em parte consolidados em seu texto e um exemplo disso é a educação como direito social. Frente a essas ideias, vale destacar a definição de democracia de Demo (1991, p. 1): “a cidadania perfaz o componente mais fundamental do desenvolvimento social (...). Este avanço está no percurso das lutas pelos direitos humanos e pela emancipação das pessoas e dos povos, bem como reflete o progresso democrático possível.” Levstik Gago aponta que

O grande desafio dos professores passa por educar os alunos para a cidadania ativa e fundamentada, sendo necessário desenvolver competências ao nível de discussão com sentido e significado, logo produtiva e tendo como base diferentes perspectivas, o contraditório e diverso natural da vida (GAGO, 2018, p.94).

Diante dos aspectos pensamos sobre livro didático, é importante observar as contribuições de pesquisas no campo da Educação Histórica que buscaram analisar fontes na abordagem do livro didático, sobre os quais consideramos os resultados de Fazion (2018). Essa autora traz considerações sobre uma outra obra didática de Alfredo Boulos referente ao 6º ano do Ensino Fundamental. Entre os resultados da sua investigação, destacam-se a preocupação do material didático analisado em levar para os alunos conceitos da História e de fazer uma discussão com a historiografia promovendo a cientificidade. A pesquisadora verificou que Boulos propõe o uso de fontes históricas diversas, porém, apesar de sua preocupação, não foi possível constatar uma proposta significativa que priorize a interpretação e a problematização das fontes.

Essas discussões são apontamentos para direcionar o percurso de compreensão da narrativa do livro didático levando em consideração o diferencial e as especificidades que o ponto de referência de investigação do presente trabalho possui: a abordagem sobre a Ditadura Civil-militar (1964-1985) em relação ao uso fontes no livro didático *História Sociedade e Cidadania*, 4ª edição, editora FTD, de Alfredo Boulos Júnior¹⁵, para o 9º ano do Ensino Fundamental e as práticas que professores de Apucarana-PR estabelecem para a temática.

Para tanto, cabe a descrição das divisões e dos recursos que o material didático propõe referente a sua estrutura. A obra apresenta uma sequência didática que intercala os conteúdos da

15 O autor Alfredo Boulos Júnior é doutor em Educação área de concentração: História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Ciências, área de concentração: História Social pela Universidade de São Paulo. Tem experiência como professor da rede pública e privada. Assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação em São Paulo. Atua como autor de coleções paradidáticas.

divisão conhecida como História Geral e História do Brasil e possui a seguinte organização referente às seções: página de abertura de capítulo, corpo do capítulo, boxes, atividades e materiais de apoio ao professor.

Chama atenção o manual didático destinado ao professor. Uma especificidade são os textos complementares que são disponibilizados somente para o docente, essas leituras aparecem junto aos textos de orientações e encaminhamento, ambos localizados nas bordas das páginas. Notamos que esses textos trazem apontamentos que direcionam o professor para uma discussão com a historiografia e contribui para formação do docente.

O manual didático do professor propõe uma unidade com o objetivo de apresentar contribuições relacionadas ao ensino de História, sendo dividido nos seguintes títulos: Metodologia da História, Metodologia de ensino-aprendizagem, A Base Nacional Comum Curricular e O contexto atual. Além das seções do livro, o material é composto também por projetos de trabalho interdisciplinar, referências bibliográficas, quadro de conteúdos, objetos de conhecimento e habilidades e, por fim, orientações da parte específica.

Ainda sobre a unidade do manual didático, o autor traz apontamentos para reflexão do docente referente ao ensino de História, à narrativa e ao uso de fontes históricas. Boulos descreve sua proposta de projeto voltada para o trabalho com fontes e de inserção do aluno e do professor como produtores do conhecimento. É possível, mesmo diante desses apontamentos, verificar que são mantidas na obra a linearidade e a factualidade no que se refere à divisão do conteúdo.

Após apresentadas as questões de organização geral do livro e do manual do professor, propomos, nessa pesquisa, uma análise mais aprofundada do objeto de pesquisa, isto é, do capítulo 13, intitulado *Ditaduras na América Latina*. Esse é dividido em três subtítulos principais, distribuindo a abordagem dos conteúdos no seguinte formato:

Figura 2: Divisão do capítulo 13 nas páginas 4 e 5.

CAPÍTULO 13	DITADURAS NA AMÉRICA	
	LATINA	195
O Regime Militar no Brasil.....		196
O governo Castelo Branco.....		197
A linha dura no poder.....		199
Governo Médici (1969-1974).....		201

Governo Geisel: abertura lenta, gradativa e segura	207
O caso do Chile	209
O governo de Allende (1970-1973)	209
A ditadura do General Pinochet (1973-1990)	210
A ditadura na Argentina (1976-1983)	212
O peronismo no poder	212
Estado de terror e resistência	213
Comparação entre Brasil e Chile quanto à política econômica	214
ATIVIDADES	216

Fonte: Boulos (2018)

Os textos são constituídos por uma linguagem específica dos materiais didáticos que demonstra uma preocupação com o objetivo de atender ao currículo vigente. Características direcionam para a linearidade dos fatos, pois o uso de fontes, principalmente as imagens, em muitos momentos serve como caráter afirmativo e ilustrativo, conferindo “verdade” às afirmações que o texto aborda.

Ao observar as atividades, verificamos os critérios de articulação das habilidades e competências da BNCC no capítulo, o qual apresenta o seguinte formato:

1) Para saber mais: traz o título *Resistência indígena e negra durante a ditadura civil-militar* (figura 12), em que se propõe uma discussão com base em dois textos sobre a questão indígena referente ao projeto dos governos militares de ocupação estratégica da região amazônica e o Movimento Negro Unificado (MNU) que esteve engajado na defesa da democracia e na luta por direitos. A atividade é finalizada apontando para conquistas de direitos do tempo presente e cita a Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio.

2) Dialogando: a proposta do autor é um trabalho com fontes a partir de um cartaz produzido durante a campanha pela Anistia no final dos anos 1970 (figura 13), as perguntas lançadas direcionam para defesa da Anistia por parte dos que estiveram envolvidos na resistência.

3) Para refletir: lança uma proposta com uso de fonte do texto *Da revolução à democracia* relacionado à ditadura do General Pinochet (1973-1990) referente ao plebiscito que acabou com as pretensões do ditador de continuar no poder.


4) Nesse outro para Refletir: a discussão é embasada na interpretação do texto *Comparação entre a ditadura brasileira e a argentina* (figura 17). Apresenta o seguinte direcionamento: entender as diferenças usando o conceito de cultura política, que no caso do

Brasil seria a negociação e conciliação enquanto na Argentina havia uma propensão para a violência. Consideramos relevante que a última pergunta do texto tem como sugestão o trabalho em dupla, a proposta permite que os alunos recorram ao texto para elaborarem uma argumentação concordando ou discordando do autor. Esse tipo de metodologia permite que o aluno intérprete e problematize a fonte histórica, além de possibilitar a interpretação histórica.

Figura 3: atividades retomando páginas 216 e 2017.

ATIVIDADES


I Retomando

- Sobre a política econômica de Castelo Branco, é correto dizer que:
 - Cortou os gastos públicos, aumentou a arrecadação e beneficiou os assalariados.
 - Cortou os gastos públicos, diminuiu a inflação, mas sacrificou os assalariados.
 - Aumentou os gastos públicos e a inflação, desequilibrando as contas do governo.
 - Não influenciou o resultado das eleições de 1965.
 - Influenciou o resultado das eleições, dando a vitória ao governo.
- Observe a fotografia a seguir:
 

Passeata dos Cem Mil ocorrida no Rio de Janeiro, em 1968.

 - Quem promoveu essa manifestação?
 - Qual foi o motivo imediato dessa manifestação?
 - O que os manifestantes exigiam?

216

- Esta charge, publicada em junho de 1969 no Correio da Manhã, é do cartunista Vagn. Observe-a com atenção.
 
 - O que o artista quis dizer com "um diálogo com os estudantes"?
 - O que o artista quis ironizar com essa charge?
- Observe a tabela com atenção.

O "milagre" brasileiro					
Ano	Crescimento PIB %	Inflação	Exportações US\$ Bilhões	Importações US\$ Bilhões	Dívida externa US\$ Bilhões
1968	10	27	1,9	1,9	3,8
1969	10	20	2,3	2,0	4,4
1970	10	16	2,7	2,5	5,3
1971	11	20	2,9	3,2	6,6
1972	12	20	4,0	4,2	9,5
1973	14	23	6,2	6,2	12,6

 - De acordo com a tabela e seus conhecimentos sobre o assunto, pode-se afirmar que o milagre econômico foi uma combinação de:
 - um crescimento da economia em cerca de 11% ao ano, uma inflação relativamente baixa e um aumento considerável do comércio exterior.
 - um crescimento da economia menor que 10%, uma inflação relativamente baixa e uma diminuição do comércio exterior.
 - um crescimento da economia em torno de 11%, uma inflação estratosférica e uma balança comercial negativa.
 - um crescimento da economia por volta de 11%, taxas de inflação reduzidas e quedas constantes no comércio exterior.

217

Fonte: Boulos (2018)

5) Retomando: essas são as atividades que finalizam o capítulo e constituem-se de questões objetivas e dissertativas, interpretações de fontes diversas, como charges e imagens, e também a construção e a interpretação de tabelas.

Ao observarmos as atividades propostas nesse capítulo, verificamos que o livro de Boulos propõe uma proximidade da discussão historiográfica com o ensino de História. Isso, porque ao inserir análise e cruzamento de fontes, o autor promove a escrita e a interpretação, diante disso verificamos uma preocupação em embasar sua proposta no trabalho com fontes.

O conceito de interdisciplinaridade, fazendo a ligação da história com outras disciplinas, não é explorado nesse capítulo, assim como não é feita uma reflexão mais aprofundada sobre temas do presente. Podemos observar o trabalho com fontes por meio de textos, cartazes, imagens e charge. Concluímos, com essa verificação, que outras fontes como vídeos, músicas, depoimentos não foram exploradas em relação à proposta de atividades.

Com o objetivo de entender a sequência didática do livro analisado, consideramos o modo como se estrutura a narrativa no capítulo 12, e quais as características do início do capítulo 13. O capítulo 12 tem o título *Brasil: Uma Experiência Democrática (1945 a 1964)* e apresenta os fatores que resultaram no Golpe civil-militar. Elementos da narrativa são direcionados para o governo de João Goulart e a oposição que enfrentou desde sua posse, destacam-se os acontecimentos ligados às reformas de base, os comícios para sua aprovação, a marcha da família com Deus pela liberdade, o episódio da manifestação de marinheiros no sindicato dos metalúrgicos no Rio de Janeiro, e o modo como João Goulart colocou fim à rebelião sem nenhuma punição aos envolvidos, o que foi considerado com uma afronta à disciplina dos militares.

A abordagem referente ao golpe segue uma linha de apontamento da historiografia no que diz respeito à construção dos acontecimentos que levaram os militares ao poder. O golpe de 1964 é destacado como resultado da articulação dos setores civis e militares, questão enfatizada em texto complementar e no texto geral. O apontamento é importante para o ensino de História, no entanto não ocorre um aprofundamento maior em levar para a escola outras discussões que envolvem a historiografia ou o aprofundamento dessa ideia, inclusive no capítulo 13 é usado o termo “regime militar” salientamos a problemática desse uso que desconfigura a participação dos grupos civis que apoiaram e contribuíram para o golpe de 1964.

Dizendo ser necessário livrar o país da ameaça comunista e restabelecer a hierarquia e a ordem, um grupo formado por civis e militares derrubou o presidente João Goulart entre março e abril de 1964 e colocou no poder o general Humberto de Alencar Castelo Branco. Tinha início, assim, o Regime Militar (1964-1985) (BOULOS, 2018, p.196).

A transição da sequência didática entre os capítulos 12 e 13 é embasada na sequência cronológica, na abordagem dos motivos que levaram ao golpe civil militar de 1964, esses relacionados ao governo de João Goulart. No capítulo 13, a narrativa dá continuidade à descrição dos primeiros anos da Ditadura Civil-militar (1964-1985), não se verifica uma construção em perspectiva de retomada dos fatores que levaram à instauração da Ditadura Civil-militar (1964-1985).

No capítulo 13, intitulado *Ditaduras na América Latina*, que é parte do intuito central dessa pesquisa – pois é nele que o objetivo da narrativa sobre a Ditadura Civil-militar (1964-1985) é tratado –, verificamos que a opção envolve um eixo narrativo de comparação com os outros regimes ditatoriais da América Latina. Uma possível hipótese de justificativa é atender às habilidades da BNCC que propõem no (EF09HI30) “comparar as características dos regimes ditatoriais latinos e americanos, com especial atenção para a censura política, opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos”.

Foram encontradas, ainda, outras sequências de narrativas didáticas, mas isso não significa uma transformação nos eixos narrativos do período de Ditadura Civil-militar (1964-1985) de forma expressiva, observamos que o predomínio são as questões da repressão, os fatores econômicos e políticos, e a resistência. Esse tipo de observação ajuda na compreensão da construção dos textos, pois é uma importante consideração para investigações sobre a finalidade e o uso das fontes históricas.

O texto possui um formato com linguagem didática em que se encontra a exposição de fatos, não se verifica a articulação de uma estratégia que permita a interpretação do aluno sobre o passado ao desenvolver a leitura. Além disso, aponta para questões que envolvem as características dos grupos de resistência e sugere que eram formados principalmente por estudantes, jornalistas, artistas e políticos de oposição. Na abordagem sobre os meios de repressão empregado no período, não se evidencia as táticas cruéis de tortura.

Observamos um significativo destaque nas medidas de primeiro momento da instituição dos governos da Ditadura Civil-militar (1964-1985) voltada para a compreensão dos Atos Institucionais que são caracterizados como mecanismo para atacar direitos civis e políticos, oportunizando a instituição da repressão e o autoritarismo.

Na seção de título *O regime Militar no Brasil*, verificamos uma imagem (Figura 5) de tanques militares que ocupam as ruas do Rio de Janeiro em 1º de abril de 1964. O texto faz uma narrativa direta e sem estabelecer ligação com a foto, apontando que para livrar o país da ameaça comunista, civis e militares tiraram João Goulart do poder por meio de um golpe, e que colocaram no poder o general Humberto Castelo Branco. O livro didático também destaca a perseguição, por parte do regime civil-militar, a estudantes e jornalistas.

Um fato salientado são as estratégias por parte dos militares de atribuir legalidade ao regime civil-militar que seria a única alternativa para salvar o país da ameaça comunista, então uma forma de defesa da democracia e cidadania. São referenciadas, ainda, a aprovação do Ato Institucional número 1, o AI-1, e as perseguições políticas como práticas repressivas já praticadas nos anos iniciais de Ditadura Civil-militar (1964-1985). O autor segue pontuando aspectos econômicos do governo de Castelo Branco, observamos uma imagem do general Castelo Branco recebendo a faixa presidencial de Ranieri Mazzilli, em 15 de abril de 1964, nela aparece o vice-presidente José Maria Alkmin.

Entretanto, não se busca o debate sobre os conceitos de ditadura, democracia, cidadania e direitos. Boulos segue uma estrutura voltada para transcrição dos fatos conforme uma sequência cronológica. Considerações são apresentadas destacando o endurecimento do regime, também são pontuados elementos das Leis de Imprensa e de Segurança Nacional. O período em que Costa e Silva assumiu a presidência é caracterizado como o momento em que o setor que

defendia medidas duras em relação aos comunistas chegou ao poder, o que levou à intensificação das medidas repressivas e da resistência.

Na sequência textual, a aprovação Ato Institucional nº 5 (AI-5) e da Emenda Constitucional de 1969 são apresentadas como fatos que acentuam a concentração de poderes nas mãos dos militares, assim como a censura, a repressão e o autoritarismo.

Quanto à abertura do Congresso para aprovar o nome general Médici para presidência, bem como no que diz respeito ao aparato repressivo de seu governo e ao aperfeiçoamento dos órgãos de repressão do Estado, isto é, Serviço Nacional de Informações (SNI), Delegacias de Ordem Política (DOPS) e Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna o (DOI-CODI), o texto traz aspectos relevantes dos métodos cruéis de tortura. Boulos aponta que a luta armada não nasceu como resistência à Ditadura Civil-militar (1964-1985), mas sim que já era articulada anteriormente, no entanto, intensificou-se no período do regime militar. O autor ainda destaca as organizações guerrilheiras que atuavam nesse contexto.

Além disso, Boulos apresenta as formas de uso da propaganda de massa realizada pelos militares como um mecanismo para garantir apoio popular. A construção da imagem do presidente Médici com uma identificação como o povo, sua paixão pelo futebol e o uso do esporte para propagar ideias do governo da Ditadura Civil-militar (1964-1985) são pontos referenciados no texto.

Posteriormente, o autor apresenta um aspecto econômico, o chamado “milagre econômico”. Em relação a esse assunto, Boulos explica os fatores internos e externos que possibilitaram o crescimento da economia, também a conjuntura da sua decadência pautada, entre outras questões, na desigualdade social que não foi considerada naquele momento e esteve entre os motivos para o fim do auge econômico.

Na sequência, Boulos traz fatos relacionados à abertura lenta e gradual no governo Geisel, acontecimentos como a permissão da propaganda eleitoral gratuita são citados pelo autor. As eleições parlamentares de 1974 e o resultado favorável ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB) também aparecem no material. Destaca-se a morte do jornalista Vladimir Herzog e a do operário Manoel Fiel Filho, e a resposta de Geisel às mortes com a demissão do II Comandante do Exército Ednaldo D’Ávila Mello. Além disso, o autor aponta como um fator de retrocesso a abertura política a Lei Falcão (1976), que proibia o debate político ao vivo na imprensa. Seguindo o texto, avanços como a extinção dos atos institucionais e a campanha pela aprovação da lei da Anistia são apresentados.

O fechamento da temática é pertinente no sentido que a última intitulação (*Governo Geisel: abertura lenta, gradativa e segura*) traz, a indagação que fica é: segura para quem? O material didático apresenta um texto de duas páginas (207 e 208) que caracteriza que Geisel e os

militares tinham interesse em concessões democráticas para que não houvesse punições para a violência e o autoritarismo, práticas presente durante todo o período de Ditadura Civil-militar brasileira. Apesar de marcos como a morte de Vladimir Herzog, a demissão do comandante do II Exército, Ednardo D' Avilla Mello, a Lei Falcão (1976), a extinção do A I- 5 e a participação popular na anistia 1979, fica a ausência na narrativa de fontes e indagações que almeje uma apresentação das consequências de os militares estarem à frente desse processo, e de como isso contribuiu para os silenciamentos que alimentam o negacionismo da violência e da tortura que caracterizaram esse período.

Nas páginas finais do capítulo, o autor traz o caso do Chile com o governo Allende (1970-1973), a ditadura do general Pinochet (1973-1990) e a Ditadura na Argentina (1976-1983). Em suas construções narrativas, Boulos usa das fontes históricas em atividades para comparar os regimes ditatórias latinos americanos. No texto, a escrita é voltada para a seleção dos fatos históricos de cada realidade em uma abordagem específica de contexto, não se observa um recurso significativo na sua narrativa para estabelecer uma ligação entre as Ditaduras na América. Vale destacar a tabela da página 214 comparando a política econômica do Brasil com a do Chile, na qual propõe-se que a Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985) deu continuidade ao modelo econômico da Era Vargas enquanto o chileno era embasado no modelo neoliberal.

Contribuições significativas são observadas nos textos de apoio e nas leituras indicadas ao professor. Nesse sentido, notamos o objetivo de construção de um suporte para introdução de questões relevantes da historiografia, conforme as verificações dessas discussões a seguir:

Entre os aspectos apontados, está a aliança dos militares com civis para sustentar a ideia de que em pouco tempo os militares retornariam aos quartéis no período inicial do golpe e que a ordem e a hierarquia seriam reestabelecidas. O apontamento se dá na análise do discurso de Castelo Branco feito pelo rádio após ser eleito pelo congresso, no qual enalteceu a responsabilidade que assumia, diante do que caracterizou como sendo a vontade do povo representada por meio das manifestações, e afirmou recorrer às forças divinas para corresponder as esperanças da população.

O autor permite interpretações sobre o movimento de abril¹⁶ como sendo uma vitória de setores civis e militares para restaurar a legalidade e revigorar a democracia, promovendo o progresso da nação e, desse modo, estabelece uma justificativa para a repressão e a perseguição

¹⁶ O movimento de abril foi um golpe de Estado, por meio de intervenção militar, que contou com apoio de grupos civis da sociedade para deposição do presidente João Goulart, articulado no contexto de 31 de março ao dia 1 de abril de 1964 marcando o início do período de Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985).

aos opositores. Assim, a escolha de Boulos pelo texto do discurso do General Humberto Castelo Branco consente para uma compreensão que legitima o discurso naquele momento e aponta fatores para problematização em relação ao conceito de democracia. Dessa forma, o texto oportuniza um diálogo para desconstrução e construção de narrativas sobre o período.

Outros fatos são destacados na sequência pelo autor, a exemplo da substituição da Constituição de 1946 e da Constituição de 1967, o Ato Institucional nº2 (AI-2) que concentrou poder nas mãos do presidente da República, permitindo que ele governasse por meio de decretos de leis, e extinguiu o pluripartidarismo. A Emenda nº 11/78 que regou os Atos Institucionais e complementares quando em contrariedade à Constituição Federal também é destacada pelo autor. Além disso, o material propõe a ideia de revolução sem armas por meio de questões ligadas às manifestações estudantis em Paris, o fragmento usado é um texto de Joanilho (1994), *Revoltas e rebeliões*.

Em outro texto de apoio de Puls e Paiva (2018) intitulado *Oito em cada dez brasileiros nunca ouviram falar do AI-5* (anexo B), a verificação envolve a análise do esquecimento e da reconstrução da História, relacionando o tema à sociedade brasileira pós-redemocratização. Os autores apontam que ocorreu uma mudança de valores em relação à democracia, dessa forma não há uma compreensão de concepções diferentes do passado e também não se busca uma discussão dessas situações. A conclusão referente à conscientização do que representou o Ato Institucional nº 5 (AI-5) é que o conhecimento da população aumenta de acordo com o seu nível de escolaridade.

Ocorrem uns direcionamentos de debates historiográficos nos textos de apoio, que trazem uma discussão historiográfica atualizada com a debate historiográfico, no entanto o modo como são articuladas depende da mediação do professor, assim estabelecem mais um mecanismo para propagar informações, distanciando a possibilidade de ampliação do conhecimento histórico. Não prioriza a possibilidades de atividades para desenvolver esses textos complementares com estudante.

A resistência à Ditadura Civil-militar (1964-1985) é abordada por Boulos considerando a questão indígena. Outros fatos são apontados pelo autor, como a transição democrática, o II Plano Nacional de Desenvolvimento. As mudanças no Chile, o peronismo e o regime militar argentino são direcionamentos dos textos de apoio. Também o mecanismo de uso do futebol como uma das formas do governo militar propagar suas ideias para população é tratado no texto. As leituras consistem em contribuições importantes para que o professor possa reconhecer no conteúdo uma diversidade de interpretações do mundo atual e a cientificidade da historiografia.

Consideramos, diante das leituras sobre os textos de apoio, que é função do ensino História ressignificar os interesses de professores e alunos promovendo a orientação na questão

da vida cotidiana e que a aprendizagem precisa superar o objetivo de memorização e acúmulo de informações. Nesse sentido, as contribuições de Chervel (1990) apontam para a missão do sistema escolar de formar indivíduos e trabalhar com um conceito de cultura que possibilite uma modificação da sociedade globalizada.

Ao analisar a narrativa da Ditadura Civil-militar (1964-1985) no livro didático, ressaltamos a função e a importância pedagógica desse instrumento como um mediador do processo de atribuição de significado ao passado promovendo e contextualizando o conhecimento histórico.

A discussão historiográfica pensada nesse trabalho relaciona ao conhecimento escolar uma possibilidade de compreensão de questões e problemas da vida prática, sendo um apoio para o exercício da autonomia e da criticidade e um caminho para a sofisticação da consciência histórica. Diante dessa perspectiva, observamos que no capítulo 13 ocorre um processo significativo em relação às escolhas de eixos narrativos, formato, textos, discussões e atividades. No entanto, em estágio inicial e pouco aprofundado em relação a uma discussão significativa com o campo historiográfico, essa perspectiva mantém-se em relação à discussão de conceitos substantivos e de segunda ordem. Outro aspecto pouco explorado são as temáticas do presente, o desenvolvimento dessa ideia não se consolida, mesmo observando que ela é almejada em certos momentos.

Um dos objetivos dessa pesquisa é a verificação da abordagem do autor Alfredo Boulos em relação ao uso das fontes históricas para perspectivar como tem se constituído a abordagem sobre o período de Ditadura Civil-militar (1964-1985). Portanto, tendo como referência as observações sobre o material didático, podemos constatar que no capítulo 13, *Ditaduras na América Latina*, o autor apresentou um trabalho pautado na variedade de documentos, no entanto não houve um aprofundamento em relação à construção de uma interpretação que considere o conceito de evidência e a problematização das fontes. O autor traz uma diversidade de fontes, mas não concretiza apontamentos para uma discussão e problematização dos documentos, assim prevalece a ideia de afirmação e justificativa dos fatos apontados na narrativa do livro didático.

