



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

GEOVANNA BEATRIZ LOPES

**HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE NO ENSINO DE  
HISTÓRIA:  
A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DA CONTEMPORANEIDADE  
E A HISTÓRIA DO BRASIL NAS FERRAMENTAS DIGITAIS  
DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARANAENSE**

---

Londrina  
2024

GEOVANNA BEATRIZ LOPES

**HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE NO ENSINO DE  
HISTÓRIA:  
A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DA CONTEMPORANEIDADE  
E A HISTÓRIA DO BRASIL NAS FERRAMENTAS DIGITAIS  
DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARANAENSE**

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

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Felipe Fiuza

Londrina  
2024

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

Lopes, Geovanna Beatriz.

História do tempo presente no ensino de história : A aprendizagem histórica da contemporaneidade e a história do Brasil nas ferramentas digitais da rede estadual de educação paranaense / Geovanna Beatriz Lopes. - Londrina, 2024.  
121 f. : il.

Orientador: Alexandre Felipe Fiuza.

Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2024.

Inclui bibliografia.

1. História do tempo presente - Tese. 2. ensino de história - Tese. 3. aprendizagem histórica - Tese. 4. plataformização da educação - Tese. I. Fiuza, Alexandre Felipe. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93

GEOVANNA BEATRIZ LOPES

**HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE NO ENSINO DE  
HISTÓRIA:  
A APRENDIZAGEM HISTÓRICA DA CONTEMPORANEIDADE  
E A HISTÓRIA DO BRASIL NAS FERRAMENTAS DIGITAIS  
DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARANAENSE**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História Social.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Orientador Dr. Alexandre Felipe Fiuza  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Teté Ramos  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alvez  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 31 de julho de 2024.

## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente agradeço a todos que de forma indireta ou direta contribuíram para a conclusão do meu Mestrado em História, em especial aos meus pais, que não mediram esforços para que eu alcançasse minhas realizações profissionais e pessoais ao longo da vida e que mesmo nos momentos mais difíceis que encontrei nessa trajetória, me encorajaram a nunca desistir. Agradeço também ao meu companheiro de vida e de experiências, que também foi um aporte fundamental de apoio e encorajamento nesse caminho.

Ao Prof. Dr. Alexandre Felipe Fiuza, meu orientador que acompanhou e contribuiu para que essa pesquisa fosse realizada, indicando orientações e apontando melhorias para o desenvolvimento do trabalho. Sua orientação foi fundamental para moldar não apenas esse trabalho, mas o meu crescimento acadêmico como um todo.

Gostaria também de expressar minha gratidão aos membros da banca examinadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Elisa Teté Ramos e Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves, por sua avaliação cuidadosa e comentários construtivos, que enriqueceram este trabalho e contribuíram para o seu aprimoramento.

Por fim, agradeço a minha rede de amigos e colegas que estiveram presentes nessa trajetória.

A todos vocês, meu mais profundo agradecimento. Este trabalho não teria sido possível sem o apoio e contribuições de cada um de vocês.

“A história é êmula do tempo, repositório dos fatos, testemunha do passado, exemplo do presente, advertência do futuro.” — Cervantes

..

LOPES, Geovanna Beatriz Lopes. **História do Tempo Presente no Ensino de História**: a aprendizagem histórica da contemporaneidade e a história do Brasil nas ferramentas digitais da rede estadual de educação paranaense. 2024. 121 f. Dissertação de Mestrado em História Social – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