De acordo com Collingwood (2001), a “construção” do conhecimento a respeito do passado é possível por meio do uso das fontes. Após o historiador estabelecer um problema de pesquisa, serão as fontes que fornecerão respostas ao serem interpretadas para a construção da sua narrativa. Portanto, consideramos que as fontes não devem ser entendidas como um conhecimento histórico literal do passado pronto para ser transcrito no labor do historiador, mas sim como um conhecimento que permite diversas interpretações. Nesse sentido, observamos que

o pesquisador não é reprodutor de um conhecimento, mas responsável por interpretar as fontes de forma crítica.

Em relação ao Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)¹⁷, é importante salientar que esse coloca como objetos de conhecimento para o 9º ano em relação à Ditadura Civil-militar (1964-1985) conceitos de revolução cultural e os processos de resistência, marcando como movimentos de luta as questões indígena e negra e a ditadura. Ao apresentar os objetivos de aprendizagem, as habilidades o CREP estabelece:

PR. EFO9HI19. c. 9.22 Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Paraná e no Brasil e discutir as questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.

PR. EFO9HI20. a. 9.23 Discutir e problematizar os processos de resistências e as propostas de reorganização da sociedade, da política e da economia brasileira durante a ditadura civil-militar, compreender os movimentos de contracultura, o movimento negro e o feminista, entre outros, como forma de propor mudanças nas relações de poder e entender os reflexos na atualidade.

PR. EFO9HI21. a. 9.24 Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo repressor da ditadura e as consequências voltadas a essas populações (CREP, 2021, p.35).

O CREP e a BNCC objetivam uma abordagem em relação aos movimentos negro e feminista, e às demandas indígenas e quilombolas que deveriam ser contempladas de forma aprofundada pelo livro didático do 9º do Ensino Fundamental, de Alfredo Boulos, *História, Sociedade e Cidadania*, 4ª edição. No entanto, o material traz tal abordagem em apenas uma página do capítulo 13, sobre a qual analisamos a seção “para saber mais” sobre dois fragmentos de textos em relação à resistência indígena e negra durante a Ditadura civil-militar (1964-1985) e não desenvolve essas possibilidades, somente faz uma apresentação dos movimentos de resistência.

Carvalho (2021) analisou as concepções de democracia em alunos brasileiros. Dentre seus contributos já citados nesse trabalho, também podemos pensar para essa pesquisa a constatação de um cenário em que a cidadania inclusiva perdeu espaço para a busca do lucro, característica de um sistema neoliberal. Em relação ao período de Ditadura Civil-militar (1964-1985), a autora verificou que alguns alunos perspectivam esse passado como negativo, o que se dá por meio de uma de leitura qualificada e específica do presente, associando-o a fatos do presente como aos pedidos de intervenção militar, ao machismo, à violência e à censura. Apesar desses

17 O CREP – Currículo da Rede Estadual Paranaense complementa o já aprovado Referencial Curricular do Paraná apresenta os conteúdos essenciais para cada componentes curriculares do Ensino Fundamental, e apontamentos da distribuição dos conteúdos nos trimestres ao longo do ano. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Curriculo-da-Rede-Estadoal-Paranaense#:~:text=O%20CREP%20%E2%80%93%20Curr%C3%ADculo%20da%20Rede,trimetres%20ao%20l%20do%20ano>.

avanços em relação ao aprendizado, a pesquisadora considera que o cenário é complexo para ampliação de um ensino pautado em perspectivas emancipadoras. Infelizmente, não houve um “crescimento da educação para a cidadania” (CARVALHO, 2021, p.48).

Assim, a produção do livro didático é afetada pelo anseio de atender às orientações curriculares. A estrutura do material que observamos está vinculada à BNCC e as suas concepções de aprendizagem histórica voltadas para habilidades e competências, entretanto essa proposta não está em acordo com as pesquisas do ensino de História, em específico a área da Educação Histórica converge em objetivos distintos preocupados com a formação de sentido para aquele que aprende. Desse modo, as influências passam pelos interesses de equipes empresariais, e também estão inseridas no contexto da tradição curricular reforçadas por políticas que resistem as mudanças. Então as imagens e fontes são, muitas vezes, provenientes de banco de dados e se repetem em várias coleções didáticas. Quanto a isso, Germinari e Moura (2017) apontam para a necessidade de desenvolvimento do pensar criticamente e uso de fontes históricas:

O livro didático não deve conter apenas uma exposição mecânica do conteúdo precisa estimular a capacidade do aluno de opinar, criticar e julgar. Nessa direção, a utilização de documentos históricos é essencial, podendo inclusive prevalecer sobre o texto dos autores, pois desse modo os alunos podem elaborar sua própria exposição a respeito do material. Os documentos devem permitir também a verificação de outras interpretações sobre o conteúdo histórico abordado, o que incidirá decisivamente para a construção de uma autonomia intelectual. Essa construção pode ser incentivada por meio de trabalhos em que os alunos são encorajados a dar continuidade as exposições e documentações em apresentações trabalhos. Este tipo de prática somente cumprirá os seus objetivos pedagógicos se cumprirem algumas condições (GERMINARI; MOURA, 2017, p.105-106).

Sobre a concepção de fontes em manuais escolares, Moreira (2004) aponta que as fontes históricas devem ser usadas no ensino de História como uma possibilidade de contribuir para o conhecimento histórico acerca do passado. O aluno, ao lidar com as fontes em uma concepção problematizadora, desenvolve capacidades de interpretação e em proximidade com um dos ofícios do historiador poderá perspectivar a construção de explicações históricas elaboradas.

A partir dessas contribuições, observamos como Boulos apresenta o uso de fontes no decorrer do capítulo 13. A seguir, será analisada parte das fontes que compõem a abordagem do autor.

Figura 4: Cartaz apresentado na página 195.



Fonte: Boulos (2018).

Essa é a proposta inicial do capítulo, a página de abertura (Figura 4) traz o uso de fontes históricas. Uma problematização com perguntas é lançada pelo autor, essas permitem perspectivar aspectos da narrativa do capítulo. Uma ideia levantada é a imagem de D. Pedro I construída pelos militares, durante a Ditadura Civil-militar (1964-1985), pois no período ele era representado como “herói” da Independência e fundador da nação. A concepção de modernidade e progresso que circulavam em propagandas do regime civil-militar são possibilidades apontadas na atividade. Essas afirmações são possíveis a partir das questões levantadas por Boulos:

O menino à esquerda está segurando a imagem de um personagem histórico, quem é ele? Por que será que ele foi escolhido?
 Que ideia o navio, o avião, a motocicleta e o carro de corrida ajudam a transmitir?
 Que relação há entre a imagem da capa do álbum e a frase “Brasil: um país que vai pra frente”?
 Você já ouviu falar do “milagre brasileiro”? Que relação pode haver entre o título desse álbum de figurinhas e o crescimento econômico observado no governo do general Médici?
 O que diferenciou o governo militar brasileiro dos demais da mesma época? Ao final da leitura deste capítulo, tente responder a essa pergunta (BOULOS, 2018, p.195).

A escolha inicial de abordagem com uso de fontes históricas possibilitou uma discussão da construção da historiografia e da narrativa que circulavam no período de Ditadura Civil-militar (1964-1985), uma oportunidade positiva de gerar interpretações e problematizações. Esse tipo de promoção de reflexões é pertinente por levar em conta as ideias prévias dos alunos. Os efeitos das construções da História que circulava no passado e as que são construídas no tempo presente contribuem para contextualização do aluno com a temática e

despertam significado ao conhecimento histórico. Portanto o uso da imagem aqui supera a confirmação ilustrativa do texto escrito.

Figura 5: Imagem apresentada na página 196.



Fonte: Boulos (2018).

Essa imagem (Figura 5) é apresentada por Boulos com a função de ilustração frente a um texto que aborda as questões que levaram ao golpe Civil-militar no Brasil. A narrativa traz as articulações repressivas com a criação dos Atos Institucionais (AI). Não é proposta uma indicação de atividade ou outra estratégia para o uso da fotografia, que se constitui como uma base para enfatizar os fatos apontados na narrativa escrita.

É válida a associação de imagens aos textos escritos, mas é preciso ressalvas. Rüsen (2006) coloca que as imagens devem ser usadas para proporcionar experiência histórica, interpretação e problematização. Desse modo, o uso de imagem no que se refere ao texto escrito deve priorizar uma relação de autonomia para que possibilite:

(...) sobretudo fazer compreender aos alunos e alunas a singularidade da estranheza e o diferente do passado em comparação com a experiência do presente, e apresentar o desafio de uma compreensão interpretativa. Naturalmente, que se lhes imponha como obrigação que fascinem esteticamente os alunos não implicar que as imagens não guardem nenhuma relação reconhecível com os textos e com os *box* ou caixas de texto que as acompanham. Mas, sua fascinação deve incitar que o âmbito de experiências se estenda a outros materiais e a interpretar a pesquisa em cada caso por meio dos elementos da apresentação (RÜSEN, 2010, p.120).

Figura 6: Charge apresentada na página 198.



Fonte: Boulos (2018).

A charge (Figura 6) é apresentada pelo autor como proposta do box “Dialogando,” verificamos que o principal objetivo é refletir sobre a crítica que a charge possibilita, fazendo uma relação aos fatos expostos no texto escrito. Ao lançar a seguinte pergunta: “O que o autor critica nesta charge?” (BOULOS, 2018, p.198), a atividade apresenta uma possibilidade de análise referente aos aspectos da censura imposta pelo governo por meio da Lei de Imprensa. Boulos ainda faz a seguinte afirmação em sua narrativa:

(...) Com seus poderes ampliados, Castelo Branco decretou duas leis autoritárias: **a lei da Imprensa**, que intensificou a censura aos jornais e revistas, e a **Lei de Segurança Nacional**, que dava à Justiça Militar o direito de julgar os crimes de “subversão” (comícios, reuniões políticas etc.) (BOULOS, 2018, p.198).

Destacamos, nessa observação, que a fonte e a indagação lançada sobre ela pelo autor acabam direcionando a interpretação da fonte atribuindo a ela a função de reafirmar fatos apresentados.

Figura 7: Imagem apresentada na página 199.



Fonte: Boulos (2018).

Boulos, ao longo do capítulo, traz sempre uma fotografia dos militares. Como podemos verificar (Figura 7), governos que estiveram no poder durante o período de Ditadura Civil-militar brasileira são representados no material, a função do documento é ilustrativa, estabelece uma ligação com o texto didático no intuito de promover a identificação do que é exposto no mesmo. Inferimos daí que é uma forma de associação, por meio da imagem, do que foi apresentado de forma escrita, porém esse modo de uso de fonte não possibilita que o aluno elabore e perspective interpretações sobre os fatos históricos, se torna um reforçador da uma memória do passado associada a determinados sujeitos, em detrimento de outros. Isso constitui um problema para a interpretação de um passado tão violento, marcado pela tortura e repressão.

Figura 8: Imagem apresentada na página 199.



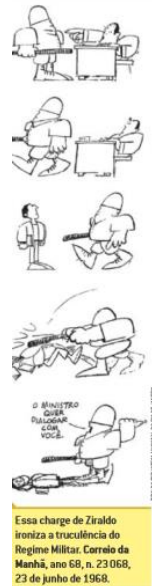
Fonte: Boulos (2018).

Na sequência, Boulos lança outra imagem (Figura 8) como um aporte do texto que aborda a resistência democrática. São articuladas as ideias de ampliação do movimento estudantil, e acontecimentos como a morte do estudante Edson Luis que motivou protestos, sendo a Passeata dos Cem Mil¹⁸ o de maior notoriedade. Nesse caso, novamente a imagem

¹⁸ A Passeata dos Cem Mil foi movimento estudantil, que ocorreu em 26 de junho de 1968, contou com participação e apoio popular de artistas, intelectuais e outros setores da sociedade. Contestava a Ditadura Civil-militar as práticas de violência e repressão do regime. Foi motivada e articulada após o estudante secundarista Edson Luís de Lima Souto, ser morto pela polícia, em um ato de repressão a manifestação de estudantes que tinham como pauta o aumento do preço das refeições no restaurante estudantil Calabouço.

aparece como uma corroboração do texto escrito.

Figura 9: Charge apresentada na página 200.



Fonte: Boulos (2018).

Mais uma vez, Boulos faz uso de charge (Figura 9) como suporte para sua narrativa. Nesse momento, o fato referenciado foi decreto do AI-5 no governo de Costa e Silva, essa fonte não é parte de uma atividade e não é articulada pelo autor como proposta de interpretação do documento. Inferimos, portanto, que a fonte poderia ter sido explorada para problematização, no entanto o modo como foi apresentada não permite ao aluno extrair uma interpretação significada além das informações apresentadas no texto.

Figura 10: Imagem apresentada na página 2002.



Fonte: Boulos (2018).

O autor trabalha nesse ponto do capítulo com fatos da luta armada. Boulos aponta que a luta armada já exista no Brasil antes mesmo do período de Ditadura Civil-militar (1964-1985), mas foi diante do endurecimento da repressão do regime civil-militar que ocorreu uma radicalização maior de práticas por parte dos grupos da luta armada. A fotografia relaciona-se com os apontamentos de Boulos (2018).

Essas organizações praticavam assaltos a bancos para conseguir dinheiro para suas lutas e sequestro de diplomatas estrangeiros para trocá-los por presos políticos. Em 1969, por exemplo. Os guerrilheiros sequestraram o embaixador estadunidense. Charles Burke Elbrick e o trocaram por 15 presos políticos (BOULOS, 2018, p. 202).

O autor apresenta a fotografia (Figura 10) também sem estruturar uma discussão específica sobre a mesma, seu uso está ligado apenas à construção narrativa do autor.

Figura 11: Cartaz apresentado na página 203.



Fonte: Boulos (2018).

O cartaz (Figura 11) é utilizado para salientar aspectos da estrutura narrativa da página 203, a propaganda de massa organizada pelo regime civil militar, associando esse fato ao bom momento da economia no governo Médici em que ocorreu um aumento do apoio popular. Novamente, não é realizada nenhuma proposta de argumentação sobre o conteúdo da imagem.

Figura 12: Texto apresentado na página 206.

PARA SABER MAIS

Resistência indígena e negra durante a ditadura civil-militar

No texto a seguir, o yanomami Davi Kopenawa expressa a visão de um indígena sobre o projeto dos governos militares de ocupação estratégica da região amazônica.

[...] Eu tinha ouvido gente da **Funai** contar que, para abrir o trecho que liga Manaus a Boa Vista, os soldados tinham atirado nos Waimiri-Atroari e jogado bombas em sua floresta. Eles eram guerreiros valerosos. Não queriam que a estrada atravessasse suas terras. Atacaram os postos da Funai para que os brancos não entrassem onde eles viviam. Foi isso que deixou os militares enfurecidos. [...] Muitos foram [...] as mulheres, crianças e velhos que morreram entre nós por causa da estrada. Não foram mortos pelos soldados, é verdade. Mas foram as fumaças de epidemia trazidas pelos operários que os devoraram. [...] "Esse caminho dos brancos é muito ruim! Os seres da epidemia *xauwarari* vêm seguindo por ele, atrás das máquinas e dos caminhões. [...] Terão aberto a estrada para silenciar a floresta de nossa presença? Para aqui construir suas casas, sobre os rastros das nossas? [...]"

Funai:
Fundação Nacional do Índio, criada em 1967. Sucedeu o SPI.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 306.

O Movimento Negro também se engajou na defesa da democracia e por melhores condições de vida.

[...] Numa manifestação ocorrida em 1978, vários grupos negros reuniram-se nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo para protestar, entre outras coisas, contra a discriminação sofrida por quatro atletas juvenis negros, expulsos do Clube de Regatas Tietê, em São Paulo, sem nenhuma justificativa. Durante esse ato público, ocorreu a unificação das várias organizações negras, nascendo assim o **Movimento Negro Unificado (MNU)**, cujo Programa de Ação defendia:

a) Desmistificação da democracia racial brasileira; b) organização política da população negra; [...] c) formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo [...]; d) organização nos sindicatos e partidos políticos; e) luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares [...].

DOMINGUES, Petronilo. *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*. *Tempo*, v. 12, n. 28, p. 100-122, 2007. Disponível em: <http://www.cielo.br/cielo.php?script=sci_arttext&pid=51413-77042007000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 nov. 2018.

Essas reivindicações do MNU são uma prova de que as lutas da comunidade negra foram decisivas para as conquistas posteriores, como, por exemplo, a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio.

Fonte: Boulos (2018).

Ao fazer a escolha desses dois textos (Figura 12) para trabalhar com a temática indígena e negra, o autor salienta uma ideia significativa. Consideramos que a articulação das questões é pensada para propagação da expressão de contestação desses grupos diante das práticas repressivas e autoritárias da Ditadura Civil-militar (1964-1985), emerge a questão da luta para conquista de direitos e pela democracia. Notamos, também, que não há uma articulação para que o aluno possa estabelecer uma interpretação da fonte para superação da possibilidade de verificação de informações.

Figura 13: Cartaz apresentado na página 208.



Fonte: Boulos (2018).

Em relação a esse outro cartaz (Figura 13) que é apresentado como proposta de uma atividade do box “Dialogando”, a problematização por meio de perguntas permite que ideias sobre a concepção de Anistia sejam analisadas. A defesa da Anistia para os envolvidos na luta contra o regime civil-militar e a libertação de presos e exilados é um ponto de destaque nessa análise.

Ao se considerar a atividade e a narrativa do autor referente à Anistia, emerge a observação de uma lacuna em relação à discussão que esse propõe, não se verifica um debate sobre a Anistia ampla aprovada em 1979. Não há uma interpelação em relação à aprovação da lei que estendeu o benefício do perdão e esquecimento, tampouco aos militares envolvidos em crimes cometidos no período. Essa referência de interpretação quanto à Anistia precisa ser perspectivada, é necessária a discussão dos esquecimentos desse momento histórico traumático e seus efeitos na redemocratização e na história do Brasil Contemporâneo.

Figura 14: Imagem apresentada na página 209.



Fonte: Boulos (2018).

A fotografia (Figura 14) é usada como ilustração da conexão com a narrativa de Boulos que evidencia a conjuntura que levou Allende ao poder no Chile nas eleições de 1970. O autor aborda em texto escrito o projeto de construção do socialismo de Allende e os decretos que implantaram medidas ligadas à reforma agrária e na saúde, à nacionalização de indústrias e ao programa de alfabetização. Essas medidas associadas aos problemas econômicos contribuíram para a articulação de grupos inimigos do governo Allende. Porém, o autor não realiza nenhuma discussão específica sobre a imagem.

Figura 15: Imagem apresentada na página 210.



O general Pinochet cumprimenta Henry Kissinger, secretário de Estado dos EUA. A fotografia é um indício do que de fato ocorreu: os EUA apoiaram os golpes de Estado ocorridos na América do Sul. Santiago, Chile, 1976.

Fonte: Boulos (2018).

Ainda sobre o Chile, o autor traz essa fotografia (Figura 15) para contribuir com aspectos apresentados em sua narrativa, essa demonstrou a conjuntura de fatos como a ação de forças militares chilenas que, com o apoio dos Estados Unidos, derrubaram por meio da força Allende do poder no Chile, o até então presidente foi morto em um bombardeio ao Palácio de La Moneda, logo após foi colocado no poder o ditador General Augusto Pinochet. Boulos apresenta o campo econômico e o aparato repressivo da ditadura de Pinochet, também o contexto que levou sua derrubada do poder em 1990. Como apresentado anteriormente nessa análise de fontes, o autor Boulos faz uso de fotografias para que os alunos conheçam os ditadores de acordo com as possibilidades da temática do capítulo.

Figura 16: Imagem apresentada na página 213.



Ao circularem pela Praça de Maio com um lenço branco em torno da cabeça, as mãos dos desaparecidos davam visibilidade aos crimes cometidos pela ditadura argentina. Ao fundo, a Casa Rosada, sede do governo argentino. Buenos Aires, Argentina, 1999.

Fonte: Boulos (2018).

O autor apresenta uma fotografia (Figura 16) para enfatizar os aspectos da resistência na Ditadura Militar Argentina, salientando a importância das Mães da Praça de Maio no processo de repercussão dos crimes praticados pela ditadura no país. O uso dessa a fotografia aponta o objetivo de Boulos que não é de construção de discussão específica sobre seu conteúdo, seu uso é meramente ilustrativo.

Figura 17: Texto apresentado nas páginas 214 e 215.

PARA REFLETIR

Tenho proposto [...] o conceito de cultura política para explicar as diferenças entre Brasil, Argentina e Chile. [...] Uma reflexão que estou desenvolvendo [...] é a de que a cultura política brasileira tem um traço-chave: a busca da negociação, da conciliação e de arranjos que evitem rupturas. Na política brasileira é muito forte o apelo por moderação.

Há momentos agudos, como no pré-64, quando entrevistados dizem haver sentido um clima de guerra civil e que a expectativa era de um conflito tremendo; e os golpistas pediram ajuda norte-americana porque acharam que haveria uma guerra longa. Mas daí vem um golpe sem sangue [...].

Você compara os golpes argentinos e brasileiros [...] entre as décadas de 1940 e 1960 e percebe uma nítida diferença na manifestação da violência política. No Brasil tivemos uma série de golpes: a retirada de Getúlio do poder em [...] 1945, o episódio da crise de 1954, [...] a posse de Juscelino Kubitschek [...] e o golpe em 1964. Muitos desses golpes não provocaram sangue.

Se a gente observa os golpes argentinos desse período, todos terminaram em sangue. O caso mais [...] chocante é o golpe de 1955, um dos episódios para a derrubada de Perón. Aviões bombardearam a Plaza de Mayo e [...] houve centenas de mortes entre os que estavam ali concentrados para defender Perón. [...] Na Argentina havia um clima de violência política entre facções que aguçava o conflito e o ódio, o que não era resolvido na saliva, como no Brasil. Não há este histórico no Brasil e isso estimulou os atores políticos à moderação e à autocontenção.

Por que pensar em fuzilar o Miguel Arraes, preso em Pernambuco, se isso não tinha paralelo na história recente? Por que inaugurar uma violência desse tipo, que no futuro pode trazer implicações? No Brasil atuavam forças e tradições que estimulavam a moderação, enquanto na Argentina o estímulo era para a violência. [...]

CAMPOS, Emerson César; FALCÃO, Luiz Felipe; LOHN, Reinaldo Lindolfo. Tempo presente brasileiro: cultura política, ditaduras e historiografia da perspectiva de Rodrigo Patto Sá Motta. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 3, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180303022011245/1925>>. Acesso em: 16 out. 2018.

- a) Qual foi o conceito usado pelo autor do texto para explicar as diferenças entre o Brasil e a Argentina no tocante à violência política?
- b) Como o autor caracteriza a cultura política brasileira?
- c) Que diferença o autor estabelece entre Brasil e Argentina sobre o uso da violência política?
- d) **Em grupo.** Com base no texto e no que vocês estudaram sobre as ditaduras argentina e brasileira, vocês concordam com o autor em relação à diferença entre essas ditaduras quanto ao uso da violência política? Justifiquem.

Na sequência, o autor apresenta uma fonte escrita (Figura 17). Boulos lança questões com o objetivo de explicar as diferenças entre a Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985) e a Ditadura Argentina (1976-1983). Levanta os aspectos da violência e o modo como foi estruturada em cada país, as indagações a, b e c apontam para a ênfase na Argentina à violência enquanto no Brasil a ideia do texto direciona para uma moderação. Salientamos a questão d), a qual permite uma problematização da fonte, perspectiva que o aluno construa sua análise sobre o documento, mas direciona sua autonomia para uma interpretação única.

Cabe enfatizar a comparação de que a Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985) foi menos violenta que a ditadura na Argentina não deve ser articulada, é preciso considerar que no Brasil com a censura e outros mecanismos autoritários o resultado foi a sonegação de informações para população. No processo de redemocratização não houve um comprometimento sólido na discussão com sociedade brasileira das questões dos crimes, torturas e violências. Uma matéria da Folha de São Paulo¹⁹, publicada em 17/02/2009 com título “*limites a Chávez*”²⁰ usou o termo “ditabrandas” fazendo referência ao Brasil no período da Ditadura Civil-militar (1964-1985), a matéria foi muito criticada por relativizar as formas de violências do período.

Sobre essas comparações marcadas pelo relativismo na violência do período de Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985), retomamos a discussão historiográfica dessa pesquisa em relação ao revisionismo, destacando historiadores que buscam pautar novas interpretações como Marco Antônio Villa, que contribui para interpretações que direcionam para uma narrativa pautada na negação da violência, essas perspectivas são encontradas na abordagem do livro didático e fortalecem a invisibilidade da discussão pautada pela na história difícil.

De acordo com Germinari e Moura (2017), em *Livro didático de história, entre conteúdos e epistemologia*, os livros didáticos ainda não consolidaram a pluriperspectividade, assim suas narrativas não se comprometem com interpretações do passado pautadas em referências do presente. Uma necessidade emergente, nesse sentido, é a organização dos livros didáticos e a utilização de recursos que se pautam na autonomia intelectual do aluno. As atividades e o uso de fontes são ferramentas para construção de uma narrativa capaz de

¹⁹ *A Folha de São Paulo* é periódico brasileiro editado na cidade de São Paulo e é atualmente um dos maiores jornais do Brasil em circulação o grupo mantém o endereço online: <https://www.folha.uol.com.br/>

²⁰ <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=17816&anchor=5201789&origem=busca&originURL=&maxTouch=0&pd=a0adecf908063d8d9b8ee7e760c7d005>

desenvolvimento da Consciência Histórica.

Diante dessa análise, reconhecemos importantes avanços em relação ao uso de fontes, principalmente nas propostas de atividades que apontam um anseio de superação do ensino depositário de conteúdo, pautado na verificação sem problematização do passado. Emerge em estágio inicial problematização e diversificação no uso de fontes históricas, o que permite inferir que o conhecimento histórico é perspectivado de modo mais significativo, crítico e autônomo.

No entanto, a perspectiva que prevalece em relação ao conceito aplicado para o uso de fontes é o caráter ilustrativo, essas são lançadas em corroboração aos fatos expostos no texto escrito. Verificamos, também, que as indagações feitas às fontes resultavam em perspectivas engessada de interpretação, quase sempre restrita às possibilidades do documento analisado.

A partir das observações, levantamos questões sobre o que se pode considerar como um bom livro didático. De acordo com Rüsen (2010), deve-se deixar clara a necessidade do ensino da História de estar voltado à relação que o passado estabelece com a vida presente, ou seja, o conteúdo apresentado deve estar vinculado com as necessidades de orientação dos jovens no presente. Na utilização das fontes, o objetivo deve ser possibilitar a argumentação crítica e a incitação da interpretação.

Nesse sentido, a abordagem do material didático não é suficiente para promover a problematização das fontes. O conteúdo substantivo Ditadura Civil-militar (1964-1985) apresentado no material apresenta lacunas, como analisamos, a divisão do capítulo 13 é factual e linear, não tem um potencial reflexivo. As fontes incitam uma problematização, mas não avançam na proposta da aprendizagem histórica e no sentido de desenvolvimento do pensamento histórico com sentido para a vida. Desse modo, a narrativa do material didático reflete um momento desmantelamento da educação, a ênfase é a preocupação com os padrões do PNLD, em atender as habilidades e competências expressas na BNCC.

Em relação ao anseio do livro didático em atender as propostas educacionais e políticas pensamos na interferência desses fatores na aprendizagem histórica, no neoliberalismo e suas intervenções, em que se atrela o ser cidadão a ser consumidor. Assim, não existe currículo neutro, e a História e ensino de história ficam numa posição que exerce destaque. Diante disso, marcamos o campo da educação histórica e os contributos de Koselleck (2006) os quais fundamentam a importância do conhecimento referenciado em horizonte de expectativa, experiência e significado.

Noronha e Tamanini (2019) analisam como fica o professor diante das políticas reformadoras, pensam em um professor que atue conectado com o contexto social e na construção de saberes que envolvam a troca de experiência dos discentes e os conteúdos do currículo. Em relação à BNCC e aos conteúdos de História, os autores destacam como

fundamental que os professores reflitam o papel relevante que exercem no contexto de mudança da estrutura curricular e concluem, após analisar fragmentos de livros, que professores e alunos têm um desafio: a construção da cidadania e da democracia.

Cabe uma inferência importante em relação à temática, considerando as possibilidades da *Burdening History*, as fontes iconográficas apresentadas apenas como ilustração ou reforço para a narrativa representam uma fuga da discussão das temáticas sensíveis. A narrativa também se distancia da possibilidade da História Difícil e traça um percurso frágil constatando a comparação do modelo de Ditadura Civil -militar brasileira com o Chile e a Argentina, no entanto não apresenta subsídio que caracterize a violência, encoberta pela censura e pelo autoritarismo no caso da Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985). A observação é que as escolhas do material citam a tortura por viés de invisibilidade, reforça-a em certos pontos, mas não se compromete em possibilitar uma discussão a seu respeito.

Uma reflexão é sobre o recorte do início e do término da narrativa Ditadura Civil-militar (1964-1985). Isso, porque o recorte inicial é cronológico à posse do Marechal Castelo Branco, mesmo fazendo o uso de uma problematização de fontes na página inicial, ao entrar no conteúdo a escolha é pelo factual linear, com pontos de apresentação de fatos, nomes e feitos. Além disso, a divisão política dos quatro militares que exerceram o poder, com superficiais tentativas de uma reflexão, apresenta fontes que não diferem das que figuram nos bancos editoriais e que observamos com frequência em livros didáticos e que seguem pelo capítulo.

Outra questão relacionada ao recorte narrativo do livro *História, Sociedade e Cidadania* publicado em 2018, do autor Alfredo Boulos Júnior, referente ao 9º ano do Ensino Fundamental, é retomada no capítulo 14 intitulado “*Brasil Contemporâneo o governo Figueredo*”, da narrativa dos anos finais de ditadura Civil-militar brasileira. Nesse capítulo, apresenta-se aspectos de redemocratização e abertura política. Nessa pesquisa, não analisaremos esse conteúdo, mas ressaltamos que a escolha em abordar o assunto em dois capítulos não garante que as ausências e fragilidades apontadas sejam abordadas no livro.

Ainda, analisamos que as fontes e as narrativas seguem os aspectos apresentados ao longo desse item, articulando uma explanação factual e linear de caráter ilustrativo. É preciso reconhecer que apesar de avanços no número e diversidade de fontes, atividades e exercícios com documentos históricos e indicações de material para o professor no formato de textos com discussão historiográfica e acadêmica, não é possível constatar um grande potencial no sentido de problematizar ou um caráter reflexivo no material que perspective um saber histórico comprometido com o sentido social do conhecimento histórico e com a cognição histórica.

3.3 Uma possibilidade de abordagem para o conteúdo Ditadura Civil-militar (1964-1985):

análise do arquivo de slide

Temos como objetivo também a investigação relacionada ao arquivo de slides da aula 63, produzido por Paulo Henrique de Brito, em 22 abril 2020, com o título *Regime militar no Brasil Golpe Militar e Governo de Castelo Branco* em documento do Power Point, disponível na página https://www.aulaparana.pr.gov.br/historia_9ano2020. O material foi produzido no período de pandemia da COVID 19, e é de uso comum. Consideramos, para a análise, o uso de fontes e o conteúdo do texto escrito apresentado.

Esse formato de material, apresentações de Power Point (anexo A), usado no ensino remoto e híbrido, foi incorporado e reestruturado no (LRCO), constitui-se de em uma versão criada intitulada módulo planejamento “LRCO+ Aulas” em que ficam disponíveis para todos os professores da rede estadual arquivos de slides, videoaulas e exercícios, com a conotação de um plano de aula. Esses são organizados por temática e divididos por trimestres. Mesmo com o retorno presencial em 2021, esse material continua sendo utilizado por professores.

Verificamos, então, que os arquivos de slides acabam, em muitos momentos, sendo utilizados como uma espécie de encaminhamento metodológico e material didático para aulas no estado do Paraná. Os programas de formação continuada, ofertados pela rede, têm direcionado um debate para discussão desse material, um exemplo é o programa Formadores em Ação ²¹. Esse modelo de formação acontece por meio de encontros virtuais via *meet* semanalmente e as discussões são direcionadas para análise, contribuição e formatação dos arquivos de slides.

Desse modo, a análise da aula 63 é capaz de, em certos aspectos, contribuir para um entendimento de como tem se articulado esse modelo de suporte didático. Como o planejamento é disponibilizado para consulta somente próximo à organização trimestral, não se pode afirmar que essa apresentação de slides será uma das propostas, uma vez que o conteúdo que contempla a Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985) é trabalhado no 3º trimestre. No entanto, ela foi usada em 2020 e ainda se constitui como uma possibilidade de abordagem, já que continua disponível no site https://www.aulaparana.pr.gov.br/historia_9ano2020.

Diante dessas afirmações, é importante apresentar como essa discussão tornou-se parte do objetivo dessa pesquisa. Essa foi construída por observar na prática docente da pesquisadora a necessidade das medidas de segurança em 2020 que foram adotadas para conter o avanço de uma doença que não se conhecia, sem indicação de uma medicação específica para tratamento, e que se disseminou de forma rápida. Merece registro nesse trabalho que nos anos de 2020 e 2021 sentimentos como o medo, incertezas, saudades e solidão disseminaram-se com a pandemia de

21 O programa Formadores é ofertado pela SEED e mais informações sobre essa proposta pode ser verificada no site: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao.

COVID-19.

Sobre o contexto de início do ensino remoto no Paraná²², faz-se necessária a apresentação de fatos referentes a sua articulação. Devido à propagação da COVID-19, a Organização Mundial da Saúde declarou pandemia em 11 de março de 2020. Com a necessidade de medidas para conter o avanço da doença, a educação foi afetada. O Ministério da Educação no Brasil estabeleceu ações para o combate da situação pandêmica nas Portarias nº 343,345 e 356 (Brasil, 2020). E o Estado do Paraná suspendeu as aulas presenciais com a resolução do Decreto nº4.230, em 16 de março de 2020. Em consonância com as medidas, o Conselho Estadual de Educação (CEE), após votação no Processo nº 32/2020, aprovou a reorganização do calendário letivo no formato não presencial.

A partir dessas medidas acertadas sem a construção de um diálogo significativo com os professores no Paraná, a educação teve seu cenário articulado de um modo que não havia sido pensado até então, incluiu o uso das tecnologias e ferramentas que até aquele momento não eram usadas para fins educacionais, medidas adotadas para que se oportunizasse o ensino remoto. Verificamos, porém, diversos desafios, entre eles a desigualdade social escancarada e agravada com a crise econômica, os quais fizeram com que muitos alunos passassem pela pandemia sendo atendidos por materiais xerocados, o que também era uma possibilidade de atendimento e recebeu, no Paraná, o título de “trilha Paraná”.

Analisamos, nesse trabalho, o conteúdo dos slides da aula 63, produzido no ano de 2020, que traz o seguinte título: *Regime militar no Brasil: Golpe militar e governo de Castelo Branco*. O professor responsável pelos slides é o Me. Paulo Henrique de Brito²³, ele também ministra a aula gravada acerca da temática. Observamos que o material é pensado para exibição da aula pelas mídias compostas por canais de televisão aberta, aplicativo Aula Paraná, *Google Classroom* e site da SEED. Esses mecanismos, como já foi mencionado, foram usados para operacionalizar o ensino remoto.

Observamos que a estrutura de organização dos slides possui os seguintes elementos: objetivos, retomando, quiz, atividade, texto escrito e considerações finais. Referente aos objetivos da aula, o autor estabelece:

- Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Paraná e no Brasil, discutindo as questões relacionadas à memória e à justiça sobre os

22 Sobre as práticas do ensino remoto e o ensino de história uma contribuição significativa é a leitura de NODA, Marisa; Cainelli, Marlene (Orgs). *A escola eu ensino de história: repensando a aula de história em tempos de pandemia* (recurso eletrônico) / Marisa Noda; Marlene Cainelli (Orgs.). Porto Alegre RS: Editora FI, 2021. Disponível em: <http://www.editorafi.org>.

23 Possui graduação em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e letras de Mandaguari e graduação em Letras -Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre na área do Ensino de História, é professor do estado do Paraná e quadro próprio do magistério e também leciona na rede privada.

casos de violação dos direitos humanos.

- Compreender o contexto e internacional que levou à instalação do regime militar no Brasil (BRITO, 2020).

A partir dessa citação, podemos observar ideias que norteiam a aula. Notamos, porém, após verificação, que o primeiro objetivo não foi contemplado, já que não ocorre uma abordagem para compreensão da Ditadura Civil-militar em âmbito local que se proponha a analisar o contexto do estado do Paraná.

Brito (2020) apresenta na organização da sua apresentação uma reprodução de eixos narrativos do livro didático de Alfredo Boulos *História e Cidadania*, 9º ano, (2018). O conteúdo referente à Ditadura Civil-militar é abordado com ideias generalizadas e apoia-se na questão política, na resistência e na repressão.

Na seção “Retomando”, o autor propõe apontamentos sobre o contexto do Brasil de 1946 até 1964, cita os presidentes que estiveram no poder nesse período, os aspectos políticos e os fatos marcantes desses governos. Também destaca o contexto internacional da Guerra Fria e fatos do governo de João Goulart até o golpe civil militar. É possível, nessa análise, compreender que a abordagem de retomada é embasada na apresentação de fatos e informações.

Ainda com objetivo de retomada de conteúdo, o autor apresenta uma imagem (Figura 16) referente à “Marcha da Família com Deus”. A proposta de uso dessa fonte é ilustrativa, na sequência é apresentada uma questão objetiva sobre o assunto com o seguinte enunciado: “Em 1963, no Rio de Janeiro, o presidente João Goulart realizou o Comício da Central do Brasil. A resposta veio dias após, em São Paulo, com a realização da:” (BRITO, 2020), a partir da qual os alunos precisavam escolher umas das alternativas de respostas dadas pela atividade. Com a questão, o autor busca enfatizar fatos apresentados, sem uma maior problematização da fonte (Figura 16) ou do texto de apoio, ou seja, trata-se de um exercício de memorização e associação.

Figura 18: Imagem apresentada em slide aula 63.



Disponível em:
https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/A_marcha_da_familia_com_Deus Acesso: 19/08/2020

Na sequência, Brito apresenta uma imagem do momento da posse do General Humberto Castelo Branco, a qual encontra-se também no livro didático de Alfredo Boulos (*História e Cidadania*, 9º ano, página 197). A imagem é usada como forma ilustrativa do texto escrito que apresenta fatos que se articularam após o golpe civil-militar de 31 de março de 1964.

Seguindo os slides, o autor faz uso de texto escrito para trazer os aspectos repressivos do período de Ditadura Civil-militar (1964-1985). A estruturação da narrativa nos slides é articulada com o texto do mesmo livro de Alfredo Boulos, destaque-se os Atos Institucionais (AI).

Sobre as atividades, ao considerarmos todos os arquivos de slides que compõem a aula 63, constatamos que prevalece a proposta de questões objetivas estabelecidas diante da exposição de fatos que são reafirmados nessas indagações. Portanto, concluímos que são usadas para reafirmar fatos do passado e não promovem a possibilidade de construção de uma perspectiva de problematização.

Quanto ao conteúdo do texto, esse é articulado para a apresentação de fatos do passado, observamos que o objetivo é a exposição do contexto referente ao conteúdo, não ocorre uma construção que dê possibilidade de interpretação. São apontados os Atos Institucionais como mecanismo de restrição de liberdade, censura política e instauração do bipartidarismo; medidas políticas e econômicas adotadas por Castelo Branco também são abordadas. Outros direcionamentos são ainda levantados, como a Lei da Imprensa e a Lei da Segurança Nacional.

Figura 19: Imagem apresentada em slide aula 63.



s://pt.wikipedia.org/wiki/Alian%C3%A7a_Renovadora_Nacional#/media/Ficheiro:Arena_Brasil.svg e

Fonte: Brito (2020).

Na apresentação de Power Point, Brito utiliza apenas duas imagens (Figuras 16 e 17), diferentes das fontes da abordagem do livro de Boulos. Todavia, notamos também que essas imagens são abordadas nos slides como ilustração para textos escritos e perguntas objetivas, restringindo, assim, a interpretação dessas fontes históricas. No caso da Figura 17, o autor destaca o bipartidarismo, além de fatos que levaram à formação da Aliança Renovadora

Nacional (Arena), que apoiava os governos da Ditadura Civil-militar (1964-1985), e o (MDB), partido da oposição que diante do contexto tinha sua atuação limitada.

O autor, nas considerações finais, faz uma retomada do conteúdo apresentado e usa como mecanismo o texto expositivo que enfatiza questões trabalhadas anteriormente. Mais uma vez, notamos que o objetivo é apontar informações e fatos, não há uma construção para problematização ou interpretação do passado.

Em relação ao uso de fontes, também não se constata uma abordagem que permitisse a interpretação e a problematização do passado. Observamos que prevalece o modelo de uso da fonte como ilustração, sendo essa empregada como mecanismo de constatação e afirmação sobre fatos já estabelecidos acerca do passado. A narrativa do material didático reflete um momento de desmantelamento da educação, a ênfase e a preocupação são com os padrões do PNLD, em atender as habilidades e competências expressas na BNCC, no entanto mesmo enfatizando questões e requisitos não contempla os objetivos estabelecidos.

No uso de fontes, não se pode contentar em apenas retirar informações do documento, mais do que isso é necessário pensar: se o documento escolhido permite fazer inferências; se possibilita a análise da repercussão do documento no passado; e em seu significado hoje. É importante considerar se é possível refletir sobre questões do presente, pois é a “funcionalidade” da fonte que supera o caráter documentário, sendo essa capaz de mobilizar um entendimento sobre a problemática lançada.

Verificamos que a narrativa se afasta das concepções da educação histórica, e não possui um caráter reflexivo. Ao analisar os arquivos de slides, uma questão que se observa é que esses contribuem para o formato de aula colóquio e aula conferência. Sobre esses modelos, Barca (2004) aponta que favorecem o modelo tradicional, em que o aluno não é visto como capaz de produzir conhecimento e o direcionamento maior é para o professor, esse é o detentor do saber.

Mesmo que no modelo aula colóquio certa indagação seja perspectivada, essa abordagem não é suficiente para promover a problematização do conteúdo. O conteúdo substantivo Ditadura Civil-militar (1964-1985) apresentado no material expõe lacunas, como analisamos, a divisão é factual linear. As fontes incitam uma problematização, mas não avançam na proposta da Educação Histórica, que, por meio do conceito de evidência, leva ao desenvolvimento da Consciência Histórica.

4 ABORDAGEM DE PROFESSORES EM APUCARANA-PR REFERENTE À DITADURA CIVIL-MILITAR (1964-1985)

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

(Paulo Freire)

Esse capítulo apresenta a análise dos dados produzidos via o instrumento para o estudo empírico, um questionário elaborado com o objetivo de compreender como parte dos professores em Apucarana -PR desenvolvem abordagens em suas aulas nas turmas do Ensino Fundamental acerca da Ditadura Civil-militar (1964-1985) e como utilizam os materiais didáticos disponíveis o livro didático e o planejamento do LRCO. Portanto, as finalidades são relatar como se deu a elaboração e aplicação do questionário; analisar os dados sobre a população pesquisada; e identificar a categorização obtida acerca da compreensão sobre a abordagem dos professores frente ao material didático disponível.

4.1 O professor de História os desafios das políticas e currículo: população do estudo

Em relação à questão qualitativa dessa pesquisa, é importante destacar que os apontamentos e a categorização apresentados contempla certos aspectos de uma parcela dos professores de História que lecionam ou lecionaram no 9º ano no município de Apucarana-PR. O que permite inferências e não uma afirmação de generalização das categorias analisadas.

Referenciamos-nos à análise dos dados na *Graunded Theory*, conhecida no Brasil como Teoria Fundamentada nos Dados. Essa teoria surgiu em 1967, nos Estados Unidos, elaborada pelos sociólogos Barney Glaser e Anselm Strausss. Diante da coleta de dados e especificidade dessa pesquisa, consideramos relevantes as contribuições apresentadas por Charmaz (2009) que tem sido usada por pesquisas que se situam no campo da Educação Histórica.

Como já apresentado no capítulo anterior desse trabalho, a análise de Charmaz (2009) possibilita condições flexíveis para a coleta de dados, considera métodos e variedades interpretativas, o que contribui significativamente em relação a complexidades de questões analisadas nas pesquisas. Desse modo, o uso de questionário é um instrumento para pesquisas amparadas na teoria fundamentada que contribui com os objetivos do estudo.

Conforme Richardson (1999) destaca, o uso de questionário consiste em uma possibilidade para obter informações, esse instrumento permite análises significativas relacionadas aos sujeitos e objetos pesquisados. Certamente, os apontamentos precisam ser considerados com cuidado na realização de uma pesquisa pela possibilidade do retorno incerto,

mas diante da acessibilidade e do retorno rápido das informações, os questionários são uma possibilidade significativa para recolher dados.

Assim, essa pesquisa foi realizada com professores que estão ou estiveram lecionando nos no 9º ano do Ensino Fundamental. Salientamos que o questionário foi aplicado pessoalmente de forma física e, também, via e-mail e *WhatsApp*. Como estratégia de divulgação, foi utilizado um grupo de *WhatsApp* (Profs. História), criado em 04/06/2016 com o objetivo de trocar material e experiências referentes à disciplina de História. Os 34 membros, em sua maioria, são professores de História que atuam no município de Apucarana-PR.

A estratégia inicial do projeto previa que a divulgação da pesquisa fosse também via e-mail institucional, no entanto, após entrarmos em contato com o NRE do município de Apucarana-PR, foi esclarecido que para isso seria necessária a observação da resolução SEED 406-01 de fevereiro de 2018, publicada no Diário Oficial nº 10124 de 6 de fevereiro de 2018 que estabelece que pesquisas envolvendo indivíduos ligados à SEED devem ser analisadas e autorizadas pela secretaria. Diante disso, por uma questão de tempo e para não comprometer o andamento da pesquisa, optamos pela estratégia de angariar professores voluntários via grupo de *WhatsApp*.

Foram entregues 18 questionários e retornaram 12. Referente à aplicação do questionário, destacamos que vários professores, após terem conhecimento do projeto, voluntariaram-se para participar da pesquisa. Alguns pediram para que o questionário fosse entregue nos locais em que trabalham. Então, vários questionários foram entregues em frente a colégios de Apucarana-PR, enquanto outros foram enviados por correio eletrônico e *WhatsApp*.

Os professores, mesmos motivados a contribuir com a pesquisa, relataram uma excessiva demanda de trabalho e pediram um prazo para a devolutiva, pois o período coincidiu com fechamento de trimestre. Assim, a aplicação ocorreu entre os dias 25/05/2022 a 10/06/2022. Salientamos que constatamos dificuldades do momento atual referente à educação básica no Estado do Paraná. Foram apontados fatores como jornada extensa de trabalho, falta de valorização do profissional e exigências burocráticas que interferem no bom desempenho da educação. Consideramos esses apontamentos como possibilidades que dificultaram a participação de um número maior de professores nessa pesquisa. Em relação a essas questões, Dias (2021) aponta entraves semelhantes no decorrer de sua investigação para sua tese de Doutorado. Então, essa pesquisa considera muitos dos apontamentos da pesquisadora, principalmente, para caracterizar contextos da Educação Básica.

Segundo Dias (2021), uma hipótese que dificultou a participação dos professores em sua pesquisa, especialmente na investigação por meio de questionário, foi a extensa jornada de trabalho somada à redução de hora-atividades, atitude tomada pelo governo do Estado do Paraná

na função de empregador. A autora destaca que esses problemas resultaram em discussões judiciais que não tinham sido definidas até a conclusão de sua tese.

As reflexões de Dias (2021) em sua tese de Doutorado intitulada *Professores de História e Educação Histórica: Apropriações de um Campo em formação no ensino de História na rede pública do Estado do Paraná* traz similaridade com essa pesquisa, já que parte dos professores que participaram de sua investigação empírica também atuavam no NRE de Apucarana-PR, além de questões de seu questionário que abarcou as características como atuação, formação e realidade de atuação dos docentes.

É preciso reiterarmos a permanência dessa realidade apresentada por Dias (2021), tal cenário tem marcado a educação básica no Paraná ainda em 2022. Vivenciamos uma demanda de adoecimento de profissionais da Educação, pautada por questões já apontadas nesse trabalho, como a falta de diálogo por parte da SEED-PR no que diz respeito à tomada de decisões que envolvem os professores. Somam-se a essa questão outras inúmeras mazelas, como os programas de formação continuada que foram referências e agora estão abandonados, a exemplo do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) que foi deixado de lado no governo Beto Richa (2011-2018), e reestruturado em um novo modelo no governo de Carlos Massa Ratinho Júnior (2019-2022). O anúncio do edital no estado do Paraná gerou descontentamento entre professores, pois esse se difere muito do modelo inicial de 2017.

O novo modelo desse programa de formação (PDE) foi lançado em 13 de junho de 2022²⁴ e causou indignações pela proposta ser pautada em uma formação a distância, sem afastamento das atividades docentes. Além disso, número de 2 mil vagas é considerado insuficiente, haja vista que há uma defasagem na oferta do programa, já que há uma grande demanda de professores QPM que estão aptos a participar da seleção.

O corpo docente vê esse novo modelo como uma desestruturação do programa que já foi destaque por possibilitar uma proximidade com as Instituições de Ensino Superior (IES), o qual estabelecia a possibilidade de afastamento para o docente, a aplicação dos projetos contribuía como referência de aprendizado, além promover discussões do campo da Educação Histórica²⁵.