## RESUMO

Para compreender a História do Tempo Presente como período móvel e evolutivo, é imprescindível que resquícios dos acontecimentos passados sejam identificados no tempo histórico atual, delimitando tal recorte, de forma que a disciplina de história não seja tomada apenas como uma história do e sobre o passado, mas que seja observada como intrínseca ao próprio presente. Os sujeitos históricos da contemporaneidade delimitam um novo olhar sobre a história, marcado principalmente pela subjetividade dos meios digitais de comunicação e informação, o que engendrou a necessidade de oferta de uma educação pública em esfera federal e estadual, baseadas nos ideais de uma nova aprendizagem e na política econômica neoliberal, resultando na incorporação de ferramentas digitais dentro do ensino escolar. Portanto, utilizando de uma pesquisa bibliográfica e quantitativa, mediante o procedimento da pesquisa *ex-post-facto*, esta dissertação analisa como o campo da História do Tempo Presente (HTP) se constituiu dentro da historiografia e como que a mesma vem dialogando com o ensino de história, em especial, a história do Brasil, no que tange ao período ditatorial, sua transição e o processo de redemocratização do país. Para além dessa abordagem, também é engendrado o entendimento de como que essas temáticas relacionadas com a HTP são apresentadas dentro das plataformas e ferramentas digitais utilizadas na rede pública e estadual paranaense, como o LRCO e a plataforma Quizizz. Com base em autores como Aróstegui (2004), Ferreira (2012), legelski (2022), Müller (2022), Cerri (2021), Pinsky e Pinsky (2021), dentre outros nomes fundamentais para essa pesquisa, e possuindo como parâmetro a história do tempo presente e a aprendizagem histórica, delimitou-se a interpretação da disciplina na formação de conhecimentos relacionados à HTP em consonância com a temática do passado ditatorial no país. Este estudo conclui que mudanças nas salas de aulas e nas ferramentas de trabalho docente juntamente com a massificação dos meios de comunicação tecnológicos, podem interferir na constituição da consciência histórica dos alunos, sendo a HTP uma ferramenta e uma vertente teórica adequada para desenvolver compreensões nas relações que o passado tem com o presente.

**Palavras-chave:** História do tempo presente; ensino de história; aprendizagem histórica; plataforma de educação.

LOPES, Geovanna Beatriz Lopes. **History of the Present Time in History Teaching: Contemporary Historical Learning and the History of Brazil in the Digital Tools of the Paraná State Education Network.** 2024. 121 pp. Dissertation Master's degree in Social History) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

## **ABSTRACT**

To understand the History of the Present Time as a moving and evolving period, it is essential that residues of past events are identified in the current historical time, delineating this segment so that the discipline of history is not taken merely as a history of and about the past but is observed as intrinsic to the present itself. The historical subjects of contemporary times delineate a new perspective on history, marked mainly by the subjectivity of digital means of communication and information, which has created the need for the provision of public education at the federal and state levels, based on the ideals of new learning and neoliberal economic policy, resulting in the incorporation of digital tools within school teaching. Therefore, using bibliographic and quantitative research and the ex-post-facto research procedure, this dissertation analyzes how the field of the History of the Present Time (HTP) has been constituted within historiography and how it has been dialoguing with the teaching of history, especially the history of Brazil, regarding the dictatorial period, its transition, and the process of the country's re-democratization. Beyond this approach, the understanding of how these themes related to the History of the Present Time are presented within the digital platforms and tools used in the Paraná state and public network, such as the LRCO and the Quizizz platform, is also developed. Based on authors like Aróstegui (2004), Ferreira (2012), Ilegelski (2022), Müller (2022), Cerri (2021), Pinsky and Pinsky (2021), among other fundamental names for this research, and using the history of the present time and historical learning as a parameter, the interpretation of the discipline in the formation of knowledge related to the History of the Present Time in alignment with the application of a dictatorial past in the country was delimited. This study concludes that changes in classrooms and in the tools of teaching work, together with the massification of technological communication means, can interfere with the constitution of students' historical consciousness, with the History of the Present Time being an adequate tool to develop understandings of the relationships that the past has with the presente.

**Key-words:** History of the Present Time; history teaching; historical learning; platformization of education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Representação do planejamento via LRCO .....	55
<b>Figura 2</b> – Representação da Atividade do Quizizz .....	56
<b>Figura 3</b> – Crise de 1929 via planejamento do LRCO para o 9º ano .....	58
<b>Figura 4</b> – Crise de 1929 via planejamento do LRCO para o 3º ano (anterior a reforma do ensino médio).....	59
<b>Figura 5</b> – Atividade do Quizizz para o 9º ano sobre a crise de 1929 .....	60
<b>Figura 6</b> – Atividade do Quizizz para o 3º ano sobre a crise de 1929 .....	61

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Comparativo das atividades do Quizizz para o 9º ano do EF e do 3º ano do EM.....	62
<b>Tabela 2</b> – Comparativo das atividades do Quizizz para o 9º ano do EF e do 2º ano do EM.....	63

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Ato Institucional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
HTP	História do Tempo Presente
IHTP	Instituto de História do Tempo Presente
LRCO	Livro de Registro de Classe Online
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PF	Parte flexível
PTD	Plano de Trabalho Docente
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SEED-PR	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1. História do Tempo Presente</b> .....	20
1.1 Um histórico da história do tempo presente .....	21
1.2 A utilização do termo história do tempo presente e a revisão dos seus conceitos constituintes .....	23
1.3 Renovação conceitual da história do tempo presente e seus elementos .....	28
<b>CAPÍTULO 2. Aprendizagem da História</b> .....	39
2.1 O processo de constituição da história enquanto ciência e disciplina.....	40
2.2 A aprendizagem histórica no tempo presente: políticas educacionais e ferramentas tecnológicas do Estado do Paraná.....	45
2.3 Ensino de história e a nova aprendizagem histórica: constituição da consciência histórica a partir da história do tempo presente.....	65
<b>CAPÍTULO 3. Plataformas educacionais do Estado do Paraná: modificações, possibilidades e abordagens de uma história do tempo presente</b> .....	70
3.1 O lugar do currículo e da aprendizagem histórica diante das novas ferramentas digitais.....	71
3.2 Abordagens e possibilidades da história do tempo presente a partir das análises das aulas sobre a Ditadura Militar no Brasil e da redemocratização por meio do LRCO.....	73
<b>CONCLUSÃO</b> .....	113
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	117

## INTRODUÇÃO

A delimitação da História esteve até há poucas décadas meramente relacionada com o tempo passado, em uma cronologia que apresentava uma sucessão de fatos e acontecimentos, formalizando o conhecimento social e historicamente construído pelos homens. Por sua vez, a compreensão do tempo presente, como na sua acepção mediada por Bloch (2001), se daria a partir dos resultados dos acontecimentos pretéritos, sendo esse mesmo presente explicado pelo passado.

A admissão de uma história do tempo presente (HTP), como mecanismo de discussão da representação da história, transforma as dimensões de espaço, tempo, teoria e de problemas que são tratados no âmbito da atuação do historiador e, concomitantemente, do professor. Ao aceitar que o ensino de história nos dias atuais já não se moldaria aos métodos de ensino anteriores, mesmo que no curto espaço de cerca de uma década, não nos limitamos ao processo de transmissão de conhecimentos ou, sequer, dos conhecimentos prévios que cada indivíduo possui, mas ao próprio processo de construção do conhecimento histórico na relação entre aluno e professor e as ferramentas de ensino disponíveis para tal processo.

O recorte temporal dessa pesquisa se institui numa sociedade pós-pandemia de Covid-19 (2020-3), abarcando o âmbito do ensino tecnológico promovido por políticas públicas e governamentais do Estado do Paraná e realizando uma discussão do tempo presente dentro dessa mesma contemporaneidade. Expressão dessas rápidas mudanças, a sala de aula que encontrei no papel de professora de História não foi a mesma que vivenciei como aluna, mesmo que o espaço físico escolar seja o mesmo, por vezes com os mesmos protagonistas, no caso, os professores e demais profissionais da educação. A distância encontrada pelos dois polos de minha formação foi essencial para a idealização do presente trabalho, que, como apontado anteriormente, se limita ao espaço de tempo de menos de uma década.