Ainda a respeito das constatações de Dias (2021), reforçamos os apontamentos dos professores sobre a formação continuada como um momento que possibilita a troca de

24 Informações sobre o edital para o programa PDE e sobre o programa de formação continuada em www.educacao.pr.gov.br/Noticias/com-2mil-vagas-PDE-tera-inscricoes-abertas-em-13-de-junho.

25 Vale a indicação do trabalho para entender a articulação do programa de formação continuada como uma possibilidade de discussão com temáticas da Educação Histórica e de aproximação do professor de História da Educação Básica às IES.

CASAGRANDE, M. de P. **A compreensão histórica dos professores PDE** – um estudo no campo da educação histórica. 2015, 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina 2015.

experiências. Mas também, foi enfatizado pelo público de sua pesquisa o contexto do governo Beto Richa (2011-2018) e o governo de Carlos Massa Ratinho Júnior (2019-2022), que em relação à formação continuada passaram a dificultar o acesso a licenças, que acabam facilitando a busca por programas como Mestrado ou Doutorado. Outro destaque também apontado é a ausência das parcerias com as IES.

O impasse judicial em relação ao tempo de hora-atividade²⁶ ainda não foi resolvido apesar de vitórias judiciais significativas por parte dos professores representados judicialmente pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP). No percurso dessa dissertação, principalmente no contato com os professores para aplicação do questionário, também foi evidenciada a contribuição desse fator em relação à excessiva demanda de atividades, o que prejudica aspectos da formação continuada, uma vez que tempo de hora-atividade é destinado à preparação das aulas e a falta dele também se mostrou como uma dificuldade para a participação dos professores nessa investigação.

Ainda de acordo com as contribuições de Dias (2021), as concepções históricas de professores relacionadas à área da Educação Histórica têm como momentos de consolidação não apenas a formação, mas também a formação continuada. Apesar de um contexto permeado por complexidades, os professores reconhecem concepções da Educação Histórica ligadas ao processo de ensinar e aprender.

Esses apontamentos são significativos por representarem especificidades de nossa pesquisa, já que ao trabalharmos com professores, também reconhecemos a importância da inicial formação e da formação continuada na efetivação do ensino significativo de História. Do mesmo modo, compreendemos as concepções da Educação Histórica como fatores para construção de abordagens significativas no ensino. No caso desse trabalho, principalmente no que se relaciona à narrativa a respeito da Ditadura Civil-militar (1964-1985) também reconhecemos que nosso objetivo é distinto e tem suas particularidades, o que se vislumbra ao analisá-lo é o conhecimento do contexto da Educação Básica no Paraná e um entendimento sobre nossos sujeitos professores.

Um outro embasamento importante para essa pesquisa são os apontamentos de Noda (2002), em sua pesquisa de dissertação de mestrado (*Leituras Proibidas: Ditadura, Professores, História e Memória*), a autora investigou professores que atuavam durante a Ditadura Civil-militar (1964-1985). Suas contribuições estão voltadas para os conceitos de memória e história

²⁶ A Lei Federal 11.738/2008, instituiu o Piso Salarial, devendo ser observado o limite máximo de 2/3 da carga horária para as atividades de interação com estudantes. O Estado do Paraná em 2017 gestão Beto Richa, no entanto, reduziu o número de hora-atividade de 7 para 5 horas por padrão de 20 horas, diante dessa postura o sindicato "Associação dos Professores do Paraná (APP) vem questionando judicialmente a questão e já obteve êxito em várias instâncias, mas o governo do Estado do Paraná faz uso de instrumentos de recursos jurídicos amparado no entendimento de que cumpre a hora relógio. Mais informações no site: https://appsindicato.org.br/hora_atividade/

oral tendo como objetivo as leituras proibidas nesse período. Em suas conclusões, Noda (2002) destaca também o papel de importância da formação dos professores:

Estes entendimentos todos levaram ao possível entendimento da construção da memória do professor de História sobre o regime militar e, especificamente, das leituras proibidas naquele momento. Nesta memória, estão presentes elementos da formação fechada que estes professores tiveram, resultado do regime militar, assim como a leitura feita durante os anos de abertura política sobre o período, que não diferem muito das críticas que atualmente são levantadas sobre essa época (NODA, 2002, p.109).

As contribuições de Noda (2002), levam a reflexões pertinentes, uma vez que sua pesquisa com professores serve de referência para esse trabalho mesmo que seus objetivos sejam distintos. É significativo consideramos as informações sobre a formação dos professores como ligação para estabelecer percepções sobre o ensino de História e o período de Ditadura Civil-militar (1964-1985). Isso, porque seu estudo analisou percepções de uma outra temporalidade, isto é, a formação e a atuação de professores nos anos do regime civil-militar e no período de abertura política.

Ainda de acordo com Noda (2002), articulamos para esse trabalho aspectos da atuação dos professores de História, em relação ao conceito substantivo “Ditadura Civil-militar (1964-1985)” destacamos a criticidade, sendo um elemento essencial para a construção de uma abordagem questionadora

É sempre válido lembrar, que os professores tinham um ideal de profissional de história. E, em sua fala aparece este ideal, colocando-se como empreendedor deste ideal, em sua fala o professor de história tem necessariamente que levar seu aluno a criticarem a conjuntura em que vivem. Era um intento que eles acreditam que sempre conseguiam em seu cotidiano escolar (NODA, 2002, p.105).

Postas essas considerações, analisamos como são as influências dos professores diante dos desafios contemporâneos ao estabelecerem suas abordagens. Também constatamos a importância do professor e de sua formação para a construção da narrativa a respeito Ditadura Civil-militar (1964-1985) que vislumbre a violência, o autoritarismo e as práticas antidemocráticas que esse período representou.

Apresentamos, diante dessas contribuições, o questionário em anexo. O instrumento é formado por 19 questões objetivas e dissertativas. As perguntas iniciais têm por finalidade observar aspectos da atuação e da formação dos professores. Na sequência, a partir da questão 9, foram apresentadas indagações relacionadas ao conceito substantivo de Ditadura Civil-militar (1964-1985), a partir de uma charge referente ao negacionismo. A afirmação “A democracia é a pior forma de governo, à exceção de todas as demais formas que têm sido experimentadas ao

longo da história” (frase atribuída a Winston Churchill) foi utilizada com intuito do docente apresentar um possível significado para a frase.

Na sequência, a indagação estava ligada à trajetória de vida do professor e como este como tomou conhecimento sobre a Ditadura Civil-militar (1964-1985). A partir desse ponto, a investigação busca analisar como se constitui a abordagem do docente em relação à Ditadura Civil-militar (1964-1985) e quais são suas escolhas ao iniciar suas aulas referentes a esse conteúdo.

As demais questões do questionário estão relacionadas ao material didático disponível para os professores, isto é, o livro didático do autor Alfredo Boulos *História Sociedade e Cidadania* e o material de uso comum disponibilizado no planejamento Livro de Registro de Classe On-line (LRCO) e no site aula Paraná. O uso de fontes também é uma das questões analisadas com o intuito de identificar quais fontes os docentes consideram importantes e costumam utilizar nas suas aulas sobre o constelado da Ditadura Civil-militar (1964-1985).

As últimas questões também buscam contemplar certas especificidades do material disponibilizado no LRCO e nos slides do site www.aulaparana.pr.gov.br. O professor responderia somente se fizesse uso desse material, as indagações estão voltadas para observações do modo de planejamento das aulas e das atividades disponibilizadas no LRCO, bem como dos slides do site www.aulaparana.pr.gov.br. Essas ferramentas foram lançadas pela SEED durante o período de pandemia de Covid 19, o site foi criado no ano de 2020, seu conteúdo disponibiliza subsídios pedagógicos, slides e videoaula.

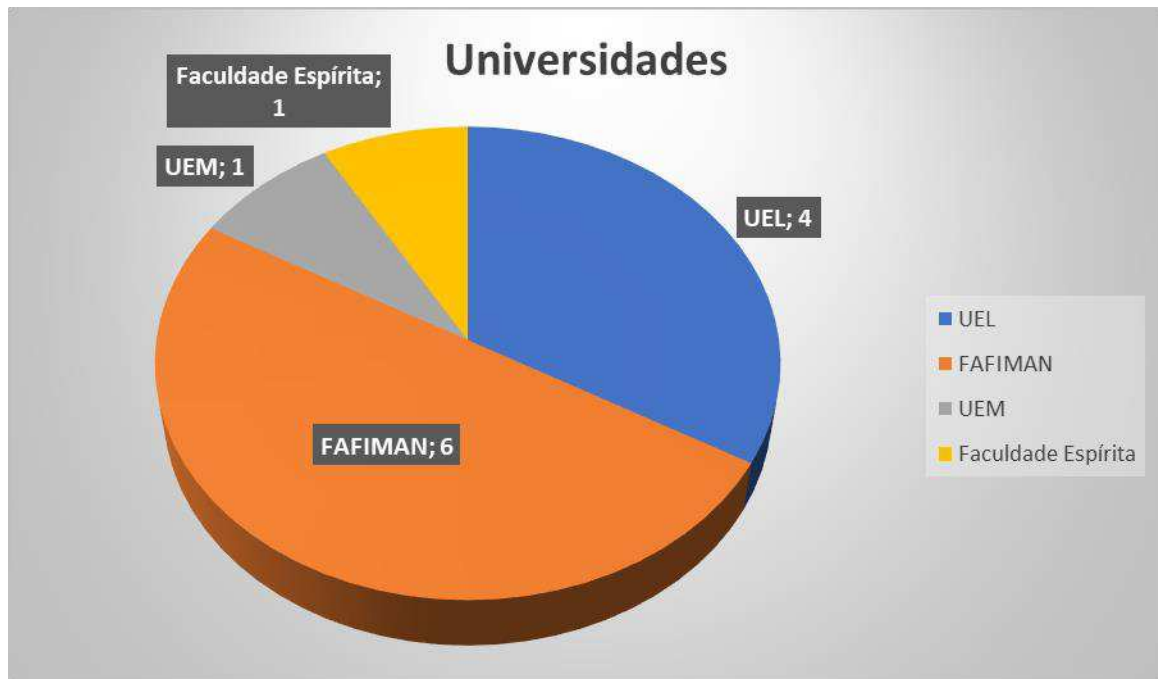
Reforçamos que o modo de planejamento também foi criado em 2020 e é uma das opções do LRCO. No livro de Registro de classe *on-line*, foram disponibilizados planos de aulas específicos com slides, videoaulas e atividades, que direcionam os conteúdos trabalhados. Mesmo a SEED afirmando que o professor tem autonomia para desenvolver seu PTD (Plano de Trabalho Docente), atrelou testes como a Prova Paraná à organização de conteúdos, é possível verificar também que até mesmo o uso do livro vem perdendo espaço diante desses mecanismos e que as formações continuadas ofertadas pelo estado têm priorizado análise desse material.

Nessa fase da pesquisa, destacamos o compromisso em preservar o anonimato e os dados que levem à identificação de todos os participantes, assim como registramos nosso agradecimento e respeito a todos os professores que se voluntariaram e participaram dessa investigação. Ao analisarmos os dados, observamos que a idade dos professores está na faixa dos 31 aos 57 anos de idade, participaram 6 professores e 6 professoras, mas por uma questão de preservação dos dados e para não os identificar quanto ao gênero ou outras informações serão nominados de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12.

Como citamos, os participantes dessa pesquisa são professores de História do NRE de

Apucarana-PR, que lecionam ou lecionaram no Município de Apucarana e possuem vínculo com o conteúdo substantivo Ditadura Civil- militar (1964-1985) no 9º ano do Ensino Fundamental. Em relação à formação inicial/graduação desses professores, foram apontadas as seguintes informações: 4 professores cursaram História na Universidade Estadual de Londrina (UEL); 6 professores tiveram a formação inicial na Faculdade de Filosofia, Ciências e letras de Mandaguari (FAFIMAM); 1 na Universidade Estadual de Maringá (UEM); e 1 na Faculdade Espírita.

Gráfico 1: Universidades de formação dos docentes envolvidos



Fonte: Autora (2022).

Em relação aos professores da região de Apucarana-PR que cursaram História na FAFIMAM, inferimos que podem ser influenciados pela distância, já que a instituição está localizada no Município de Mandaguari, a aproximadamente 30 KM da cidade de Apucarana, uma distância menor se comparada a outras possibilidades de instituições que ofertam o curso de História localizadas em Londrina ou em Maringá. Vale destacar que a FAFIMAM mantém o curso de História na sua grade em 2022, no entanto não ocorreu a formação de turma. Ainda destacamos que o percentual de professores que estão entre a faixa etária 49 e 57 e que relatam concluir sua graduação entre 1987-1999 são os que fizeram opção pela instituição.

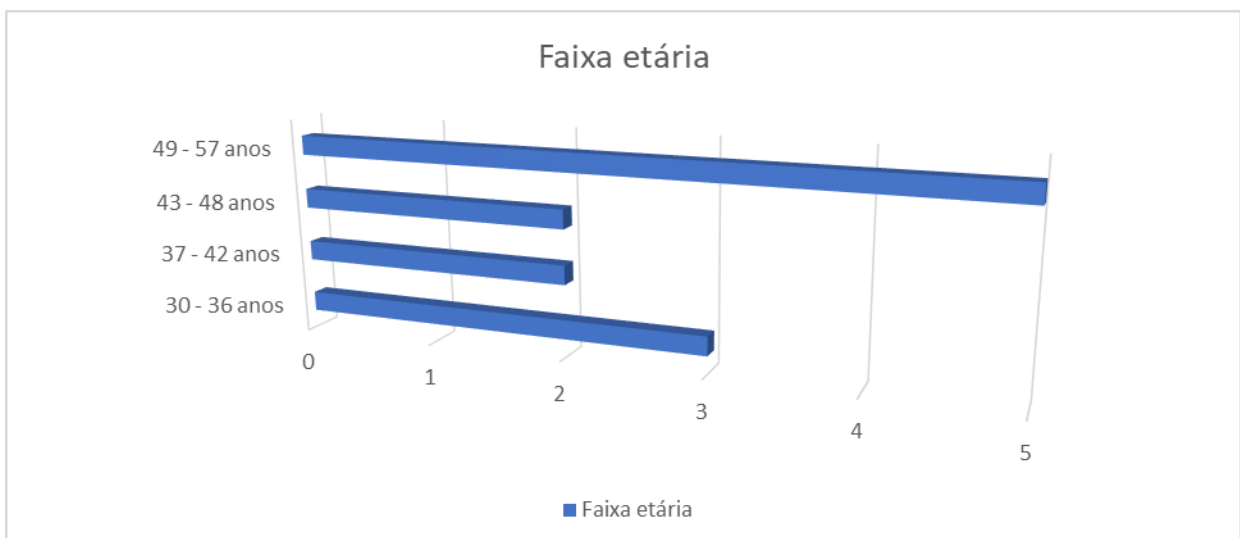
Gráfico 2: Percentual de docentes por ano de formação.



Fonte: Autora (2022).

Em relação ao período de conclusão de curso, foram apontados os anos de 1987, 1992, 1995, 1997, 1999, 2005, 2006, 2009, 2011 e 2012. Ainda no que diz respeito à formação desses professores, todos possuem pós-graduação *lato sensu*, e 4 apontaram ter cursado *Mestrado stricto sensu*. Concluímos, por meio dos dados obtidos, que os sujeitos dessa pesquisa têm em sua maioria como período de formação os anos de 1995 e 2012, com exceção de um professor que concluiu sua graduação em 1987. É importante a menção dessa questão, por considerarmos que está ligada às constatações a respeito da constituição de suas abordagens. Nessa pesquisa, a faixa etária com maior número de professores é de 49 e 57 anos.

Gráfico 3: Faixa etária dos docentes envolvidos.



Fonte: Autora (2022).

Acreditamos que os professores que mencionaram concluir seu processo inicial de formação no início da década de 1990 tiveram possível influência do processo de redemocratização do final da década de 1980, que representa um momento de mudanças estruturais, já que nas décadas anteriores a educação era concebida para reforçar princípios tecnicistas. É importante lembramos que o ensino é perspectivado como um campo central para reformas e sua materialização se dá por meio de um dispositivo legal. De acordo com Dias (2021), esse dispositivo é “As novas propostas pedagógicas e ações estratégicas para o sistema educacional que se encaminharam após a aprovação da LDB de 1996” (p. 119). Assim, as Leis de Diretrizes e Bases de 1996 sistematizam conceitos educacionais já apresentados na Constituição de 1988, como o ensino obrigatório e gratuito, perspectivando a consolidação da formação de um cidadão capaz de reflexão crítica.

Nas observações de Dias (2021), constatamos que a autora apresenta uma análise contundente para influências de professores que em sua pesquisa afirmaram ter formação inicial concluída a partir de 2001:

Outra deliberação importante que influenciou a formação de professores a partir de 2001 foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, além das Diretrizes Curriculares para os cursos de História, estabelecidos pela Resolução CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002. Nesse período de expectativas de mudanças encontramos muitas adversidades e predomínio político do neoliberalismo configurando um modelo de formação centrado na pedagogia das competências. O texto das Diretrizes do curso História consolida a perspectiva de formação de historiadores para a pesquisa e “sequer” menciona a palavra professor (DIAS, 2021, p.119).

As contatações são também possibilidades para estabelecer as possíveis influências de professores que no nosso estudo relataram ter concluído sua formação entre os anos de 2005 e 2012. Consideramos relevante a percepção sobre a nova questão educacional desse contexto, como os princípios de competências e habilidades.

Conforme Bueno (2004), as mudanças e reformas do ensino não estavam ligadas somente a fins educacionais, mas também a interesses econômicos, assim, no final da década de 1990, o capital demonstrou ter forte influência nas reformas da área da educação, sendo um exemplo para essa constatação a ação do Banco Mundial. Essa atuação estava em dualidade com as concepções sobre a importância do professor e da formação do cidadão crítico e consciente.

A respeito do vínculo com o estado do Paraná, 12 professores são QPM e 2 são PSS. Chama-nos a atenção a carga horária: 4 professores relataram trabalharem em mais de 3 instituições; 6 professores lecionam 40h semanais; 1 relatou trabalhar mais de 42h semanais

entre a rede privada e estadual. Observamos que os professores PSS atuam em número maior de instituições. Essas perguntas iniciais objetivam estabelecer um entendimento sobre a história de vida do professor de História em Apucarana-Pr.

Quando questionados sobre o que os motivou a fazer História, os professores apontam:

Familiaridade com a disciplina no Ensino Médio. A possibilidade de cursar uma graduação que me desse um senso crítico aguçado. A necessidade de compreender as contradições em especial as do Brasil. Gosto pela leitura e pesquisa. (P2)

Saber que tudo tem uma “história” era algo que me encantava desde criança. A motivação também se deu por conta de várias professoras que abordavam os “fatos históricos” com muita propriedade. (P3)

Sempre gostei de história, o que me motivou foi por adquirir novos conhecimentos do passado que são úteis em diversos momentos de minha vida. (P4)

A princípio, os professores que tive na Educação básica. Entretanto, durante a graduação outras influências também me motivaram, de origem cultural (músicas, livros, teorias) e também por perceber o presente como construções históricas. Acho que esses são os três motivos: a influência afetiva, a curiosidade social e a necessidade social. (P6)

Sempre gostei de ler sobre fatos históricos, o que foi potencializado por um professor que tive no Ensino Fundamental. (P7)

Foi a minha participação em grupo de jovens na Igreja Católica. Tem afinidade com temas relacionados à política e às questões sociais. Na escola gostava de História e Geografia. (P8)

O que me motivou foi a busca por compreender a sociedade. O gosto pela leitura e o interesse pela área por influência de um professor do Ensino Médio. (P9)

O gosto pela disciplina, a escola fundamental e a curiosidade dos acontecimentos e fatos do passado e presente. (P10)

A compreensão da sociedade e de como o passado impacta diretamente no presente e perceber como isso se dá e como muitas vezes repetimos os padrões do passado. (P11)

Na época estava em dúvida por qual, curso de graduação escolher, optei por História fui gostando e aperfeiçoando os assuntos. Fui apreendendo e ensinando meus alunos a gostarem de História e a importância que ela tem no seu dia a dia. (P12)

Tais motivações destacam que o interesse em cursar a graduação de História é marcado pela influência de professores na Educação Básica, pelo interesse na área relacionado à identificação com temáticas culturais e sociais que a área possibilita. Ao analisarmos as narrativas, também podemos constatar que muitos docentes perspectivam um potencial da História como capaz de levar a uma interpretação crítica dos fatos históricos e do presente.

A motivação em cursar História influenciada pela atuação do professor de História na Educação básica, apresentada pelos professores (P3, P 6, P7 e P9), leva-nos a considerar a relevância da formação desse profissional e do modo como a História é ensinada. Quando os

sujeitos dessa pesquisa apontam esse fator, direcionam que tiveram interesse pela área por terem contato com uma aprendizagem significativa diante suas demandas. Essa consideração leva-nos a pensar no destaque que o professor de História exerce ao ensinar, sendo que sua influência é significativa para que ocorra a aprendizagem histórica e a formação crítica dos alunos.

De acordo com Caimi (2006), o professor de História é um agente fundamental no processo de ensino, sendo importante que o docente seja reflexivo e investigador de contextos do cotidiano dos alunos. Sua função supera a reprodução de conteúdo, suas ações convergem para a produção de conhecimentos, para isso busca suporte na produção teórica e metodológica e, o principal, almeja conhecer a realidade cultural e social dos alunos para, a partir desse contexto, ensinar uma história que faça sentido diante as carências constatadas.

Outro apontamento dos professores (P2, P4, P6, P9, P10, P11 e P12) foi a identificação da História como uma área capaz de levar a uma compreensão da realidade e das problemáticas da sociedade. Assim, os docentes perspectivaram que tinham por meio do estudo dos fatos históricos e da história certas carências amenizadas. Observamos, diante dessas afirmações, as contribuições sobre a potencialidade do aprendizado de História. Isso, porque o aprendizado histórico é uma das dimensões e manifestação da consciência histórica (RÜSEN 2006, p.16).

Ainda segundo Rüsen (2006), em análise a respeito do objeto e da pesquisa da didática da História, o aprendizado de História é capaz de promover a orientação na vida e de formar a identidade histórica. Essa também é ligada diretamente ao ensino de História que, por sua vez, tem a História como uma área de experiência e interpretação, vinculada às necessidades da vida prática.

Ao questionarmos os sujeitos que participam de nosso estudo sobre suas percepções referente ao negacionismo, observamos que eles apontam como características desse movimento os seguintes pontos:

Negacionismo é um movimento que tende a desprezar os fatos científicos e históricos já comprovados pelos estudiosos das áreas das ciências exatas, biológicas e humanas. Ele tende a criar ideias sem comprovação científica ou desdenhar daquilo que é defendido pela ciência, ele nega e refuta tudo que é comprovado cientificamente. (P10)

Sim. É um movimento que busca negar algo que foi aceito de forma empírica, acontecimentos que são reais como falsos, sem validade. (P9)

Negacionismo é um movimento que nega preceitos científicos, fatos históricos, ideologias visando atender a alguns projetos políticos conservadores. (P8)

Sim. Principalmente porque nos últimos anos o negacionismo se manifestou de maneira cada vez mais evidente no convívio cotidiano. Notamos o negacionismo sobre questões climáticas, sobre pandemia da Covid 19 e a vacinação e sobre temas históricos. (P6)

O negacionismo trata-se de não querer acreditar em algo por ser desconfortável ou se recusar a acreditar por não saber diferenciar o conhecimento científico do conhecimento de senso comum. (P3)

Tais características destacadas pelos professores associam ao negacionismo a negação de preceitos científicos, inclusive de fatos históricos. Também observamos apontamentos como do professor P6 que faz uma referência do negacionismo ao momento da Pandemia de Covid 19, e do professor P8 que associa o negacionismo a projetos políticos conservadores. Inferimos que os docentes têm conhecimento desse conceito e que em alguns casos associam-no a questões contemporâneas ligadas a ideologias políticas conservadoras e que circulam em diferentes contextos a sua conceitualização.

Sucinta a importância do entendimento desse conceito de negacionismo diante a temática Ditadura Civil-militar (1964-1985) e o ensino de História. Pensar essa relação permite constatar essa dimensão como um desafio sendo necessário que professores construam abordagens que destaquem a necessidade da ampliação do conceito de democracia e do enfrentamento de princípios autoritários, excludentes e antidemocráticos.

Segundo Bauer (2020), o negacionismo no Brasil tem suas particularidades, é um acontecimento de âmbito social que supera o campo intelectual. No que se refere à Ditadura Civil -militar (1964-1985), a partir de 2010, os usos públicos do passado convergiram diante de um processo de crise para a relativização das práticas de violência e autoritarismo, contribuindo para um saudosismo que enaltece a narrativa negacionista desse período da história.

Na questão 10, pedimos que os professores explicassem o significado da frase atribuída a Winston Churchill: “A democracia é a pior forma de governo, à exceção de todas as demais formas que têm sido experimentadas ao longo da história”. Nas afirmações, destaca-se que a maioria dos professores associaram o conceito de democracia à participação dos cidadãos no contexto político, também observamos a afirmação da democracia como a melhor forma de governo, apesar de suas fragilidades, bem como o reconhecimento da necessidade de ampliar os princípios democráticos. Na construção de suas argumentações, os docentes associaram o conceito à oposição a princípios antidemocráticos, a práticas autoritárias e ditatoriais.

Questões ligadas às especificidades do contexto inglês, que em muitos momentos se afastou de princípios importantes ligados a práticas do conceito de democracia, foram apontadas. Em relação à democracia, foram mencionados a possibilidades da participação cidadã, os direitos, o respeito à diversidade e a participação política. Salientamos alguns relatos dos professores:

Que não existem boas ditaduras e não há qualquer regime que possa ser melhor do que as piores democracias, é na democracia que o povo tem voz, que cada cidadão pode participar dentro ou indiretamente das decisões dos rumos de nossa nação. (P4)

O conhecimento histórico nos permite comparar diversas formas de governo. O resultado dessa comparação nos indica a necessidade da construção de organizações cada vez mais democráticas. A frase acima, ao descrever como a “pior forma de governo”, destaca as falhas existentes nas experiências ditas democráticas. Isso não quer dizer que devemos abandonar a busca pela democracia, mas sim aprimorar e expandir seus princípios para além da política. Aliás, o indivíduo citado como autor da frase se afastou muito dos princípios democráticos e até os negou em suas ações etnocêntricas. (P6)

Parece uma ode à democracia burguesa, da qual a Inglaterra é uma das principais representantes. (P7)

Não há outra forma de governo que seja melhor do que a democracia, mesmo que sejam democracias com fragilidades, uma vez que sua existência é conflituosa ao logo da História, é a forma de governo na qual é possível de supor respeito ao contraditório. (P9)

O significado dessa afirmação feita pelo primeiro ministro britânico durante a ascensão dos regimes totalitários na Europa, que conduzem o mundo à II Guerra Mundial, significa que por mais defeitos que a democracia tenha ainda é melhor regime que os regimes autoritários, mas que precisa ser aprimorada constantemente. (P10)

A partir da análise das respostas das questões 9 e 10, também é possível inferir que o professor exerce relevância na abordagem sobre a Ditadura Civil-militar (1964-1985), uma vez que por meio de suas respostas evidenciamos uma postura progressista e democrática. Posto isso, podemos trazer reflexões sobre a atividade docente na construção de uma narrativa que se posicione de forma a evidenciar o autoritarismo, a tortura, as prisões e outras mazelas do período. Esse comportamento docente vai ao encontro do pensamento de Freire (2008), o qual assevera a importância do professor para o ensino ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2008, p. 22).

Desse modo, destacamos a importância da disciplina de História, por sua especificidade nas questões políticas e sociais, e reconhecemos as atribuições de transformação e compromisso social atribuídas ao professor. Da mesma forma, reafirmamos a importância da formação inicial e continuada nesse contexto e das concepções do passado na produção do conhecimento histórico.

Segundo Schmidt, Silva e Cainelli (2019), o aprendizado de História deve considerar o conhecimento do passado, como ele se constitui e qual é a sua significação, mas um dos destaques desse processo é utilizá-lo para a compreensão da realidade social, observando uma proposta de orientação no presente e no futuro. Desse modo, a construção de conhecimentos históricos está voltada para pensar a realidade social.

Assim, com as contribuições de Freire (2008), reiteramos a função do professor pesquisador, sendo o docente um agente protagonista capaz de mobilizar os sujeitos por assumir “responsabilidades” como a prática da indagação e a busca pela pesquisa, esta que é inerente à atividade docente, ações inesperáveis e que caminham lado a lado no ensino e na pesquisa.

Trazemos, diante desse apontamento, uma discussão anterior desse trabalho: o professor enquanto produtor de conhecimento. Nesse processo, a pesquisa deve ser vista como um dos elementos significativos da prática docente e a História perspectivada como uma área de experiência humana. Nessa análise, a produção do conhecimento histórico e a relação que se estabelece com o passado são inseridas nas questões vivenciadas no presente e nas experiências da sociedade. Diante disso, revela-se também a função social do professor e seu papel de articulador das questões de forma consciente do passado para seus alunos. Caimi (2007), ao discorrer sobre a formação do professor reflexivo, considera aspectos da formação e aponta:

Entende-se, com base em tal enfoque, que um professor reflexivo seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar: de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenção mais qualificada no processo de aprendizagem dos alunos. O professor não seria, assim, um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos, mas um profissional capaz de inovar, de participar das decisões, de interagir com seus pares, de dialogar com a produção teórica e metodológica pertinente ao seu campo de conhecimento e, sobretudo, de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho (CAIMI, 2007, p.29).

No campo da Educação Histórica, esse professor articulador exerce destaque na formação de um passado significativo para os estudantes, considerando as demandas e carências do presente. O processo de sofisticação da consciência ocorre num processo reflexivo objetivo de acordo com a constituição da narrativa. Assim, concordamos com Rüsen (2011) quando o autor explica que “Intérpretes contemporâneos dessa discussão apresentam a narração histórica como um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo” (RÜSEN, 2011, p.37).

Nessa concepção, relacionada à formação da consciência histórica, o professor precisa de suporte da sua formação para efetivar tal processo. É preciso pensar como se dá essa formação inicial e continuada. Uma discussão instigante é proposta por Cainelli (2001) que apresenta apontamentos em relação à formação inicial universitária dos professores de História, a autora destaca aspectos do currículo e de práticas que acabam por separar o professor do historiador e substância suas reflexões em determinado ponto em Gauthier (1998), Tardiff (1999) e Guarnieri (1997). Essa é uma problemática que vivenciamos.

O que proponho é uma articulação entre o saber específico e o pedagógico, tendo em vista a multidisciplinaridade da formação de professor. O que precisa ser definido é a

natureza do conhecimento específico, a natureza do conhecimento pedagógico e as formas de articulação, entre ambos. Não estou aqui reduzindo uma atividade como ensinar, tão complexa, na dimensão única do saber específico, ou pedagógico, estou sim, reconhecendo que a formação inicial dos professores precisa ser revista e que vários saberes se relacionam na arte de saber ensinar, o saber disciplinar, o saber curricular, os saberes das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial, o saber da ação pedagógica, enfim os saberes formais que se exigem da profissão de professor são muitos, e estão nos momentos restritos as discussões entre saber dos conteúdos específicos e o saber pedagógico (CAINELLI, 2001, p.76).

Em relação à formação continuada no Paraná, observamos a influência dos contributos e embasamentos da Educação Histórica, que norteiam as propostas do campo da História inclusive em no que diz respeito a contributos de pesquisadoras como Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Rosa Cainelli que referenciam o material de apoio do site da SEED, assim como “elementos constitutivos das Diretrizes Curriculares que estão sustentadas em teóricos da filosofia da História, como o historiador Jörn Rüsen” (SANTOS, 2020, p.21). De forma embrionária, também vemos, nos momentos de formação, textos da área como norteadores de ações e da Formação em Ação Disciplinar FAD.

Segundo Santos (2020), é latente a preocupação com a aprendizagem histórica significativa, sendo que o protagonismo dos docentes é analisado em seu trabalho. Nesse sentido, ao refletirmos sobre contexto do Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e orientações (2018), percebemos um direcionamento para o papel do professor que ganha destaque frente à tendência de unificação curricular que se observa no Paraná e a nível nacional. Da relevância ao processo de busca por uma História como experiência humana voltada a questões reais experienciadas pela sociedade, percebemos um grande desafio para aprendizagem histórica.

Em sua tese de doutorado, *Orientação Temporal, Consciência Histórica e a Constituição da Identidade Docente: Um Estudo com professores de História*, Santos (2020) parte da indagação sobre como a categoria tempo é trabalhada em sala de aula, observando as contribuições da Educação Histórica. Os sujeitos da sua pesquisa são professores do Núcleo Regional de Ibaiti, em seu percurso, Santos (2020) constrói uma sólida discussão teórica no campo da Educação Histórica referente ao processo de formação dos professores de História. Seu foco é a questão da importância do docente para uma construção do conhecimento histórico para seus alunos. O autor conclui que as questões do campo da Educação Histórica são presentes na formação continuada, no entanto em um estágio superficial sendo que as mudanças que as embasam ficam somente no campo das ideias.

Diante dessa trajetória sucinta para essa pesquisa, surgem indagações que muitas vezes acreditamos terem sido já abordadas de forma satisfatória, mas percebemos apontamentos que procuram minimizá-las ou saná-las, no sentido de perpetuá-las por tempos no campo da História, sem efetivação. Entre essas questões, destacam-se qual é papel do professor de História na

sua prática docente e, conseqüentemente, na sociedade em que está inserido? Nesse ponto de reflexão, esse trabalho permite afirmarmos que sua atuação é essencial, pois o docente é um protagonista diante dos pontos de atenção do uso do material didático. De acordo com Caimi (2006),

O professor não seria, assim um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos, mas um profissional capaz de inovar, de participar das decisões, de interagir com seus pares, de dialogar com a produção teórica e metodológica pertinente ao seu campo de conhecimento e, sobretudo, de produzir conhecimentos sobre seu trabalho (CAIMI, 2006, p.29).

Diante dessa realidade de atenção da formação inicial e continuada, o latente contexto educacional é evidenciado como a falta de participação do professor na construção do currículo, exaustiva e burocrática jornada de trabalho e engessamento do currículo uniformizado. Desse modo, o afastamento dos programas de formação continuada da educação básica das Universidades, contraria a proposta inicial de programas como o PDE (2007) que possibilitava essa interação do professor com a pesquisa e com o universo acadêmico. Entretanto, não podemos desconsiderar que o ato da docência na especificidade da disciplina de História é muito complexo, não temos respostas capazes de mensurar sua relevância na produção do conhecimento histórico, portanto a formação continuada deveria ser essencial para esse processo.

Assim, refletimos que saber história deve capacitar os alunos a compreenderem e agir no mundo de maneira informada e crítica, e para isso ter conhecimento do passado não é suficiente. É necessário instrumentar os alunos também para o conhecimento das formas como se lida com o passado. Nesse sentido, a aprendizagem histórica apresenta-se como intercultural e humanista, de modo que a cognição histórica é situada no processo de formação e desenvolvimento da consciência histórica face às demandas do novo humanismo e do decolonialismo²⁷. Desse modo, o professor exerce uma função além das concepções instrumentais da docência.

Como apontamos nessa pesquisa, o conteúdo Ditadura Civil-militar (1964-1985) é um tema da História Difícil presente no espaço escolar, o que se torna um desafio pensar que narrativa os professores apresentam. Sobre isso, Gonçalves (2018) afirma que

No momento em que os professores sofrem ataques recorrentes e que veem sua autoridade e conhecimento acadêmico e profissional serem questionados diariamente por

²⁷ O Novo Humanismo está inserido no campo da Teoria da História, embasado teoricamente em Jörn Rüsen, que perspectiva a promoção da dignidade humana como tarefa fundamental da História. Sugestão de leitura RÜSEN, Jörn. Humanismo e didática da História. Curitiba: W & A Editores, 2015. O decolonialismo perspectiva reflexões sobre formas de estruturação e resistência a padrões de dominação. Abarca discussões sobre o eurocentrismo presente na predominante cultura ocidental.

projetos de cerceamento de discussão e políticas de desmobilização da carreira docente, é necessário que o seu conhecimento teórico e epistemológico sobre o passado não seja desmerecido e que as discussões sobre a História Difícil possam ser levadas para dentro de sala de aula e auxiliem os alunos a construir narrativas sobre a ditadura civil militar brasileira que superem o passado cor de rosa ou onde os alunos possam perceber que os sujeitos históricos deste período sofreram e ainda sofrem as consequências deste período recente da nossa História. É necessário que os documentos oficiais e também os livros didáticos incorporem os debates sobre este período controverso da História do Brasil e que traga para a sala de aula fontes históricas que mostrem as diversas faces deste período para que seja dado ao aluno a possibilidade de construir uma relação com este passado de forma mais honesta e verdadeira possível (GONÇALVES, 2018, p.577).

Com base nessa afirmação, analisamos as devolutivas da questão 11 “Na sua trajetória como tomou conhecimento sobre a Ditadura Civil-militar (1964-1985)?”. Essa pergunta permite inferir como foi a construção de conhecimento do professor em relação ao conteúdo. Verificamos que a maioria dos professores apontou mais de um exemplo para descrever como teve contato com o tema, no entanto trouxemos para a análise alguns aspectos específicos que despertam atenção nos relatos. Constatamos que os modos de contato com a temática são: a vivência do período, a Educação Básica, a prática docente, filmes, livros, jornais e ambiente familiar. Além disso, observamos que alguns os quais professores vivenciaram parte desse período enfatizam aspectos negativos dele, como violência, tortura e questão econômica.

Sim, tive contato com exilados políticos e amizade pessoal com pessoas que sofreram tortura. (P1)

Na verdade, vivenciei este período em minha infância, foi um período de grandes dificuldades econômicas, sem contar a censura, perseguição. (P5)

Nasci em 1969, onde o Brasil ainda vivia na Ditadura Militar e seu último presidente foi João Batista Figueiredo, após esse período por meio dos estudos. (P12)

Diante dos relatos, inferimos que o apontamento de contato inicial com o conteúdo Ditadura Civil-militar brasileira na Educação Básica é um espaço para formação de concepções sobre o tema.

No Ensino Fundamental I, Ensino Médio e também de leituras pessoais. Posteriormente, na graduação pude me aprofundar no tema. (P2)

Leituras e trabalhos ainda no tempo da escola (fundamental e médio), depois na graduação e, posteriormente, em inúmeros encontros, seminários e cursos que participei. (P7)

Alguns professores enfatizaram, ainda, entre outros aspectos que ao lecionarem foram construindo uma concepção mais aprofundada referente a esse período.

Quando comecei a fazer faculdade e lecionando fui tendo conhecimento da época que foi marcada por muita violência, torturas e assassinatos. (P4)

Na escola, de forma muito superficial. A partir de leituras por interesse próprio e me aprofundi um pouco mais na graduação. Quando assumi o concurso em 2012, lecionei no Col. Est. Antônio dos Três Reis de Oliveira por alguns anos. O nome do colégio é uma homenagem ao estudante apucaranaense que foi morto pelo Regime Militar em 1970, então me aprofundi um pouco mais no personagem e, consequentemente, na Ditadura. (P8)

Outras fontes de conhecimento desse período salientada são as leituras, filmes, conteúdos de Tv e o livro didático como formas iniciais de contato com o assunto.

Através dos livros didáticos. (P3)

Não sei ao certo sobre as primeiras ideias, acho que a “ditadura” já era comentada na TV quando criança, mas comecei a ter um pouco de entendimento na adolescência com filmes como “Diamante de Sangue”. Mas, acho que foi principalmente na faculdade que me deparei com estudos mais sistematizados sobre Ditadura Civil-militar. (P6)

A descrição do contexto familiar com sendo o ponto inicial de construção de conhecimento em relação ao tema também foi exposta.

Na minha trajetória de vida, tomei conhecimento sobre a Ditadura Civil- militar no ambiente familiar. (P9)

Através de relatos da minha mãe ainda na infância que foi estudante do ensino Regular na época; após, através da escola; e, por fim, da historiografia na universidade. Porém, nesse meio houve filmes e jornais que retratavam o fato. (P11)

“Como você inicia suas aulas no caso referente a Ditadura Civil-militar (1964-1985)?” a questão 12 do instrumento contempla uma análise sobre a prática docente, assim surgem reflexões e verificações de como é constituída a abordagem sobre o conteúdo substantivo, também é possível inferir como o aluno vai elaborar concepções sobre o assunto a partir das respostas dos professores. Constatamos que estes indicaram que partem da exposição, problematização e contextualização dos conceitos de “Democracia, liberdade e Ditadura”.

A opção pelo contexto de golpe e revolução foi mencionada sendo utilizada como enfrentamento ao negacionismo. Outros apontamentos com ênfase na violência e no autoritarismo foram citados como estratégia de início para aulas sobre a Ditadura Civil-militar brasileira. Nes-

sa pesquisa, focamos no professor e na sua importância diante dos processos de compreensão do conhecimento histórico em seus alunos, salientamos que na perspectiva da Educação Histórica a aprendizagem é elaborada por uma leitura do mundo definida por Lee (2006) como sendo literacia histórica. Já Schmidt (2018) aponta a questão do conhecimento histórico nesse processo e também destaca a Consciência Histórica em um processo de diálogo entre o passado, o presente e as perspectiva de futuro.

Os professores P 1, P2, P7, P 8 e P12 descreveram que têm como escolha partirem dos conceitos de Democracia, Liberdade e Ditadura.

Fazendo reflexão sobre a atual conjuntura política brasileira focando sempre a liberdade de expressão política cultural focando sempre a Democracia. (P1)

Problematizando as diferenças conhecidas pelos alunos sobre os conceitos de Ditadura e Democracia. (P2)

Início com um debate sobre a democracia que temos e que tínhamos antes do golpe e também apresento conceitualmente a Liberdade, advindo deste modelo de sociedade atual. (P7)

Procuro trabalhar os conceitos de “ditadura”, “autoritarismo”, o contexto histórico que inseriu os militares na política. Tento fazê-los compreender a forma como os militares governavam, de forma autoritária através dos Atos Institucionais que é o contrário de Democracia. (P8)

Primeiramente, falando sobre liberdade de expressão e democracia e depois sobre Ditadura militar causas e consequências. (P12)

O professor P10 aponta que contextualiza suas aulas com a Guerra Fria, sua resposta foi a única a apontar essa opção de abordagem. De acordo com ele, trabalha com eixos políticos e econômicos relacionados a temática.

Normalmente, forço uma contextualização mais ampla colocando este tema como parte de acontecimentos de Guerra Fria e depois começo a falar qual era o clima político e econômico que levou a Ditadura. (P10)

Os conceitos de Golpe de Estado e Revolução também foram apresentados pelos professores P3, P5, P6 e P9, as afirmações dos docentes são construídas identificando a violência e o autoritarismo do período. A descrição do professor P6 salienta um aspecto importante, pois parte da contextualização de história local e da realidade dos alunos, o docente também cita a possibilidade de enfrentamento do negacionismo ao optar pelas ideias de Golpe e Revolução para iniciar suas aulas.

Período do silêncio. (P3)

Início comentando sobre o golpe de 1964, e depois falando dos presidentes e seus atos de profundo abuso, autoritarismo sem esquecer do AI 5. (P5)

Depende do contexto e dos alunos. Quando comecei a lecionar eu fazia problematização com os estudantes sobre um bairro de Apucarana (Núcleo Habitacional Castelo Branco). Nos últimos anos, com o crescimento do negacionismo, trabalho mais com as ideias sobre Golpe e Revolução. (P6)

Início minhas aulas com o conceito de golpe de Estado. (P9)

O apontamento do professor P6 torna-se muito pertinente, por trazer um conceito de História local²⁸, que envolve a questão da memória e os monumentos, reconhecemos também uma intenção de uso das ideias prévias dos alunos nessa estratégia de iniciar suas aulas. Enfatizamos que a elaboração do conhecimento se efetiva pelo processo de busca do indivíduo resultante da mobilização de fatores internos (inteligência, experiência) e de fatores externos (interação social). A aprendizagem, segundo essa perspectiva, é “um processo ativo no qual o aluno compara, expande, restaura e interpreta o conhecimento, recorrendo à experiência e à informação que a todo o momento recebe” (GAGO, 2012, p.24).

Ainda de acordo com as contribuições de Gago (2018), o processo de constituição de competências históricas tem como destaque os professores de História reflexivos e conscientes da importância e das responsabilidades de suas práticas. Nessa perspectiva, alunos juntam-se aos professores para tentarem compreender o passado, no campo da Educação Histórica relacionar o passado, o presente e o futuro são um desafio norteado pelo sentido dos eventos da sua realidade, ensino reflexivo o qual supera o resgate de narrativas. Assim, os estudantes precisam ser estimulados a se voltarem para as entrelinhas da História, para uma interpretação crítica.

Uma consideração relacionada ao apontamento do professor P6 é o potencial que sua prática permite em relação à aprendizagem histórica, já que aproxima a temática de demandas da realidade do aluno. De acordo com Carvalho (2017), a aprendizagem histórica ocorre quando o aluno “é capaz de vincular a experiência do tempo a sua própria subjetividade dotando-a de significância e usos para sua vida prática” (p. 38).

4.2 Como os professores fazem uso do livro didático e constroem suas abordagens referentes à Ditadura Civil-militar (1964-1985)

²⁸ Diante do relato do professor P6 recordei de minha trajetória escolar, estudei os anos finais do Ensino fundamental e o Ensino Médio na única instituição pública do município de Primeiro de Maio - PR, o Colégio Estadual Marechal Castelo Branco, e não me recordo de uma problematização envolvendo a questão da Ditadura Civil-militar. A busca por analisar a realidade em que o sujeito está inserido aponta para base da construção de um conceito mais elaborado do conhecimento histórico.

Em relação ao livro didático contemplar os objetivos para a aula ou a abordagem sobre a Ditadura Civil-Militar 1964-1985, a maioria dos professores respondeu que sim.

Gráfico 4: O livro didático do autor Alfredo Boulos “História Sociedade e Cidadania” FTD, 9º ano, contempla os objetivos para aula ou a abordagem do conteúdo Ditadura Civil-militar (1964-1985)



Fonte: Autora (2022).

Na análise da questão 13, os professores deveriam assinalar a alternativa sim ou não, e depois justificar sua resposta, o enunciado trazia: “O PNL D 2019 dos anos finais do Ensino Fundamental no Paraná estabeleceu uma escolha única de livro didático, assim a coleção de História adotada foi a do autor Alfredo Boulos “História Sociedade e Cidadania” FTD, a qual traz, no 9º ano, o conteúdo Ditadura Civil-militar (1964-1985) no Capítulo 13 “Ditaduras na América Latina”. O livro didático contempla os seus objetivos para aula ou abordagem sobre a Ditadura Civil-militar (1964-1985)?”

Ao analisarmos as devolutivas do P1, observamos que o professor não respondeu à questão de forma completa e justificou não conhecer o livro mencionado, por não estar atuando no ano de 2021 no 9º ano do Ensino Fundamental e não citou se quando atuava usava o material.

Sete professores consideraram a abordagem do livro como satisfatória, alguns justificaram a resposta apontando que mesmo que o livro contemple aspectos significativos, buscam outros materiais e fontes para suas aulas. Além disso, alguns professores destacaram que fazem a problematização do conteúdo, são os casos da argumentação dos professores P4, P7, P8.

É satisfatório, mas também busco outras fontes. (P4)

É possível a todo tempo problematizar os conteúdos específicos que estão elencados no livro. Faço isso sistematicamente. (P7)

De forma parcial contempla nossos objetivos. Nas aulas é preciso sempre complementar o material didático, trazer outras fontes. (P8)

Diante dessas questões, situa-se o potencial de uso de fontes para contextualização, perspectivando um conceito para promoção de uma reflexão crítica e reflexiva. Nessas falas dos professores, um aspecto de atenção é que eles reconhecem as carências do material e mesmo não apontando as estratégias que utilizam de uma forma detalhada, afirmam complementar a abordagem do livro. Diante dessas respostas, ressaltamos a importância da formação de professores e o desafio do ensino de História o qual precisa ser pensado pela contextualização e pelo uso de fontes, perspectivando a construção de um ensino significativo articulado com a realidade do aluno.

Outros apontamentos em relação aos professores que afirmaram considerar a abordagem do livro como satisfatória, é que estes distanciam-se em referenciar as carências do material. Os professores P3, P12 e P10 justificam suas respostas reconhecendo como positiva a escolha do livro pelo modo “tradicional”, com um texto que apresenta os fatos do período pelo percurso político dos militares que estiveram no poder, eles apontam, na característica da escrita, a possibilidade de boa compreensão considerando a idade dos alunos. Já o professor P2 traz uma colaboração que foi apontada no percurso desse trabalho, o uso do termo Regime militar e não Ditadura Civil-militar no livro de Boulos. Uma reflexão é necessária frente à observação, pois muitas abordagens de materiais didáticos e, até mesmo os professores que participaram da pesquisa exposta nesse trabalho optam por outras denominações para designar o período. Encontramos como sinônimos os “Ditadura”, “golpe” e “Ditadura Militar”.

Diante disso, optamos por expor a observação referente à historiografia no que diz respeito ao termo “civil-militar”, a qual permite analisar grupos apoiadores e setores da sociedade que eram favoráveis à ditadura que constituiu-se como forma de governo no Brasil entre 1964 e 1985. É necessário ressaltarmos que ao se omitir da discussão de determinados aspectos referentes à complexidade do período e não considerar a participação de indivíduos na Ditadura Civil-militar (1964-1985), negligencia-se pontos importantes da História. Focar em um único grupo constituído pelos militares não contempla a complexidade que envolvia todo o contexto histórico, há muito mais para analisar. O uso da expressão Ditadura civil-militar pode ser trabalhado com essa perspectiva apontada na historiografia. Assim, ao retomarmos a afirmação do professor P2, em relação a narrativa do livro de Boulos destaca que não há uma explicação se ele busca levar para os alunos essa possibilidade.