Enquanto aluna vivenciei uma imagem dos meus professores de história como seres detentores e fiéis depositários dos conhecimentos históricos, através dos textos lidos nos livros didáticos, dos resumos passados a mão no quadro de giz para serem reproduzidos nos cadernos e das avaliações formativas e somativas que eram realizadas somente na sala de aula. Desta feita, construí a minha “bagagem histórica” sobre os conteúdos de história, mesmo que já vivenciando à época o uso das

tecnologias no meu cotidiano. As denominadas metodologias tecnológicas não eram tão necessárias na aprendizagem quanto são nos dias de hoje.

Como professora de História e dentro da área das ciências humanas, compreendo a minha fundamental tarefa de formar alunos cidadãos críticos, reflexivos e ativos na sociedade a qual pertencem. No entanto, minha limitação não compreende a atuação da minha pessoa. Meus alunos chegam para as aulas dotados de informações e conhecimentos sobre os conteúdos trabalhados, saberes prévios que não se limitam às suas experiências cotidianas, podendo, inclusive, ser um conhecimento sólido e aprofundado sobre determinada temática, mediado quase que exclusivamente pelo uso das mídias e de ferramentas digitais.

Os conteúdos de história e as aulas estão prontos e disponibilizados nas nuvens e o papel da professora, por exemplo, na rede pública de ensino paranaense, é realizar o “*login*” na conta institucional e selecionar a aula da sequência para que possa ser projetada no quadro branco. Assim, se vão realizando as leituras, explanando sobre as imagens, “abrindo” links complementares, reproduzindo os vídeos, explicando o conteúdo e fazendo os alunos anotarem nos cadernos os pontos importantes. Apesar dos modernos recursos, estabelece-se um método tradicional para fazer com que os alunos sejam “ativos” no processo de ensino e aprendizagem, haja visto que, ao lançar a presença e os conteúdos da aula no LRCO – Livro de Registro de Classe Online, os alunos possuem acesso automaticamente aos conteúdos em qualquer lugar e horário. Portanto, a possibilidade de folhear o livro didático fora do ambiente escolar, agora encontra similitude na oferta de um material on-line. Tal recurso se direciona às “arcaicas” tarefas de casa, hoje realizadas de modo digital por uma plataforma terceirizada<sup>1</sup>.

Uma das especificidades da docência no ensino público e estadual do Paraná, como mencionado, é o LRCO, onde o docente constrói seu PTD – Plano de Trabalho Docente de acordo com as instruções e conteúdos vigentes da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED. O registro no LRCO é realizado diariamente e deve compreender a sequência dos conteúdos de cada disciplina e a

---

<sup>1</sup> Plataforma Quizizz – empresa indiana de software educacional terceirizada pela SEED. Fundada em 2015, sua sede é localizada em Santa Mônica, Califórnia, mas seu escritório fica em Bengaluru, Karnataka, Índia. As atividades estão anexadas ao conteúdo proposto para cada aula no LRCO e que devem ser direcionadas para as salas de aula virtuais de cada turma no Classroom. O prazo para a realização de cada atividade é de três dias.

presença dos alunos, sendo a frequência captada até mesmo pela câmera do celular do docente através do reconhecimento facial, ainda que com algumas falhas. É nessa plataforma que também estão os exercícios a serem realizados, bem como as tarefas de casa que devem ser propostas de modo virtual. Os resultados desses conteúdos são acompanhados pelo professor através das plataformas Power BI, Escola Total e Presente na Escola.

Diante da experiência relatada, poderíamos admitir que vivenciamos o ensino do século XXI e todas as suas prerrogativas tecnológicas. Entretanto, é a partir da estruturação de ensino engajada pela pandemia do Covid-19 em 2020, e que não foi deslocada ou esquecida após a mesma, dada a sua correlação a uma política pública educacional, que se pode compreender a educação como um produto e como compromisso com a formação de novas gerações cada vez mais voltadas ao mercado de trabalho.