Aborda de modo objetivo pontos importantes das Ditaduras no Brasil e América Latina. Um ponto que me chamou a atenção foi o uso do conceito de Regime militar ao

invés do Conceito de Ditadura Civil-militar, mas de modo geral é satisfatória. (P2)

Contempla uma visão geral desse período enfocando os acontecimentos na gestão de cada presidente militar da República. (P3)

Ele aborda todos os acontecimentos da época a com textos de fácil compreensão para os alunos. (P12)

Diante das respostas dos professores, emerge uma reflexão sobre os aspectos da narrativa dos livros didáticos considerados cânones, pois esses não representam uma possibilidade de mudança no sentido de uma aprendizagem significativa não inserem uma perspectiva de mudança na interpretação histórica. Segundo Schmidt (2020)

De outro lado, a história mundial narrada em manuais didáticos, apesar de evidenciarem marcadores relacionados a guerras, conflitos, ditaduras, terrorismo, como impulsionadores de mudança, numa clara demonstração de que tais narrativas, não vêm acompanhadas de posicionamentos ou argumentos de que esses marcadores estejam articulados a processos de desumanização da própria humanidade. Também não evidenciam possibilidades de envolvimento de jovens alunos na história do país e do mundo (SCHMIDT, 2020, p.110).

Os apontamentos de Schimidt (2020) servem para conduzir algumas questões sobre a narrativa dos materiais didáticos e o conteúdo Ditadura Civil-militar (1964-1985), uma vez que no Brasil os crimes do período são um campo de disputas. Assim, considerando os aspectos do conceito da *Burdening History*, de Bodo Von Borries (2011), isso é um desafio para a aprendizagem se comparado a casos afirmativos de grandes vitórias. É preciso também destacar que as mudanças são resultados da ação humana e que processos de conflitos e mudanças são modos de atuação em relação à consciência histórica.

Nesse sentido, o professor P10 conceitua a narrativa do livro de Boulos, caracterizando que são apresentados “acontecimentos”, mas não define quais acontecimentos. No entanto, inferimos que sejam marcos que costumam estar presentes nas abordagens de materiais didáticos que trazem o período de Ditadura Civil-militar brasileira e fazem uma relação entre os fatos históricos e os governos, abordam vagamente o AI -5, mas não aprofundam uma discussão sobre as consequências ou estratégias do uso dessa forma de narrativa para as aulas. Na justificativa do professor P2, observamos também o reconhecimento de que a narrativa traz pontos importantes tanto da Ditadura no Brasil como na América Latina, um aspecto de destaque na sua resposta é a observação denominação usada no material “Regime militar” e não “Ditadura Civil -militar”, o docente não traz uma reflexão das implicações dessa intitulação, mas a destaca como uma problemática.

Pois ele trabalha de forma sistemática e resumida sobre cada governo da Ditadura militar e os acontecimentos durante estes governos, dando ênfase aos períodos mais

duros do regime como decreto AI- 5, o livro também da sugestão de livros e vídeos para o professor utilizar em sala. (P10)

Os quatro professores os quais apontaram que o material didático não contempla seus objetivos, justificaram suas respostas com argumentações direcionando para fragilidades do material, que não responde as suas expectativas em apresentar uma diversidade de fontes e narrativas que contemple possibilidades diversificadas de abordagem sobre a Ditadura Civil-militar. Desse modo, observamos que as respostas dos professores P11 e P5 possuem argumentação similar, não consideram que o uso da narrativa do livro didático de Boulos seja capaz de permitir uma abordagem satisfatória do conteúdo, esses professores não esclarecem especificando os pontos de fragilidade do material didático, já o professor P6 destaca aspectos específicos como a falta de problematização.

Apesar da abordagem do livro, é necessário buscar material extra para que o aluno possa ter uma visão mais ampla do assunto. (P.11)

Livro didático sempre deixa um vácuo no estudo e não só o livro de Alfredo Boulos, assim como de outros escritores. (P5)

Para mim, o material tem muitas falhas, a mais grotesca é se referir à “*Ditadura Civil-militar*” como “*Regime Militar*”. Além disso, o texto base traz uma narrativa simples apontando medidas tomadas pelos ditadores, sem problematizações e reflexões; é uma narrativa pobre, morta que distancia o estudante da experimentação e da reflexão. Eu não uso o Material. (P6)

O professor P6 afirmou que o livro didático de Boulos não contempla os seus objetivos de abordagem sobre a Ditadura Civil-militar, apontou lacunas na narrativa que considera simplista, pautada por reforçar os governos dos militares e suas decisões. Ainda sobre a questão da abordagem, as argumentações feita pelo professor contribui para reforçar como o livro traz uma história de nomes, fatos e feitos colaborando para uma falta de problematização e significância da narrativa histórica.

Novamente, recorremos ao trabalho de Cainelli e Oliveira (2018) intitulado *A Ditadura Militar nos livros Didáticos de História no Brasil: “As Lembranças Permitidas”*. A obra traz contribuições importantes e permite-nos evidenciarmos aspectos de suas reflexões que nesse momento do percurso da pesquisa são observados na fala dos professores referentes aos apontamentos dos materiais que estão à disposição. Certos marcos são frequentes ao abordar a Ditadura Civil-militar, tanto na estrutura narrativa como em relação às fontes históricas. No entanto, a estrutura da elaboração do material didático apresenta uma organização engessada, presente em diversos livros didáticos com fontes e narrativas semelhantes, as quais somam-se a outros fatores contribuindo para o distanciamento de reflexões mais potentes e articuladas para a

significação do conteúdo substantivo.

No percurso desse trabalho, compreendemos que o livro didático está inserido em um processo de influência das políticas públicas governamentais e editoriais, observamos que sua narrativa tem um peso significativo, isso porque seu uso é articulado na cultura escolar e soma-se a outras abordagens e escolhas do professor e não há indícios de que seu uso contemple aspectos diferentes e diversificados. Além disso, as fotos expostas no material, muitas vezes, ganham peso de verdade. Reconhecemos, no entanto, que em estágio inicial os professores buscam abordagens pautadas pela diversidade e problematização das fontes.

Em relação aos apontamentos feitos sobre o livro didático do 9º do Ensino Fundamental, de Alfredo Boulos, *História, Sociedade e Cidadania*, 4ª edição, São Paulo, FDT, 2018, as justificativas dos professores quanto a esse material atender suas expectativas para aulas que abordam a Ditadura Civil-militar brasileira, inferimos que as respostas dos docentes trazem indícios de que a narrativa desse material didático apresenta inúmeras lacunas em relação à estrutura narrativa ao apresentar a Ditadura Civil- militar (1964-1985) e perspectiva o conteúdo substantivo sem potencial para as discussões da História Difícil. Apesar da presença de diferentes fontes no material, prevalece a perspectiva de ilustração, e as discussões do campo da educação histórica não são contempladas. Assim, compreendemos como uma fragilidade essa última consideração e constatamos que os professores reconhecem essas ausências situadas como perspectiva de uma discussão mais reflexiva sobre o passado.

4.3 A abordagem do conteúdo substantivo Ditadura Civil-militar (1964-1985) a partir do uso de fontes históricas

Ao serem indagados sobre o uso de fontes na questão 14, os docentes afirmaram que lançam mão de diversas fontes em suas aulas para possibilitar a problematização do conteúdo. Nessa pesquisa, observamos que as fontes imagéticas são muito usadas no livro didático e no arquivo de slide analisado, mas que nem sempre adquirem potencial de problematização. Pontuamos, ainda, outras possibilidades de trabalho com outras categorias de fontes que contribuem para a construção do conhecimento histórico direcionado à questão da cognição histórica.

Na nuvem de ideias abaixo, consta as fontes que os professores elencaram como sendo utilizadas em suas aulas e as quais consideram importantes para discussões relacionadas à Ditadura Civil-militar (1964-1985). Todos os docentes assinalaram mais de uma classificação de fonte como escolha, também afirmaram que levam materiais diferentes aos do livro didático do 9º do Ensino Fundamental, de Alfredo Boulos, *História, Sociedade e Cidadania*, 4ª edição, São

Paulo FDT, 2018, como música, vídeos e fotos de monumentos locais. Observamos na nuvem de palavras em destaque, as escolhas que foram mais apontadas pelos professores.

Figura 20: As diversas fontes que os professores usam nas suas aulas ao abordar o conteúdo Ditadura Civil-militar (1964-1985)



Fonte: Autora (2022).

Vale lembrarmos que a fonte histórica é resultado da produção humana no tempo, sendo que “pode nos proporcionar um acesso à compreensão do passado humano” (BARROS, 2012, p.130). Então, o historiador, frente às mudanças que ocorreram nas concepções e em relação às fontes históricas no campo historiográfico, pode considerar várias possibilidades de documentos para desenvolver sua pesquisa.

Diante dessa perspectiva, evidentemente as concepções da História Nova superaram a perspectiva “positivista” do documento como fonte histórica superior e vertente de verdade absoluta. Uma consideração mais alargada que abarca várias possibilidades de uso de fontes se consolida na produção histórica. Os historiadores têm à disposição inúmeras fontes e diante desse processo, é necessária uma reflexão criteriosa a respeito do uso de documentos nas aulas de história. São importantes a ampliação do conceito de fonte histórica e a relevância das concepções que apontam para uma narrativa em que o historiador pode constituir uma interpretação que dê significado ao passado.

Observamos nessa pesquisa, que muitos professores relatam que ao trabalhar com o conteúdo Ditadura Civil-militar (1964-1985) lançam mão de várias fontes, questão importante, mas ainda existe uma lacuna no uso dessas fontes que acabam ganhando o efeito de afirmação e

ilustração de abordagens. Isso, porque o uso de fontes pensado para problematização e perspectivado como evidência permite que aula de história seja um espaço em que os alunos atuem ativamente e que a narrativa histórica seja construída de um modo que faça sentido diante das carências da vida cotidiana. Ao analisarmos as contribuições, verificamos que essa abordagem existe, mas ainda predominam os métodos tradicionais de aula expositiva.

Certamente, ao problematizar as fontes partindo dos chamados conhecimentos prévios, enfatiza-se uma postura crítica e ativa do aluno como produtor de conhecimento. Essa opção ao trabalhar com fontes supera o formato de aula de história “colóquio” em que a narrativa é contada pelo professor e o livro didático é tido muitas vezes como um instrumento propagador de verdades absolutas e inquestionáveis. Assim, estabelece-se uma enorme distância entre conhecimento acadêmico e escolar, e se inviabiliza que o aluno se reconheça como sujeito na narrativa histórica e que essa se estabeleça para ele como significativa.

Para educação histórica, o trabalho com documento na concepção de evidência permite que o aluno seja produtor de conhecimento, e desenvolve a possibilidade de progressão do conhecimento histórico. Identificamos na análise relacionada com o uso de fontes da Ditadura Civil-militar (1964-1985) questões que devem ser superadas, como a utilização desse recurso apenas para reforçar uma narrativa, sendo ela uma ilustração de acontecimentos do passado. Expostas essas considerações, reforçamos que é preciso identificar as especificidades de cada fonte escolhida para a aula de história, já que cada tipo de fonte exige procedimentos diversos. Além disso, deve ser superada a ideia de documento como sinônimo de verdade absoluta, o uso de fontes não deve ter como objetivo sua descrição apenas, ou ilustração de uma narrativa, é preciso levantar perguntas sobre o documento e considerar as suas intencionalidades.

Segundo Ashby (2003), é necessário entender as ideias que os alunos trazem para aula, os professores precisam considerar essa afirmação e as particularidades da história para a construção da evidência para que possam possibilitar oportunidade de ensino. E os alunos necessitam estabelecer uma compreensão histórica capaz de produzir significado além da memorização de fatos.

Também é necessário pensar se as fontes são adequadas aos alunos em relação ao conhecer a realidade em que esse sujeito está inserido. Isso, porque, conforme explica Seixas (1998, p. 335), “O uso de uma fonte histórica para tentar promover certas atitudes no presente, diretamente e sem a devida atenção ao historicizar a fonte, arrisca-se a interpretações equivocadas presentistas que, no final, subverte os propósitos morais de fazer história”. Ao considerar o levantamento de evidências que permitam novas questões, o trabalho passa então a instigar e traçar interpretações para a realidade, uma vez que se explora as fontes em busca de novas possibilidades. Sobre isso podemos afirmar que:

É importante entendermos, contudo que o conhecimento sobre o passado é condicionado pelas perguntas que fazemos as fontes, perguntas essas que permitem que as fontes documentem algo, isto é, se transformem em evidências de algo. À semelhança do cientista no laboratório, o historiador se faz perguntas, as quais consegue ou não responder a partir dos documentos que encontra. E muitas vezes, em função mesmo dos documentos que encontra, precisa refazer suas perguntas, o que incide sobre aquilo que descobre. O trabalho com fontes possibilita, então, que os estudantes aprendam que o conhecimento sobre o passado é resultado do trabalho intelectual do historiador (ALBERTI, 2019, p. 107-112).

Desse modo, o trabalho com fonte histórica permite que o aluno perceba questões do ofício do historiador, como as conclusões diversas que surgem entre o grupo ao interrogar e interpretar uma fonte, produzindo assim diversas interpretações sobre um assunto. Esse trabalho também considera o aluno como sujeito significativo no processo de aprendizagem histórica, uma vez que “Será através do diálogo com essas fontes que o aluno levantará suas hipóteses. Essas fontes podem ser de caráter mais variado possível: documento, depoimentos, filmes, gravuras, objetos, músicas, roupas, etc” (OLIVEIRA, 2002, p.227). Vale ressaltar que não se pode considerar o aluno como historiador, apesar disso é nas interpretações que surgem nas aulas de história ao trabalhar com fontes e por meio da metodologia do professor que contribuições para aprendizagem histórica se efetivam. Isso, pois, como afirma Abud (2005),

O estudo do passado, utilizando as fontes nas aulas de História deve ser ancorado e contextualizado numa situação que faça sentido humano, obtido com a sua vivência e a experiência de aprendizado dentro e fora da escola. A compreensão histórica vem da forma como sabemos como é as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo o que sentiram em uma determinada situação (ABUD, 2005, p. 25-34).

Então, considerar o professor de História como pesquisador e produtor de conhecimento direciona perspectivas em relação à aula de História, sendo essa capaz de promover a indagação principalmente ao fazer o uso das fontes, trazendo para o ensino de História o conceito de evidência. Essas ações promovem aproximação do conteúdo contextualizando o conhecimento histórico, de modo a levar significado à aprendizagem, exemplos relacionados são a aula histórica e a aula oficina.

Assim, na aula oficina, a aprendizagem fica na perspectiva de uma construção intercultural e humanista, em que a cognição histórica situada e o processo de formação da consciência histórica se colocam face às demandas do novo humanismo e do decolonialismo. O saber história é entendido como um suporte que capacita os alunos a compreenderem e agirem no mundo de maneira informada. Desse modo, não é suficiente somente ter conhecimento do passado, embora isso seja importante, é preciso considerar as demandas do presente e as diferentes maneiras como as pessoas fazem uso do passado.

Barca (2004) traz contribuições sobre a aula oficina. A autora considera que as competências em história passam por uma compreensão contextualizada do passado, amparada nas evidências disponíveis, na orientação temporal como produto da relação entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. Nesse modelo, é possível observar que o ensino propõe superação do senso comum, sendo o aluno ativo na sua formação trazendo as suas ideias prévias e experiências diversas, o modelo de saber é multifacetado em vários níveis: senso comum, ciência e epistemologia. As estratégias e recursos são múltiplas e intervenientes, de modo que a avaliação se baseia em material produzido pelo aluno, testes e diálogos. Sendo o uso das fontes sintetizadas pelas seguintes ações: leitura de fontes diversas, cruzar e selecionar as fontes com critérios na objetividade.

Ao analisar o plano da aula oficina de Barca (2004), é possível pensar que, ao planejar uma aula de História, é preciso estabelecer as competências a serem desenvolvidas, considerar as ideias prévias dos alunos, desenvolver um trabalho com fontes embasadas na problematização e “levantar novas questões e hipóteses ao investigar o que constitui a essência do conhecimento” (BARCA, 2004, p.35).

De acordo com Schmidt (2020), na cultura escolar, o elemento cognitivo está presente e na aprendizagem intercultural e a integra. Nesse sentido, é preciso levar para a escola como o conhecimento histórico é produzido e transmitido, a aprendizagem histórica deve perspectivar como ponto de partida e chegada à consciência histórica. Diante disso, “Reconhecer a consciência histórica como processo e a aprendizagem como narrativa pressupõe admitir a importância de se fundamentar a aprendizagem na vida prática e nas atividades cognitivas do sujeito que aprende e com as quais todo o ensino de história deve se relacionar” (SCHMIDT, 2020, p.77-78).

Sobre elementos que envolvem uma boa aula História, podemos destacar primeiramente as abordagens dos professores em priorizar as fontes históricas, consideração contemplada como o modelo aula oficina por Barca (2004) que traz contribuições significantes sobre o uso de fontes, buscando a problematização e gerando o conceito de evidência, de forma a trabalhar com as ideias prévias dos alunos. A busca por essas práticas possibilita atribuir significado e contextualização ao conteúdo.

Professores passam, então, a considerar os alunos como sujeito ativo no processo de ensino. Ao estabelecer suas estratégias pedagógicas, buscam entendimento sobre a identidade desse sujeito e a realidade em que está inserido. O trabalho de ler variadas fontes e de levar para salas questões problematizadoras que superem preposições simplistas passa a ser almejado como um direcionamento para sofisticação da consciência histórica.

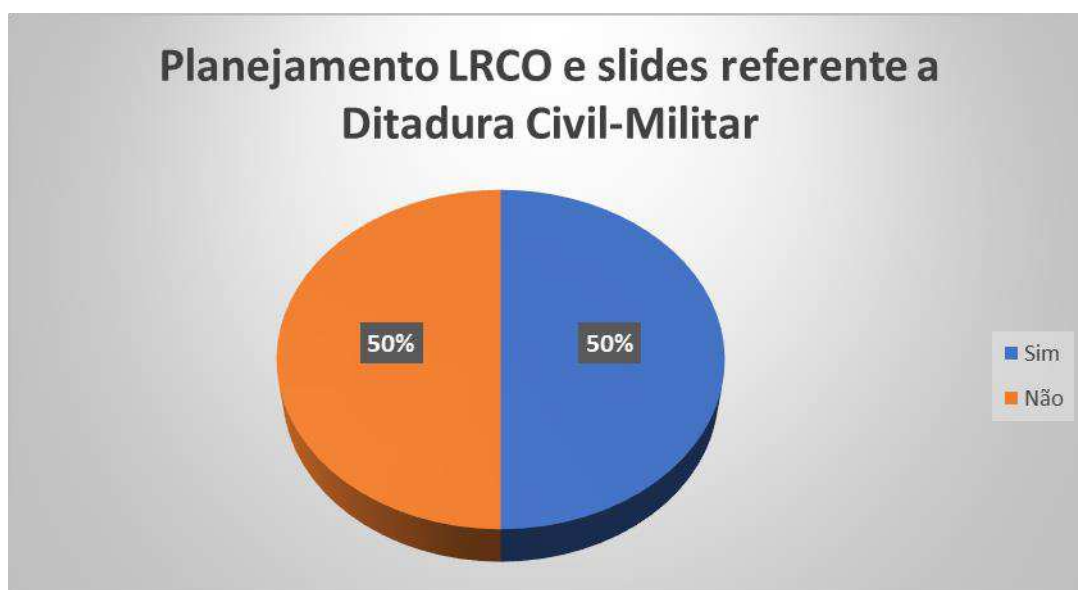
4.4 O que pensam os professores sobre os formatos de slides disponibilizados pela SEED

As questões 15, 16, 18 e 19 do questionário utilizado nessa pesquisa tinham como objetivo as considerações dos professores em relação ao material on-line que a SEED organizou, inicialmente, como uma estratégia para o período de pandemia do Covid 19. Na seção 3.3 do capítulo e desse trabalho, analisamos um arquivo de slide utilizado no ensino remoto. Após o retorno presencial das aulas, esse formato de material continuou sendo usado, por meio de indicação da SEED, seu uso passou a ser incentivado, foi atribuído às sequências didáticas um formato de Plano de Trabalho Docente (PTD), e os arquivos de slides foram inseridos no Registro de Classe on-line (RCO) no modo planejamento, o material segue uma estrutura muito parecida ao do livro didático de Boulos.

Desse modo, as respostas dos professores apontam que fazem o uso do material em algumas aulas, reconhecem que o material tem uma abordagem parecida ao livro didático, assim precisa ser complementado, e que as sequências didáticas precisam ser alteradas. De acordo com os docentes, a proposta metodológica e as atividades específicas relacionadas à Ditadura Civil-militar (1964-1985) também possuem fragilidades.

Alguns apontamentos feitos pelos professores sobre o material disponibilizado pela SEED e sua abordagem quanto a Ditadura Civil-militar apresenta potencial para refletirmos sobre o conteúdo desse material de slides e seu uso nas aulas de História. Como observamos no gráfico a seguir, uma parcela significativa dos professores utiliza esse recurso.

Gráfico 5: Utilização do modo planejamento no RCO e slides disponibilizados pela SEED



Fonte: Autora-(2022).

Entre os professores que usam o material e que afirmaram que a abordagem é satisfatória estão as justificativas:

Sim, pois eles utilizam a mesma abordagem do livro didático. (P12)

Minha opinião sobre o material disponibilizado no RCO é semelhante à do livro didático, há sempre a necessidade de complementação, alterar as sequências didáticas. (P8)

De um modo geral, a abordagem é satisfatória, mas utilizo como uma fonte para as aulas complementando como o uso do livro didático e outras fontes. (P2)

Sim, porém falta recursos em sala de aula, o que faz com que seja aplicado de maneira precária, (falta equipamentos, internet, Data show e outros). (P1)

A abordagem é de fácil compreensão. (P3)

Entre os professores os quais consideram que material não contempla suas perspectivas de abordagens, estão os apontamentos de que se trata de uma proposta sintetizada com carência de diversidade de fontes e falta de possibilidade de trabalho com as ideias prévias dos alunos.

Não. Eu acredito em uma outra forma de pensar o aprendizado, partindo das ideias prévias dos estudantes, buscando identificar suas carências e necessidades. Estruturando a aula como um processo investigativo aliada a teorias e métodos. Pouco analisei sobre os slides da SEED, mas me pareceram resumos de narrativas dos livros, alguns exercícios e fontes podem ser interessantes, mas busco outro caminho metodológico. (P 6)

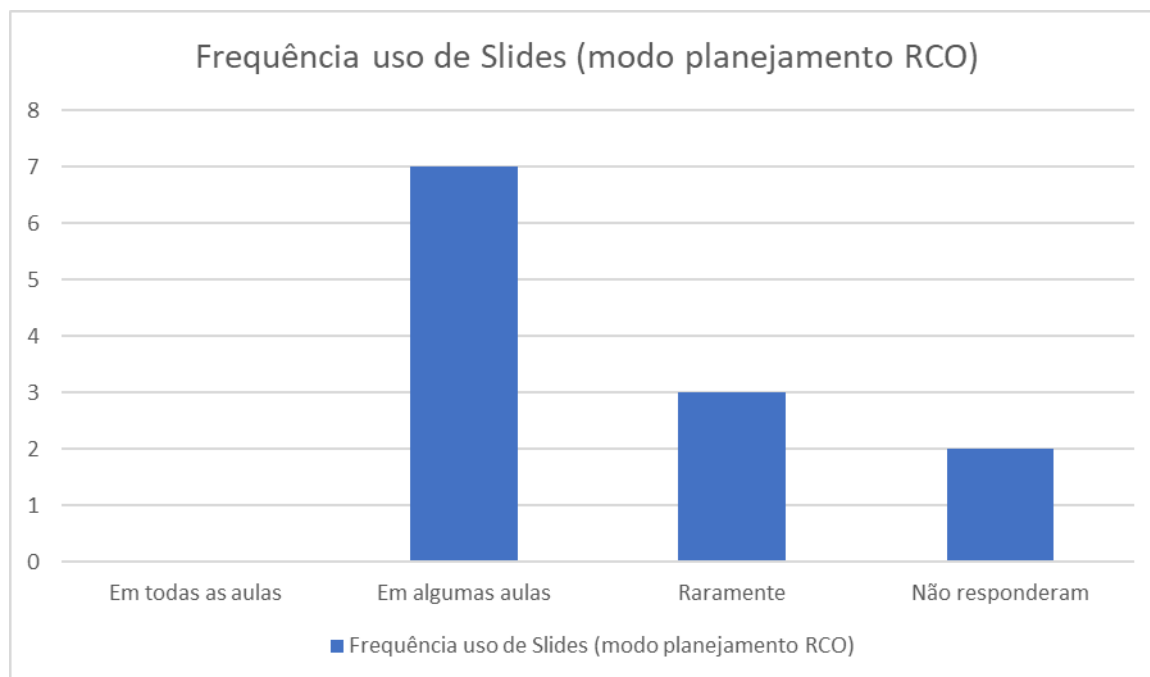
Não, pois faltam algumas informações e o material é resumido de forma artificial. (P10)

A justificativa do professor P6 constitui-se de elementos da área da Educação histórica, traz valorização das ideias prévias e a articulação de aula que apresenta tem elementos de problematização das fontes, da aula oficina e da aula histórica.

Rüsen (2010) define consciência histórica como operações mentais que permitem aos homens interpretar experiências temporais de seu contexto e de si mesmos, isso de modo que possam orientar sua vida prática. A consciência histórica direciona para orientar questões no presente, para que isso se efetive é necessário compreender a realidade e seus significados, nesse processo a aprendizagem é que incorpora essas experiências no tempo por meio de narrativa. Rüsen (2010) apresenta quatro tipos dessa consciência: tradicional, exemplar, crítica e genética; essa tipologia é uma forma de ferramenta para trabalhos, contribuindo para pensar sobre a ligação das pessoas com a História. De acordo com Schmidt e Cainelli (2009), a questão principal e norteadora da aprendizagem em História é a formação da consciência histórica, assim a busca constante é para sofisticação da forma de consciências tradicionais e exemplares. Nessa busca, é preciso um afastamento de práticas tradicionais pautadas pela linearidade e

concepções narrativas que impedem a criação de novas hipóteses e problemáticas sobre o passado. Na concepção crítico genética que deve ser priorizada, a relação presente e passado é desafiadora, sendo que para isso deve se perspectivar narrativas mais elaboradas, que forneçam uma orientação para a vida e suas carências cotidianas, considerando uma formação para cidadania.

Gráfico 6: *Frequência que os professores fazem uso dos Slides do RCO*



Fonte: Autora (2022).

Nas últimas questões que focavam a especificidade da abordagem do material da SEED em relação à Ditadura Civil-militar (1964-1985), os professores que assinalaram SIM reconhecem a necessidade de completar o material. Em relação às atividades, destacaram que é preciso questões mais reflexivas. Apontaram a estrutura dos slides e a narrativa voltada para aspectos políticos do conteúdo como insuficientes, destacaram a estratégia de retomada da aula anterior e não argumentaram especificando quais os pontos positivos dessa metodologia. No gráfico acima, verificamos que os professores fazem uso do material, no entanto o formato de slides não é utilizado frequentemente, mas serve de apoio para os docentes ao abordarem a Ditadura Civil - militar brasileira.

Na questão que sugeria uma justificativa de uso dos slides, o professor P3 discorreu sobre aspectos da organização do material, objetivos e retomada do conteúdo; sua resposta, no entanto, não contempla uma reflexão sobre os resultados desse modelo para o ensino de história;

professor P3 cita, ainda, a necessidade de complementação da narrativa. Já o professor P8 aponta que a narrativa do slide é similar à do material didático.

Nos slides, estão contidos objetivos que mostram como estava organizada a ordem política no Brasil no decorrer do período da Ditadura Militar, faz uma retomada do contexto anterior e uma síntese do tema abordado. (P3)

Como o material do RCO é baseado no livro didático, quase sempre é preciso complementar com alguma coisa, alterar as sequências didáticas. (P8)

Na análise, surgiu um apontamento sobre as atividades “mão na massa”, que é significativo. Por ser uma proposta de tarefa presente em vários slides, esse formato de atividade traz, muitas vezes, uma gamificação, pesquisas, seminário ou práticas ligadas às chamadas metodologias ativas²⁹. Esses temas são trabalhados em um dos cursos de formação continuada ofertado pela SEED, denominado “Formadores em Ação”, essa perspectiva está presente em encontros pedagógicos e tem sido incentivada pela Secretária de Educação do Paraná. Esse formato de atividades, como relatam os professores, tem esbarrado nas questões de infraestrutura das escolas.

Com relação às atividades propostas nos slides “Mão na Massa”, temos outro problema. Essas atividades geralmente sugerem para acessar a um site específico, um jogo on-line ou um aplicativo específico, e internet nas escolas é um problema. Aquelas atividades que são possíveis adaptar para nossa realidade, realizamos algumas. (P8)

As atividades contempladas nos slides são de fácil compreensão, dependendo do potencial da turma é possível complementar com questões mais reflexivas. P 3

Eles utilizam as atividades por meio de uso de conteúdo on-line, onde a maioria dos alunos não possuem acesso, pois a conexão com a internet se torna um empecilho. (P12)

Poucas atividades que trabalham o tema com profundidade e seriedade que ele precisa. (P10)

O professor P10 constata uma ausência de atividades que trabalhem o conteúdo Ditadura Civil-militar (1964-1985) de uma forma mais reflexiva, essa colocação se torna potente pois, sugere que as atividades não têm como objetivo a problematização do conteúdo, focam na memorização dos fatos. Constatamos que os materiais didáticos disponíveis para o professor apresentam aspectos políticos, culturais e outras abordagens, mas que a tortura e os crimes que conceitualizamos como História Difícil não são contemplados. Desse modo, inferimos que é o professor que, em suas aulas, por meio de uso de fontes, desenvolve de forma inicial essa possibilidade.

²⁹ São estratégias de ensino que priorizam incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais. Para uma reflexão sobre o uso e embasamento teórico da influência dessas metodologias no ensino do Paraná, consultar: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/metodologias_ativas.

Para Garcia e Schmidt (2005), o professor de História, diante do conhecimento que possui, oferece ao seu aluno o conhecimento histórico, esse aluno não é passivo no processo, então a aula é um espaço de troca de experiências individuais e coletivas. Essas afirmações são fundamentais na aula histórica, sendo relevante o uso de fontes, esse serve de amparo para pensar sobre o conhecimento histórico na escola, contribuindo sobre a formação da consciência histórica de alunos e professores.

Segundo Caimi e Oliveira (2013), a realidade brasileira em relação à educação escolar pública não é satisfatória, algumas questões explicam de certo modo esse contexto, como: a falta de contextualização ao trabalhar temáticas; abordagens firmadas apenas na memorização do conteúdo; desconhecimento acerca da progressão da aprendizagem histórica.

Constatamos, portanto, que o Ensino de História enfrenta inúmeras problemáticas, das quais podemos salientar alguns desafios para o professor, uma vez que há a desvalorização da docência como ato de um projeto político a nível federal e estadual. No caso do Paraná, professores estão fadigados por sobrecarga de trabalho, a infraestrutura escolar é precária, salas de aulas lotadas e uma formação continuada ofertada pelo Estado em muitos momentos desconectada das necessidades do professor. Essas entre outras situações são agravantes, quando se trata do campo da História, verificamos um esvaziamento de temáticas pertinentes e que favoreçam especificidades como reflexões que direcionam para o caráter crítico e carga política.

Observamos, ainda, que nas falas dos professores ocorre um reconhecimento da importância do uso de fontes e das perspectivas da Educação Histórica. No entanto, inferimos que esses trabalham amparados pelo material didático de forma conteudista, justificados por uma realidade de estrutura precária da rede pública estadual do Paraná, também constatamos uma formação inicial e continuada com fragilidades.

Além disso, percebemos um movimento inicial de argumentação com aspectos da historiografia e da Educação Histórica como impulsionadores para uma reflexão aprofundada que traga aspectos da *Burdening History*, mas esses não se consolidam. A caracterização, de modo geral, da narrativa apresentada em sala de aula sobre o período de Ditadura Civil-militar (1964-1985) são estruturas factuais, cronológicas, de fatos distantes sem significação com o presente, longe do potencial que permita significação por parte do aluno.

CONCLUSÃO

Ao longo da trajetória dessa pesquisa, apresentamos reflexões que levam a inferências direcionadas à abordagem do conceito substantivo Ditadura Civil-militar brasileira ocorrida entre 1964 e 1985 e constatamos uma grande carência de orientação, alimentada por aspectos do negacionismo.

A indagação que conduziu e direcionou a problemática dessa pesquisa é retomada nesse momento como afirmação de que não esgotamos as suas possibilidades. Retomamos, então, nossa motivação inicial: **Como professores de história e o material didático abordam o período da Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985) em sala de aula?**

Nas análises do capítulo 13, intitulado “Ditaduras na América Latina”, presente no livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental, de Alfredo Boulos, *História, Sociedade e Cidadania*, 4ª edição, São Paulo FDT, 2018, livro de uso único para toda a rede pública estadual do Paraná com aprovação no Programa Nacional do Livro Didático de 2020, e nas reflexões voltadas ao material da aula on-line 63, produzida para o ensino remoto no período de pandemia da COVID 19, com o título *Regime militar no Brasil Golpe Militar e Governo de Castelo Branco*, em documento do Power Point, verificamos que predomina o caráter de ilustração no uso de fontes, voltado para reforçar a narrativa didática que prioriza os aspectos econômicos e sociais, se distanciam de problematizações do autoritarismo, violência e tortura do período de Ditadura Civil-militar brasileira.

Nesses materiais, as problematizações dos documentos resultavam em perspectivas engessadas de interpretação, quase sempre restritas às possibilidades da fonte. Desse modo, emerge, em estágio inicial, a problematização e diversificação no uso de fontes históricas. O currículo organizado de forma cronológica não permite problematizar com mais tempo os temas do presente. Inclusive essa organização em relação Ditadura Civil -militar (1964-1985) na prática contribui para que a abordagem do conteúdo substantivo seja feita no final do 9º ano, série final do Ensino fundamental, momento carregado pelas atribuições de fechamento de ano letivo.

Em relação à História Difícil, verificamos um silenciamento dessa perspectiva, nos materiais com fins didáticos analisados, os apontamentos buscam atender ao currículo e às orientações da BNCC, preocupação estruturada na apresentação da narrativa e no uso de fontes distanciada da problematização e do conceito de evidência. Sobre os temas difíceis, os professores não demonstraram ter acesso em sua formação inicial e continuada a uma reflexão aprofundada dessa perspectiva.

Alguns sinais de trato com a aprendizagem histórica que se aproxima da perspectiva da Educação histórica, foi identificada nas falas do professor P6, que faz colocações direcionado para possibilidade de problematização no uso de fontes históricas, também demonstra considerar aspectos das ideias prévias dos alunos e construir uma abordagem caracterizando o período de Ditadura Civil-militar (1964-1985) como um período de cerceamento de direitos e marcado pela repressão.

Ao analisarem os materiais didáticos os professores reconhecem fragilidades específicas, identificadas no uso das fontes históricas, na organização e formato das atividades e na estrutura da narrativa. Apontam que no geral essas abordagens sobre a Ditadura Civil-militar (1964-1985) não configuram perspectivas reflexivas sobre aspectos como violência e tortura. O professor P10 evidenciou essa ausência de reflexão nas atividades do arquivo de slide da aula 63.

Podemos inferir que muitas das fragilidades constatadas na abordagem dos professores, são resultados de uma formação inicial deficitária marcada pelo conteúdo historiográfico pronto e acabado, com lacunas na constituição de articulações voltadas para o potencial de significado e criticidade da história.

Assim mesmo identificando professores que destacam a importância do uso de fontes históricas e de perspectivas da Educação Histórica, inferimos, no entanto, que constroem suas abordagens amparados pelo material didático com aspectos conteudista. Diante disso, observamos um movimento de discussão com aspectos da historiografia e da Educação Histórica como impulsionadores para uma reflexão aprofundada que traga aspectos da *Burdening History*, mas esses não se consolidam. A caracterização, de modo geral, da narrativa apresentada em sala de aula que diz respeito ao período de Ditadura Civil-militar (1964-1985) são estruturas factuais, cronológicas, de fatos e feitos distantes do potencial que permita significação por parte do aluno.

Consideramos que a realidade docente é delicada, que as estruturas políticas contribuem para uma sobrecarga de trabalho do professor, que no Paraná, em específico, a realidade que observamos é de desarticulação de programas de formação continuada e de cerceamento do protagonismo do professor na elaboração do currículo.

Desse modo, apontamos que discussões voltadas ao período de Ditadura Civil-militar (1964-1985) lidam com a questão da memória que foi influenciada pela forma como foi conduzido o processo de redemocratização pelos próprios militares e apoiadores do regime. Essa questão contribuiu para os esquecimentos e para uma perspectiva que atribuiu à população uma espécie de página escura.

Como problematiza Fico (2021), em *Novos Combates pela História*, no ensino de história prevalece uma necessidade de abarcar uma complexidade que vai além da repressão e resistência, questão presente na produção historiográfica. Assim, afirmamos ser necessário trabalhar nas aulas com a história local levantando questões do contexto atual, trazendo diversidade do período de Ditadura Civil-militar por meio do uso das fontes, pensando além do livro didático. Essas práticas contribuem para um ensino reflexivo superando o simples resgate de narrativas, os estudantes precisam ser estimulados a se voltarem para as entrelinhas da história, para que tenham uma interpretação crítica.

Nesse sentido, refletimos que saber história deve capacitar os alunos a compreenderem o mundo e agirem de maneira informada e crítica, não é suficiente ter conhecimento do passado, é necessário instrumentar os alunos também para o conhecimento das formas como se lida com as narrativas do passado. Inegavelmente, a aprendizagem histórica se apresenta como intercultural e humanista, a cognição histórica é situada no processo de formação da consciência histórica. Assim, o professor exerce uma função relevante além das concepções instrumentais da docência.

De acordo com Gago (2018), o processo de constituição de competências históricas tem como destaque os professores de história reflexivos, conscientes da importância e responsabilidades de suas práticas. Nessa perspectiva, alunos embarcam com professores para tentarem compreender o passado no campo da Educação Histórica, relacionar o passado, o presente e o futuro são um desafio norteado pelo sentido dos eventos da sua realidade.

As abordagens do conceito substantivo de Ditadura Civil-militar brasileira (1964-1985), que lançam mão das fontes históricas pautadas pela problematização, permitem que aula de história seja capaz de trazer o aluno para construção da narrativa histórica, e essa seja perspectivada e construída de um modo que faça sentido diante das carências do presente. Desse modo, o aluno passa a ser produtor de conhecimento e desenvolve a sofisticação da consciência histórica.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Processo de construção do saber histórico escolar. In: CAINELLI, Marlene (Org.). **História e Ensino Londrina**: ed. UEL, 2005, p 25-34.

ALBERTI, Verena Fontes. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p.107-112.

ASHBY, Rosalyn. **Desenvolvendo um conceito de evidência histórica**: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. Curitiba; Educar Especial, 2006, p. 151-170.

_____. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In. BARCA, I. (Org.) **Educação histórica e museus**. Braga: Uminho, 2003, p.37-57.

AQUINO, Maria Alessandra dos Santos; PINA, Maria Cristina Dantas. **Conhecimento histórico, Ditadura civil militar e democracia**: O que pensam alunos do Ensino Médio. História & Ensino. Londrina, v. 25, n. 02, p. 83-113, jul./dez. 2019.

AVILA, Arthur de Lima. Qual passado usar? A historiografia diante dos negacionismos (artigo). In: **Café História** – história feita com cliques. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/negacionismo-historico-historiografia/>. Publicado em: 29 abr. 2019. Acesso:12/11/2021.

BARBOSA, Julia Monnerat; SILVA, Maura Leal. **A história não ensinada sobre a ditadura civil-militar**: reflexões sobre pesquisa e ensino no contexto amapaense. Forneiras & Debates, Macapá, 2020, p. 199-215.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

_____. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, nº 1, pp. 115-126, Jan/Jun 2007 (revista portuguesa online).

BARROS, José D' Assunção Barros. **Fontes Históricas**: revisitando alguns aspectos primordiais Para a Pesquisa Histórica. Mouseion, n.12, 2012, p. 129-159.

BAUER, Caroline Silveira. **O debate legislativo sobre a criação da Comissão Nacional da Verdade e as múltiplas articulações e dimensões de temporalidade da ditadura civil-militar brasileira**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História, Rio Grande do Sul, v. 22, n. 42, 2015.

BAUER, Caroline Silveira; NICOLAZZI, Fernando. **O historiador e o falsário Usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea**. Varia História, Belo Horizonte, vol. 32, n. 60, p. 807-835, set/dez 2016.

BATONE, Domingos C.; MABUCANHANE, Nelson L. **O relativismo do conhecimento científico nas ciências sociais**. Salvador: Estudos IAT, 2020, p. 276-292.

BERTOLINI, João da Silva; MIRANDA, Thiago de Carvalho; SANTOS, Fabio Aparecido. Evidência. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros (Orgs.). **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W.A. Editores, 2020, p. 75-98.

BRITO, Paulo Henrique. **Regime Militar no Brasil: Golpe Militar e Governo de Castelo Branco**. 2020 Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1RTu6rVaqucu8toV9USNoS--cUZLJc4lh/view>.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: Fundamentos e métodos**. Cortez, São Paulo, 2008.

BORRIES, Bodo Von. Coping with burdening history. In: BJERG, H./LENZ, C./THORSTENSEN, E (eds). **Historicizing the uses of the past. Scandinavian Perspectives on History Culture. Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II**. Bielefeld: Transcript-Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis, 2011.

BORRIES, Bodo Von. **Jovens e consciência histórica**. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd. (org. e trad.) Curitiba: W. A. Editores, 2016.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para América Latina**. São Paulo: UEP, 2004.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales, 1929-1989: a revolução da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?** In: Revista Anos 90 (UFRGS), v. 15, n. 28, dez/2008.

_____. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Revista Dossiê, v.2, n 21, p. 17-32, 2006.

_____, Flávia Eloisa. **Sob nona direção: O PNLD e seus desafios frente aos contextos políticos-educativos emergentes** In: Revista História Hoje (UFRGS), v. 7. nº14, p. 21-40 -2018.

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Os jovens e a aula de história: entre tensões, expectativas e possibilidades**. Revista Educação em Questão, v.44 n. 30, p. 88-109, Natal, 2012.

CANELLI, Marlene; CAIMI, Flavia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. A Ditadura Militar nos livros didáticos de história no Brasil: “As lembranças Permitidas”. In: SOLÉ, Glória; BARCA, Isabel (Org.). **O manual escolar no ensino da História. Visões Historiográficas e Didáticas**. Ed. APH, 2018, p 13-31.

CAINELLI, Marlene. **A relação entre conteúdo e metodologia no ensino de História: apontamentos para repensar a formação de professores, bacharéis ou profissionais da história**, Revista de História (UFPB), nº 6/7, João Pessoa, 2001.

CARVALHO, Ana Paula R. **“Porque o Fascismo é como o Nazismo na Itália e o Mussolini é um Hitler italiano”**: análise das ideias históricas de alunos do Ensino Médio da cidade de Guarapuava/PR. 2017. 183p. Dissertação (Mestrado em História Social) – Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

CARVALHO, Ana Paula R. **Afinal, o que é Democracia?** Análise sobre o conhecimento substantivo de alunos do ensino médio. 337 fls. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

CASAGRANDE, Marilsa de Paula. **A compreensão histórica dos professores PDE** – um estudo no campo da educação histórica. 2015, 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina 2015.

CERRI, Luiz Fernando. **Saberes históricos diante da avaliação do ensino**: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Revista Brasileira de História. vol.24, n. 48, São Paulo: 2004.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

COLLINGWOOD, Robin George. **A Ideia da História**. Lisboa: Editorial Presença 2001, p.249.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. IN: Teoria & Educação, nº. 2, 1990, p. 177-229. HARTIER, Roger. **O Mundo como Representação**. Estudos Avançados (11), 173-191. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601.1991>.

DIAS, Sueli de Fátima. **Professores de história e educação histórica**: apropriações de um campo em formação no ensino de história na rede pública do estado do Paraná. 225 p. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

FALAIZE, Benoit. **O ensino de temas controversos na escola francesa**: os novos fundamentos da história escolar na França? Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 224-253, jan./abr. 2014. Título original: L’enseignement des sujets controversés dans l’école française : les nouveaux fondements de l’histoire scolaire en France? Traduzido por Fabrício Coelho.

FAZION, Heloisa Pires. **Fontes históricas propostas no livro didático**: Interpretações de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental - Londrina, 2017. 2018.123 f. Dissertação de (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FICO, Carlos. **História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis**. Varia História, v. 28, n. 47. Belo Horizonte, 2012.

FICO, Carlos. **Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas**. Revista Tempo e Argumento. Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05 -74. Jan./Abr., 2017.

FREUD, S. (1996b). **Moisés e o monoteísmo**. In S. Freud, Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud (J. Salomão, trad., vol. 23, pp. 15-150). Rio de Janeiro: Imago (Trabalho original publicado em 1934-1939).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa, 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. (ed. Especial).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GAGO, Marília. **Pluralidade de olhares: Construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem**. 1 Ed. Maputo: EPM -CELP, 2012.

GAGO, Marília. **Consciência Histórica e Narrativa na aula de História: concepções de professores**. Porto, Portugal, 2018.

GONÇALVES, Rita de Cássia. **O passado e a História Difícil para o ensino e aprendizagem da História**. Antíteses, vol. 11, núm. 22, p. 553-572, 2018.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; **A Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, Set./Dez., 2005.

GERMINARI, Geyso. D. **Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, 2012, v. 11, n. 42, p. 54–70. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639866. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639866>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GERMINARI, Geyso. D. **Educação histórica em perspectiva: contribuições de teses e dissertações**. Revista Tempos Históricos, Marechal Candido Rondon, PR, 2022, p. 137–162. DOI: 10.36449/rth.v26i1.26734. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/26734>. Acesso em: 7 dez. 2022.

GERMINARI, G.; MOURA, A. F. **Livro didático de história, entre conteúdos e epistemologia**. Educação Unisinos 21(1):102-110, Jan./Abr., 2017.

GUIMARÃES, Julia. **Disputa de narrativas sobre a ditadura civil-militar em decisões do Supremo Tribunal Federal: o que representa 31 de março de 1964 na decisão de Suspensão de Liminar 1.326/RN?** Revista de Ciências do Estado, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 1-19, 2021. DOI: 10.35699/2525-8036.2021.33598. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revce/article/view/e33598>. Acesso em: 12 nov. 2021.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: Presentismo e Experiências do Tempo**. Tradução de Menezes, Bruna Beffart, Camila R. Moraes, Maria Cristina de A. Silva e Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HOBSBAWM, E. J. **Sobre História**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2001 (Trad. De Cid Knipel Moreira).

KOSELLECK, Reinhart, **1923-2006 Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos** I Reinhart Koselleck; tradução do original alemão Wilma Patrícia Maas, Carlos

Almeida Pereira; revisão da tradução César Benjamin. -Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. 368p.; 23 cm Tradução de: Vergangene Zukunft.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar, Curitiba: UFPR, Especial, 2006.

_____. **Por que aprender História?** Trad. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Marcelo Fronza. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Currículo. In: ALICE, Casimiro Lopes; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATOS, Maria Izilda Santos de. **História e música: pensamento a cidade como território de Adoniran Barbosa**. História: Questões & Debates, Curitiba, n.31-48, 1999. Informação 93, DOPS/DI, 14/10/68.

MELO, Demian Bezerra de. **Revisão e revisionismo historiográfico: os embates sobre o passado e as disputas políticas contemporâneas**. In: Marx, Karl. Marx e o Marxismo. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2013, p. 49-74.

MOREIRA, Maria Gorete. **As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico: um estudo em contexto de sala de aula**. 2004. 205 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino de História) – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Minho, 2004.

NAPOLITANO, Marcos. **Seguindo a canção: engajamento político e indústria social na MPB (1959/69)**. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2001.

NODA, Marisa. **Leituras Proibidas: Ditadura, Professores, História e Memória**. 110 p. Dissertação (Mestrado em História) Programa Associado de Pós-graduação em História UEM/UEL – Mestrado – História Social. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2002.

NODA, Marisa; Cainelli, Marlene (Orgs.). **A escola eu ensino de história: repensando a aula de história em tempos de pandemia (recurso eletrônico)** / Marisa Noda; Marlene Cainelli (Orgs.). Porto Alegre RS: Editora FI, 2021. Disponível em: <http://www.editorafi.org>

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. **A História ensinada na escola; é possível pensar/agir a partir do todo?** Revista Interações, v.15, n 1, p. 89-99, Campo Grande, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense: história**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2021.

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. (Orgs.). **Novos combates pela história: desafios, ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

REIS, Daniel Aarão. **Entrevista com o historiador Daniel Aarão Reis sobre a ditadura: “Liderada por milicos, com participação civil”**. Zero Hora, Porto Alegre, 2014. Entrevista concedida para Juliana Bublitz. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2014/03/entrevista-com-o-historiador-daniel>

aarao-reis-sobre-a-ditadura-liderada-por-milicos-com- -participacao-civil-4460416.html. Acesso em: 04 dez. 2018. <https://doi.org/10.4025/dialogos.v19i2.1146>

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1964**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. <https://doi.org/10.22228/rt-f.v8i2.442>

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

RÜSEN, Jörn. Didática - funções do saber histórico. In: **História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevan de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Trad. Marcos Roberto Kusnick. Ponta Grossa: Editora Práxis Educativa. v. 1, n. 2, p. 07 -16, 2006.