A modernização dos meios de comunicação e o compartilhamento de informações que dominam as atuais gerações, permitiram a introdução de materiais educativos, pacotes e programas institucionais também no âmbito da educação básica pública. O advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a introdução do Novo Ensino Médio também foram premissas importantes para a defesa de um ensino profissionalizante aos alunos, se constituindo enquanto pauta fundamental para a modernização dos meios de ensino e das ferramentas educacionais. Sabemos que essa inovação do ensino é pautada por negociações e disputas empresariais estabelecidas com os representantes governamentais e atreladas à uma lógica do mercado, explicitando a busca pelo lucro diante de um investimento ou a busca de um baixo investimento para cumprimento de uma meta. Por seu turno, apesar desta crítica estabelecer uma vinculação entre oferta educativa e uma mera formação para o mercado de trabalho, “reduzir o sentido social da educação aos interesses do lucro representa um empobrecimento tanto do conceito de educação, quanto de seu sentido para a coesão e viabilidade das sociedades” (Oliveira, 2009, p. 753).

Diante dos impactos que a nova estruturação do Ensino Médio produz e como as ferramentas que estão sendo utilizadas podem agir para a formação do sujeito histórico, é necessária a compreensão da própria noção de história como ensino e as construções do processo de ensino e aprendizagem desta como componente curricular na atualidade. É necessário revisar como o ensino é construído, como o aluno se comporta e se coloca diante dos conteúdos, além de como a história do

tempo presente se constitui como fundamental para relacionar os últimos acontecimentos da história brasileira à emergência da contemporaneidade.

No âmbito da abordagem da história do tempo presente por esta dissertação foi selecionado como recorte temporal dessa pesquisa o período compreendido entre a Ditadura Militar no Brasil<sup>2</sup> (1964-85), sua transição para a Redemocratização e a relação que pode ser estabelecida entre os anos 2016 e 2023 no Brasil. Assim, a última escolha abrange o fatídico impeachment contra a Presidente Dilma Rousseff e tem como limite o ano de 2023, quando o contexto político brasileiro experimenta um novo giro, com o início do terceiro mandato do presidente Lula. Apesar do marco político apresentado, a temporalidade eleita abarca ainda o período pandêmico, as novas inserções tecnológicas no campo educativo formal e informal, as formulações e implementação de políticas educacionais no Estado do Paraná e no Brasil, entre outras potentes clivagens históricas.

Apesar de períodos históricos distintos em temporalidades, ambos tratam, além de um momento de forte transformação política, econômica e social no país, um período conturbado na política nacional. Apesar dos manifestos avanços, também estiveram presentes dimensões contraditórias e uma forte disputa das narrativas, dada a pluralidade de informações e opiniões formadas e pela divisão política extrema em que está calcada a sociedade brasileira atual. Dentro desse recorte temático e temporal, adensa-se aos temas apresentados anteriormente novos investimentos nas políticas públicas, modernização do ensino, ensino profissionalizante, formação do sujeito histórico, utilização das mídias digitais e a própria compreensão da contemporaneidade no universo escolar. Compreende-se essa temática ainda no âmbito da história do tempo presente, pois “é preciso que o historiador assuma seu lugar no presente e que ele seja capaz de analisar contextos históricos mais recentes, com fortes impactos na vida contemporânea” (Müller; Legelski, 2022, p. 23), e fazendo uma contribuição ao exposto pelas autoras é necessário que essa abordagem não fique limitada ao campo acadêmico, mas que também possa trazer contribuições para o próprio campo do ensino de história.