_____. E o Ensino De História. In. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel, MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **E o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **Cultura Faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**. Trad. Nélio Schneider. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SANTOS, Flávio Batista dos. **Orientação temporal, consciência histórica e a constituição da identidade docente: um estudo com professores de História**. 2020. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, Marlene. Educação Histórica e Ensino de História: uma comunidade de investigadores – seus caminhos e desafios. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; SILVA, Maria da Conceição; CAINELLI, Marlene (Org.). **Formação da aprendizagem: caminhos e desafios para a pesquisa em Educação Histórica e ensino de História**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista da História**. Curitiba: CRV. 2020, p. 174..

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. **Mneme - Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 10–26, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8094>. Acesso em: 6 dez. 2022.

SEIXAS, Peter. Alunos-professores pensando historicamente. **Theory and Research in Social Education**, Summer 1998, Volume 26, Number 3, pp.31Q-341 ©College and University Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies.

SILVA, Rebecca Caroline Moraes da. **O ensino de história e o período da ditadura militar: apontamentos e leituras acerca desta temática por professores de história**. Londrina: UEL, 2015.

SILVA, Vitória Régia Ferreira da. **O ensino de história na rede pública em Vitória da Conquista – Ba no período da ditadura civil-militar: memórias de professores**. Bahia: UESB, 2021.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes Lage Ladeira. **A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário.** 2007. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Minho, 2007.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. Introdução. **Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada.** 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STRÖHER, C. E.; MONTEIRO, F. M. **As políticas do PNLD e as escolhas dos livros didáticos pelos professores de história PNLD.** Revista História Hoje, 2018 v. 7, nº 14, p. 218-238.

TAMANINI, P. A.; NORONHA, V. M. **O ensino de história e a BNCC: livros didáticos sob uma análise comparativa.** Revista Teias, v. 20, n. 57, Abr./Jun. 2019.

VALIM, P.; AVELAR, A. de S.; BEVERNAGE, B. **Negacionismo: história, historiografia e perspectivas de pesquisa.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 41, n. 87, Mai./Ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/mKqygYCgFLmDBCNWmVKJ4gd/?lang=pt>. Acesso em: 02 Dez. 2021.

VANDRÉ, Geraldo; BARROS, Theo. Música Disparada. In: RODRIGUES, Jair., **II Festival de Música Popular Brasileira**, TV Record, 1966.

VERÍSSIMO, Maria Helena Oliveira Ângelo, **A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário.** Universidade do Minho Instituto de Educação, 2012.

VINCE, J. Geraldo. **História e música: canção popular e conhecimento histórico** Revista Brasileira de História. São Paulo, v.20, nº39.

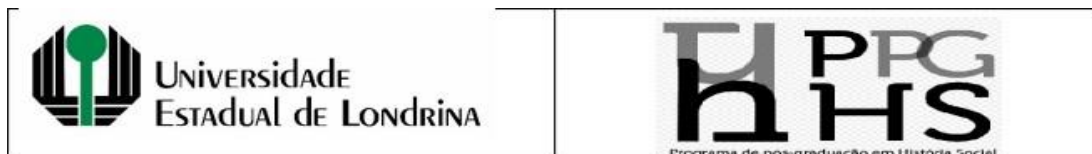
<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/05/01/ato-pro-bolsonaro-ocupa-a-avenida-paulista-com-aglomeracao-e-pede-intervencao-militar.ghml>. Acesso em: 29 Mar. 2022.

https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-historia.pdf . Acesso em: 29 Mar. 2022.

<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/03/1432835-a-luta-armada-se-esqueceu-de-fazer-consulta-ao-povo-afirma-historiador.shtml>. Acesso em: 21 Ago. 2022.

APÊNDICE A

Instrumento de pesquisa utilizado na coleta de dados: questionário.



Professor (a), esse questionário é parte significativa da minha pesquisa. Sou mestranda do Programa de Mestrado em História Social na linha de pesquisa História e Ensino, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Essa pesquisa observa questões do Comitê de Ética.

Londrina, abril de 2022.

Prof.^a. Dr.^a Marlene Rosa Cainelli - Orientadora
Juliana Aparecida Paulino Martins – Mestranda

1 – Idade _____ Data de nascimento: ____/____/____ ()feminino ()
masculino

2-Formação:

() Graduação Instituição _____ ano de conclusão _____

() Pós-graduação (*lato sensu*) especifique área e instituição

Pós-graduação (*stricto sensu*): *(Preencher caso tenha essa formação)

() Mestrado Instituição: _____

() Doutorado Instituição: _____

3) Vínculo como Estado:

()QPM ()PSS

4- Há quanto tempo atua como professor?

5- Leciona na rede privada?

() Sim () Não

6- Qual sua carga horária semanal?

7- Em quantas e quais instituições trabalha?

8- O que o (a) motivou a fazer História-?

9- Esta charge se refere ao negacionismo. Você sabe o que é esse movimento chamado de negacionismo?



Charge do Zé Dassilva: o primeiro negacionista disponível em:

<<https://www.nsctotal.com.br/noticias/charge-do-ze-dassilva-o-primeiro-negacionista>>

10- “A democracia é a pior forma de governo, à exceção de todas as demais formas que têm sido experimentadas ao longo da história” (frase atribuída a Winston Churchill). Sobre a frase, explique o significado dessa afirmação:

11- Na sua trajetória de vida, como tomou conhecimento sobre a Ditadura Civil-militar (1964-1985)?

12- Como você inicia suas aulas no caso referente à Ditadura Civil-militar (1964-1985)?

13- O PNLD 2019 dos anos finais do Ensino Fundamental no Paraná estabeleceu uma escolha única de livro didático, assim a coleção de História adotada foi a do autor Alfredo Boulos “História Sociedade e Cidadania” FTD, a qual traz, no 9º ano, o conteúdo Ditadura Civil-militar

(1964-1985) no Capítulo 13 “Ditaduras na América Latina”.

O livro didático contempla os seus objetivos para aula ou abordagem sobre a Ditadura Civil-militar (1964-1985)?

Sim

Não

Justifique sua resposta

14- Em relação ao uso de fontes, quais fontes considera importante e costuma utilizar nas suas aulas sobre o conteúdo Ditadura Civil-militar (1964-1985)? ***(caso faça uso de diferentes fontes poderá assinalar mais de uma opção)**

Documentos

Icnografia

Música

HQ (história em quadrinhos)

Charge

Vídeos

Depoimentos

Outras especificar: _____

15- Você tem utilizado o modo planejamento disponibilizado no RCO ou os slides do site www.aulaparana.pr.gov.br? ***(se sua resposta for afirmativa responda as questões abaixo)**

Sim não

16- Com que frequência faz uso dos slides disponibilizados no modo planejamento?

Em todas as minhas aulas

Em algumas aulas

Raramente

17- Sobre os slides disponibilizados pela SEED, você considera a abordagem satisfatória?

18- Em relação aos slides sobre conteúdo Ditadura Civil-militar (1964-1985) 9ºano, você considera a abordagem em relação à metodologia satisfatória?

Sim

Não

Justifique sua escolha:

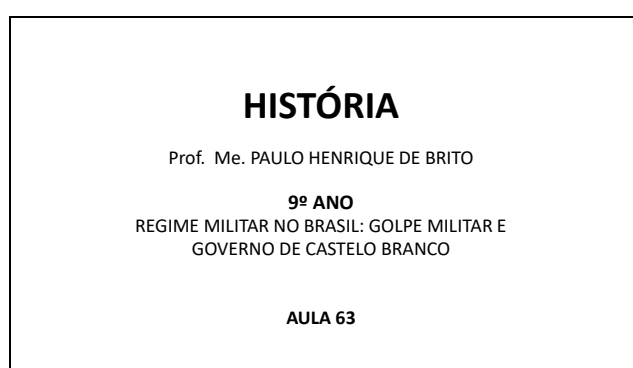
19- Em relação aos slides sobre conteúdo Ditadura Civil-militar (1964-1985) 9ºano, você considera a abordagem em relação às atividades satisfatórias?

Sim Não

Justifique sua escolha:

ANEXO A

Arquivo de slides da aula 63, produzido por Paulo Henrique de Brito, em 22 abril 2020, com o título Regime militar no Brasil Golpe Militar e Governo de Castelo.



OBJETIVOS

- Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Paraná e no Brasil, discutindo as questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.
- Compreender o contexto nacional e internacional que levou a instalação do regime militar no Brasil.

RETOMANDO

- O período de 1946 a 1964 é conhecido como democracia populista;
- Dutra, Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart foram presidentes da democracia populista.
- No contexto internacional a Guerra Fria se intensificava.

RETOMANDO

- 1961: eleição de Jânio Quadros para presidente.
- 1961: renúncia de Jânio Quadros e uma crise política para a posse de João Goulart. Questão Legalista.
- João Goulart assumiu a presidência com um regime parlamentarista.

CRISE POLÍTICA

- Em 1963, através de um plebiscito, o presidencialismo é restaurado no Brasil.
- Março de 1964: João Goulart realiza o Comício da Central do Brasil, defendendo as Reformas de Base;

CRISE POLÍTICA

- Março de 1964: Em resposta aos atos de João Goulart, acontece, em São Paulo, a Marcha da Família com Deus pela liberdade;
- 31/03/1964: o Golpe Militar derruba o presidente João Goulart e os militares assumem o poder.

RETOMANDO



Disponível em:
https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/jango/artigos/AConjunturaRadicalizacao/A_marcha_da_familia_com_Deus Acesso: 19/08/2020

QUIZ

Em 1963, no Rio de Janeiro, o presidente João Goulart realizou o “Comício da Central do Brasil. A resposta veio dias após, em São Paulo, com a realização da:

- A) Passeata dos Cem Mil;
- B) Campanha “Diretas Já”;
- C) Marcha da Família com Deus.

CORREÇÃO DO QUIZ

Em 1963, no Rio de Janeiro, o presidente João Goulart realizou o “Comício da Central do Brasil. A resposta veio dias após, em São Paulo, com a realização da:

- A) Passeata dos Cem Mil;
- B) Campanha “Diretas Já”;
- C) **Marcha da Família com Deus.**

CASTELO BRANCO (1964-67)



Posse do General Humberto de Alencar Castelo Branco, 1964.

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História sociedade & cidadania*: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. p. 197.

CASTELO BRANCO: 1964-1967

- Após o Golpe de 31 de março de 1964, a Junta Militar que governava o Brasil reuniu o Congresso Nacional que elegeu, indiretamente, para o cargo de presidente do Brasil o General Humberto de Alencar Castelo Branco. Era o início de um período de 21 anos em que os militares governaram o país.

RESTRIÇÃO ÀS LIBERDADES

Durante o período militar brasileiro, de 1964 -1985, foi comum o decreto de Atos Institucionais, os AIs.

Afinal, o que é um Ato Institucional?

É um conjunto de normas superiores, decretadas pelo poder público federal, que se sobreponham até mesmo à Constituição Federal.

ATO INSTITUCIONAL Nº 01 (AI-1)

- O Ato Institucional nº 01, foi decretado em abril de 1964, que:
- Permitia ao presidente suspender os direitos políticos de qualquer cidadão por dez anos;
- Autorizava cassar mandatos parlamentares;
- Estabeleciam que as eleições para presidente do Brasil seriam de forma indireta.

CENSURA POLÍTICA

- No dia seguinte ao ato, dia 10 de abril, o governo militar divulgava a lista dos 100 primeiros cidadãos com direitos políticos suspensos. Entre eles estavam Jânio Quadros, João Goulart, Miguel Arraes, Leonel Brizola e Juscelino Kubitschek.
- 50 deputados foram cassados e cerca de 1200 pessoas foram afastadas da administração pública.

CENSURA POLÍTICA



Tanques militares nas ruas do Rio de Janeiro, em abril de 1964.

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História sociedade & cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais*. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. p. 196.

ATIVIDADE 02

- Em abril de 1964 tivemos a Decretação do Ato Institucional nº 01, que determinava:
 - A) Um cadastramento dos políticos opositores ao novo regime.
 - B) Convocava novas eleições para presidente, após a queda de João Goulart.
 - C) Permitia a cassação de direitos políticos de qualquer cidadão por dez anos.

CORREÇÃO DA ATIVIDADE 02

- Em abril de 1964 tivemos a Decretação do Ato Institucional nº 01, que determinava:
 - A) Um cadastramento dos políticos opositores ao novo regime.
 - B) Convocava novas eleições para presidente, após a queda de João Goulart.
 - C) Permitia a cassação de direitos políticos de qualquer cidadão por dez anos.

CASTELO BRANCO

- Muitos acreditavam que em pouco tempo os militares devolveriam o poder aos civis, mas isso não aconteceu: líderes sindicais e estudantes foram presos, funcionários públicos foram demitidos e políticos, de vários partidos foram cassados.

POLÍTICA EXTERNA

- Na política externa, Castelo Branco obedeceu a lógica da Guerra Fria, aliou-se aos Estados Unidos e rompeu relações diplomáticas com Cuba.

POLÍTICA ECONÔMICA

- Na área econômica, adotou as seguintes medidas:
- Cortou gastos;
- Aumentou os impostos;
- Contraiu empréstimos dos Estados Unidos;
- Eliminou a estabilidade de empregos após 10 anos e criou o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS).

ATIVIDADE 03

- Quais ações foram tomadas no início do governo do Marechal Castelo Branco?
- A) Aliou-se ao bloco socialista, permitindo a atuação da URSS no Brasil;
 - B) Manteve neutro em relação a bipolaridade da Guerra Fria.
 - C) Aliou-se aos Estados Unidos e rompeu relações com Cuba.

CORREÇÃO DA ATIVIDADE 03

- Quais ações foram tomadas no início do governo do Marechal Castelo Branco?
- A) Aliou-se ao bloco socialista, permitindo a atuação da URSS no Brasil;
 - B) Manteve neutro em relação a bipolaridade da Guerra Fria.
 - C) Aliou-se aos Estados Unidos e rompeu relações com Cuba.

ELEIÇÕES DE 1965 E O AI-2

- Nas eleições para governador em 1965 a oposição conseguiu vitórias importantes, como no Rio de Janeiro e em Minas Gerais. Isso fez com que o governo decretasse o Ato Institucional nº 02/AI-2

ATO INSTITUCIONAL Nº 02

- O Ato Institucional nº 02 extinguiu todos os partidos políticos, criando o bipartidarismo: a **ALIANÇA RENOVADORA NACIONAL (ARENA)**, de apoio ao governo e o **MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (MDB)**, partido de oposição.



Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Aliança_Renovadora_Nacional#/media/Ficheiro:Arene_Brasil.svg> e <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Democr%C3%A1tico_Brasileiro_\(1966\)#/media/Ficheiro:Logo_do_Mdb.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Democr%C3%A1tico_Brasileiro_(1966)#/media/Ficheiro:Logo_do_Mdb.jpg)>, acesso dia 20/08/2020.

O ATO INSTITUCIONAL Nº 03

- Em 1966, o governo decretou o Ato Institucional nº 03, que estabeleceu a eleição indireta para governadores, que por sua vez indicariam os prefeitos das capitais, limitando ainda mais a participação política da sociedade.

O ATO INSTITUCIONAL Nº 04

- O Ato Institucional nº 04 reabriu o Congresso para que fosse votada uma nova Constituição, para que tivesse um caráter democrático.
- Porém, de caráter autoritário, a Constituição de 1967 ampliava os poderes do presidente e restringia o direito de greve.

AUMENTO DA REPRESSÃO

- Ainda durante seu governo, Castelo Branco decretou outras duas leis:
- **A Lei da Imprensa:** intensificou a censura a jornais e revistas;
- **A Lei da Segurança Nacional:** Dava a Justiça Militar o direito de julgar os crimes de “subversão”, como comícios e reuniões políticas.

ATIVIDADE 04

Sobre os Atos Institucionais e Leis decretadas durante o governo Castelo Branco, podemos afirmar que:

- A) Houve um aumento na liberdade de expressão, garantido na Constituição.
- B) A Lei da Imprensa intensificou a censura.
- C) Foi estabelecido o pluripartidarismo.

CORREÇÃO DA ATIVIDADE 04

Sobre os Atos Institucionais e Leis decretadas durante o governo Castelo Branco, podemos afirmar que:

- A) Houve um aumento na liberdade de expressão, garantido na Constituição.
- B) A Lei da Imprensa intensificou a censura.
- C) Foi estabelecido o pluripartidarismo.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

O regime político instaurado no Brasil a partir da deposição do presidente João Goulart, através de um golpe, caracterizou-se pelo endurecimento das leis contrárias a participação política da população.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

- O Governo passou a governar através de decretos e Atos Institucionais:
- AI-1: decretou que as eleições para presidente deveriam acontecer de forma indireta;
- AI-2: Extinguiu o pluripartidarismo e criou o bipartidarismo: ARENA (governista) e MDB (oposição) eram os 2 partidos permitidos.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

- O AI-3 estabeleceu eleições indiretas para governadores que, por sua vez, indicariam os prefeitos de capitais;
- O AI-4 convocou o Congresso para a elaboração de uma nova Carta Constitucional;

CONSIDERAÇÕES GERAIS

- A Lei da Imprensa aumenta a censura sobre jornais, revistas, publicidades e meios de comunicação em Geral;
- A Lei de Segurança Nacional: dava poderes para a justiça militar julgar crimes de “subversão”

CONSIDERAÇÕES GERAIS



Charge de Fortuna, feita para criticar, ainda antes da Lei da Imprensa, as ações do governo. Correio da Manhã, ano 66, n. 22,548, de 7 de outubro de 1966.

Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História sociedade & cidadania*: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018. p. 198.

NA PRÓXIMA AULA...

- Vamos estudar o Governo do General Arthur da Costa e Silva, que tomou posse em março de 1967.

Até a próxima aula!

Obrigado

Prof. Me. Paulo Brito



ANEXO B

Texto de apoio presentes no manual do professor do livro didático de *História, Sociedade e Cidadania* publicado em 2018, do autor Alfredo Boulos Júnior, referente ao 9º ano do Ensino Fundamental

Texto de apoio

8 em cada 10 brasileiros nunca ouviram falar do AI-5

Editado há 40 anos pelo general Costa e Silva, o AI-5 [...] é totalmente ignorado por 82% dos brasileiros a partir dos 16 anos. E, dos 18% que ouviram falar algo sobre ele, apenas um terço (32%) respondeu corretamente que a sigla se referia ao Ato Institucional nº 5. [...]

Passados quase 30 anos de sua extinção, a lembrança do AI-5 vem se desvanecendo. Como observa o cientista político Marcus Figueiredo, do IUPERJ, isso resulta do fato de que boa parte da população nasceu após 1968: O fato tem 40 anos e não faz parte do calendário das datas nacionais. Mas mesmo no estrato de pessoas com 60 anos ou mais (indivíduos que tinham ao menos 20 anos quando o AI-5 foi editado), só 26% dizem ter ouvido falar dele.

O conhecimento sobre o AI-5 cresce à medida que avança a escolaridade formal. Só 8% das pessoas com ensino fundamental ouviram falar

do AI-5. A taxa sobe para 53% entre quem tem nível superior, mas só 12% desse grupo se diz bem informado. [...]

[...] a historiadora Denise Rollemberg, da UFF, diz tratar-se de um processo que envolve esquecimento e reconstrução da história: No Brasil pós-abertura política, quando a democracia passa a ser valorizada, há uma reconstrução do passado a partir do presente. Nessa reconstrução esquece-se o que houve para esquecer-se do aval dado.

Daniel Aarão Reis, também da UFF, concorda. Diz que sempre que uma sociedade muda de valores surge o desafio de compreender por que se tolerou a situação agora deixada de lado: É muito mais simples não falar do assunto, esquecer. [...]

PULS, Maurício; PAIVA, Natalia. Oito em cada dez brasileiros nunca ouviram falar do AI-5. Folha de S.Paulo. Disponível em: <<https://m.folha.uol.com.br/poder/2008/12/1478933-oito-em-cada-dez-brasileiros-nunca-ouviram-falar-do-ai-5.shtml>>. Acesso em: 9 nov. 2018.

Texto de apoio

30 de outubro de 1970 – Discurso de Médici por ocasião da passagem do 1º aniversário de seu governo

Exigindo, como tenho feito e continuarei a fazer, dentro da mais estrita impessoalidade, sem distinção de categoria social ou profissional, a observância rigorosa dos preceitos que compõem o ordenamento jurídico brasileiro, honro pontualmente o compromisso que prestei, perante o Congresso Nacional, de

manter, defender e cumprir a Constituição e respeitar as leis do País. Fiel ao compromisso assumido, não me disponho, no momento, ou em futuro próximo, a abrir mão de prerrogativas que pela Constituição me foram conferidas, porquanto as considero imprescindíveis à defesa da própria ordem constitucional.

Somente para os inimigos do regime, para os que lhe desejam a destruição, pode haver inconveniência ou nocividade nos poderes outorgados pela Constituição, artigo 182,

ao Presidente da República, já que esses poderes são usados, única e exclusivamente, em relação àqueles que, pondo-se fora da lei, se insurgem contra as instituições democráticas, ou desrespeitam a moral administrativa.

A melhor prova de que tais poderes não constituem entrave à vivacidade e ao ardor da luta política, em termos democráticos, está no espetáculo que oferece a campanha eleitoral, que se desenvolve normalmente em todo o território nacional.

Em clima de ampla liberdade, promovem os partidos políticos a propaganda dos seus candidatos ao Senado Federal, à Câmara dos Deputados, às Assembleias Legislativas dos Estados, bem como a dois terços das Prefeituras e Câmaras Municipais.

Na forma prescrita no Código Eleitoral, é assegurada aos candidatos, quer do Governo, quer da Oposição, em estrita igualdade de condições, a faculdade de se dirigirem ao povo, gratuitamente, pelo rádio e televisão, a fim de exporem as suas ideias, programas e planos de ação política ou administrativa, sem que interfira o Poder Público senão para garantir, dentro da lei, a livre manifestação do pensamento.

Diante desse quadro, em que se manifesta, com todo o vigor, o timbre democrático do regime em que vivemos, ninguém de boa-fé poderá juntar a sua voz ao coro dos que, dentro e fora de nossas fronteiras, hostilizam o sistema político brasileiro, sob o pretexto de que nele não há lugar para o livre funcionamento da democracia.

BRASIL. Biblioteca da Presidência da República. Honrando o compromisso. Brasília. Disponível em: <www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/emilio-medici/discursos/1970/27/view>.

Acesso em: 9 nov. 2018.

Texto de apoio

Ditadura civil-militar e populações indígenas

Os militares tinham um projeto de desenvolvimento em grande escala que articulava o programa econômico concebido no IPES e as diretrizes de segurança interna desenvolvida pela ESG e que pretendia realizar a integração completa do território nacional. Isso incluía um ambicioso programa de colonização que implicava o deslocamento de quase 1 milhão de pessoas com o objetivo

de ocupar estrategicamente a região amazônica, não deixar despovoado nenhum espaço do território nacional e tamponar a área de fronteiras. [...] as populações indígenas estavam posicionadas entre os militares e a realização do maior projeto estratégico de ocupação do território brasileiro. Pagaram um preço altíssimo em dor e quase foram exterminadas por isso.

STARLING, Heloisa. Ditadura militar e populações indígenas. *Brasil Doc*. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/brasildoc/temas/5-ditadura-militar-e-populacoes-indigenas/>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

Texto de apoio

Aquela corrente para frente

[...] Emílio Garrastazu Médici, que tomou posse como presidente da República no dia 30 de outubro de 1969, sucedendo a Costa e Silva, era um apaixonado pelo esporte [futebol], a ponto de interromper reuniões ministeriais para saber os resultados dos jogos. Grudado no radinho de pilha – imagem que o aproximava do “homem comum” –, o novo presidente se arriscou várias vezes

a frequentar estádios lotados, não raro tendo sua presença anunciada pelos alto-falantes. Promovia-se assim uma importante estratégia de propaganda da Assessoria Especial de Relações Públicas da Presidência (AERP), no sentido de transformar o general Médici em torcedor número 1 da nação, articulando os trunfos futebolísticos à imagem de Brasil-potência que o governo se esforçava em difundir.

À medida que a Copa de 1970 se aproximava, as possibilidades da

interação futebol-poder se ampliavam. Ainda em 1969, apresentou-se uma oportunidade sem igual para o governo: a festa comemorativa em torno do milésimo gol do Pelé, conquistado pelo craque em novembro, no Maracanã, em partida contra o Vasco. Nos dias seguintes ao seu feito sensacional, Pelé desfilou em carro aberto em Brasília, sendo recebido pelo presidente Médici, que lhe concedeu a medalha de mérito nacional e o título de comendador. [...]

Cabelos cortados no estilo da caserna, preparação física coordenada por militares, contraditoriamente a Seleção se transformaria, dentro de campo, em paradigma do verdadeiro futebol-arte, de que tanto se fala desde então. A cada vitória, uma aclamação popular que parecia legitimar o próprio regime. Tudo indica que a Presidência fez questão de aproveitar o embalo da seleção brasileira para anunciar à nação o projeto da Transamazônica em junho de 1970 [...]. Consumada a vitória, o governo explorou o tricampeonato de todas as formas possíveis, procurando potencializar o futebol como um fator capaz de promover a "unidade na diversidade". [...]

AGOSTINO, Gilberto. Aquela corrente para frente. Revista Nossa História, ano 2, n. 14, p. 15-17, dez. 2004.