A metodologia do presente trabalho se pauta na pesquisa bibliográfica e qualitativa, por meio de autores de referência na temática da história do tempo

---

<sup>2</sup> Considera-se esse termo por ser de utilização mais comum, como apontado por Motta (2024) a utilização do civil-militar pode dar ideia de que todos os setores sociais apoiaram, o que não foi de fato verdade.

presente, tais como Julio Aróstegui, Pierre Nora, Christian Delacroix, François Dosse, Marieta de Moraes Ferreira, Lucila de Almeida Neves Delgado, François Hartog, Francine Legelski, Angélica Müller, dentre outros/as, que trouxeram enorme contribuição para a discussão da temática. No debate do ensino de história, utiliza-se inicialmente as contribuições de Circe Bittencourt (2023) sobre o saber histórico presente na sala de aula, Marcos Silva e Selva Guimarães (2012) a respeito do ensino no século XXI, Luis Fernando Cerri (2021) com a discussão a respeito da relação entre o ensino de história e a consciência histórica, Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky (2021) com a necessária apresentação de novos paradigmas dentro da história, elencando seus desafios e ensino. Abarca-se ainda uma variada gama de autores e pesquisadores que discutem o ensino de história, atribuindo enorme significação para a estruturação das discussões apresentadas no decorrer desse trabalho.

Outro procedimento metodológico que pode ser utilizado na análise no tema do ensino de história e na sua relação com a história do tempo presente é a pesquisa *ex-post-facto* que, como apontado por Fonseca (2002, p. 32) “é utilizada quando há impossibilidade de aplicação da pesquisa experimental, pelo fato de nem sempre ser possível manipular as variáveis necessárias para o estudo da causa e do seu efeito”. Tal procedimento metodológico permite examinar os fenômenos que abrangem o ensino em relação a uma nova política educacional adotada no Estado do Paraná, bem como contribuir para a investigação sobre as ferramentas de ensino e as possibilidades de aprendizagem da história. Leva-se em consideração, ainda, a impossibilidade de analisar, com precisão, os efeitos ainda em andamento dessa política e de suas implicações, dada sua extensão e as realidades diversas que são vivenciadas nos âmbitos educacionais do Estado.

No primeiro capítulo desse trabalho, é discutido o conceito de história do tempo presente no âmbito da historiografia. Tal vertente nasce no bojo da renovação historiográfica introduzida pela Escola dos Annales, em especial na terceira geração, e a maior visibilidade dos estudos com o tempo presente, mormente, aquela alcançada a partir da criação do Instituto de História do Tempo Presente, em 1978, na França. Com o fértil debate daí advindo, as discussões sobre a história do tempo presente também ganharam novas acepções, precisando conceitualmente um período da história contemporânea, ainda que a partir de um léxico variado e com algumas modulações, como se depreende da história imediata, da história atual e da história recente.

Na continuidade desse capítulo inicial, é discutido sobre os conceitos que definem a história do tempo presente, como história, tempo e presente, bem como o aprofundamento de uma análise proposta por Aróstegui (2004) sobre os elementos que constituem uma historiografia, principalmente, do seu dispositivo conceitual e metodológico da história do tempo presente. Em particular, o autor aborda conceitos como testemunho, memória, demanda social e acontecimento/evento, além de mobilizar uma reflexão sobre o próprio entendimento de duração inerente ao tempo histórico do presente. No marco da análise desta revisão conceitual sobre o tema, foram utilizados exemplos de como a sociedade hodierna lidou e lida em relação ao seu passado ditatorial, exemplificando os argumentos utilizados pelos autores, ao se referirem aos elementos que constituem a história do tempo presente, e que vão ao encontro da temática da polarização social do Brasil.

No segundo capítulo, discute-se sobre a aprendizagem histórica no ensino de história. Para esse entendimento serão apresentadas brevemente as teorias do ensino de história que podem ter contribuído positiva e/ou negativamente para as metodologias utilizadas pelos docentes. Igualmente, adota-se como eixo de análise, como o aluno, enquanto possibilidade de parte ativa do seu processo de ensino e aprendizagem, se desloca de uma passividade do aprender em sala de aula para uma espécie de passividade tecnológica, onde quase tudo estaria num “deslize” de tela, não havendo mais, por conseguinte, a necessidade de construção do conhecimento histórico a partir dos conteúdos apresentados. Para tal questão, discute-se como o diálogo entre o ensino de história, visto como “disciplina de fatos passados”, pode ser estabelecido com o tempo presente através das novas ferramentas presentes no cotidiano da sala de aula. Estas, por sua vez, imersas em novas metodologias inseridas nos contextos educacionais, inclusive, algumas delas, fomentadas pelo poder público através dos planos e diretrizes formalizados pelos currículos de ensino.

Ainda na continuidade desse capítulo, delimitaremos sobre a compreensão do próprio currículo e as mudanças trazidas pela introdução do Novo Ensino Médio, a partir da realidade particular encontrada no Estado do Paraná, analisando os possíveis impactos positivos e negativos desse novo modelo de ensino amplamente divulgado como “a melhor educação pública do país”<sup>3</sup>. Enfim, é preciso também

---

<sup>3</sup> Conforme divulgação da informação nos sites oficiais do governo, Canal de Youtube Governo Paraná <<https://youtu.be/yFYjE3BEtns?feature=shared>>; Agência Estadual de Notícias.<<https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Perto-do-comeco-do-ano-letivo-Parana-mostra-como-alcancou-o->

entender como o aluno pode aprender uma história do tempo presente através da constituição da sua consciência histórica, principalmente considerando-a como indissociável da sua integridade humana, social, cultural e política no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de história.

No terceiro capítulo, diante das novas políticas educacionais e de sua relação enfraquecida com as ciências humanas se faz necessária uma análise das presenças, ou das ausências, de uma história do tempo presente nesse currículo e suas possíveis abordagens dentro das aulas de história, principalmente mediada pelas discussões apresentadas sobre os elementos da história do tempo presente no primeiro capítulo desse trabalho. Para dar conta desse debate, adensa-se a contribuição de vários outros autores no âmbito da temática eleita, além dos que foram discutidos ao longo do primeiro e segundo capítulos.

Também será apresentada a discussão mais detalhada sobre uma historiografia do tempo presente no ensino de história, através do recorte temático do período de 2016 a 2023, bem como de análises sobre o período da Ditadura Militar e a transição para a redemocratização no Brasil, onde se busca realizar uma pesquisa sobre as produções propostas pela rede de ensino nessa temática no país, focando nas políticas educacionais adotadas no caso paranaense. Em particular, se prioriza como o LRCO impõe aos docentes uma burocracia a ser seguida diante de uma lógica de conteúdos já determinados e como que essa relação intervém na aprendizagem da disciplina de história. Dessa forma, buscamos, concomitantemente, compreender como a utilização dos livros didáticos foi modificada através das novas ferramentas digitais, como o Quizizz, por conseguinte, interferindo em uma aprendizagem da história do tempo presente por meio do ensino e conformada por um novo ferramental pautado na plataformização da educação, como uma espécie de uberização dos processos educativos.

Para analisar uma temática fundamental para a compreensão dessa nova realidade educacional impulsionada pela plataformização do ensino, haverá um debate mais aprofundado sobre este fenômeno nessa dissertação. Por sua vez, este processo é parte integrante das discussões que serão apresentadas e como fundamento primordial para compreender as relações estabelecidas entre a sociedade e a tecnologia nos últimos anos<sup>4</sup>.

---

topo-da-educacao-no-Brasil>.

<sup>4</sup> MORAES, Roberto. Plataformização da Educação: um debate necessário, 2023. Disponível em:

## 1. HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE

Compreender a história do tempo presente não se limita ao entendimento do seu processo histórico de constituição enquanto vertente teórica na historiografia, apesar de ser necessária essa prerrogativa dentro do campo da história. A revolução historiográfica, iniciada pela Escola dos Annales na primeira metade do século XX, permitirá que a história do tempo presente se configure como uma forma de estudo e entendimento de uma sociedade pós Segunda Guerra Mundial. Afinal, a HTP encontra um terreno fértil como meio de reflexão em sociedades premidas por experiências decorrentes de conflito bélico ou imersas em vivências ditatoriais, como se observa na França, Alemanha, Espanha ou Brasil. Os acontecimentos aí observados se caracterizam como solo fértil, no campo da historiografia, em que se pode assentar uma história da HTP.

Indo além da procedência histórica a respeito do termo, é importante abranger a utilização da história do tempo presente no que concerne à sua revisão conceitual. É notório que ainda prevalece uma determinação da história ser dividida em “idades”, sendo o período o qual vivenciamos entendido como “Idade Contemporânea”, o qual abrangeria, pois, a dinâmica do tempo presente. No entanto, apesar da simultaneidade, guardam particularidades, não sendo equivalentes, a exemplo do conceito de história imediata. Ademais, os conceitos de história, tempo e presente também devem ser discutidos em suas gêneses, principalmente mediante uma reflexão sobre sua aplicabilidade na história do tempo presente. Por sua vez, a história não se totaliza no passado, o tempo sequer pode ser apreendido como natureza divisível e o presente não se limita a um tempo intermediário entre passado e futuro.

Sendo o presente histórico compreendido como tempo móvel e evolutivo, os elementos que o identificam devem compor o seu caráter conceitual e metodológico, possibilitando a utilização do testemunho, memória, demanda social e o acontecimento/evento. Para o conhecimento da praticabilidade dos mesmos, no âmbito da história do tempo presente, utiliza-se nesse trabalho a exemplificação do passado ditatorial brasileiro, seus efeitos, consequências e permanências/residualidades que ainda podem ser identificadas nos dias atuais.

Doravante, esse primeiro capítulo do trabalho se concentra em compreender

as viabilidades da história do tempo presente no campo da pesquisa histórica.

### 1.1 Um histórico da história do tempo presente

A revolução francesa presente na historiografia trazida pelo movimento da Escola dos Annales, realizada do final de década de 1920 e produzindo ondas subsequentes até a década de 1990, trouxe novas formas de escrever, narrar e compreender a história. As novas abordagens, novos objetos e as novas fontes introduzidas permitiram uma mudança significativa diante da noção de passado e de presente que foram delimitadas pelos historiadores positivistas em fins do século XIX.

A história do tempo presente terá uma relação indireta com a Escola dos Annales, visto que o conceito de história do tempo presente ganhará destaque após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em especial na França, com o laboratório de estudos de nome original *Institut d' Histoire Du Temps Présent* – Instituto de História do Tempo Presente (IHTP) criado pelo *Centre National de la Recherche Scientifique* - Centro Nacional de Investigação Científica em 1978-1979, possuindo como primeiro diretor François Bédarida. O IHTP acaba por suceder o antigo Comitê Francês de História da Segunda Guerra Mundial, criado em 1951. Além do caso francês, é possível perceber também um mesmo interesse em outros países europeus.

A ideia de que ocorre uma certa aproximação da escola francesa com o termo história do tempo presente se dá em especial com dois dos seus fundadores: Marc Bloch, ao defender que o historiador deva partir sempre do seu presente em sua tarefa profissional, sendo narrador da sua própria experiência sobre a história vivida; e Lucien Febvre, com a definição de que a história seria a ciência do passado e ciência do presente. Contudo, apesar das nuances trazidas pelos dois célebres historiadores, não é possível analisar uma presença significativa de análises sobre a história do tempo presente nas primeiras gerações neste campo historiográfico.

Sendo o termo de origem francesa, segundo Júlio Aróstegui (2004), sua concepção inicial abarcava o sentido de uma diferenciação dos trabalhos oriundos da contemporaneidade e os trabalhos desenvolvidos nos estudos relativos à Segunda Guerra Mundial, bem como decorria da necessidade de abordar os acontecimentos com métodos diferentes daqueles empregados pela historiografia tradicional e positivista. No entanto, “deve-se reconhecer que o conteúdo da história do presente

foi a princípio entendida de forma bastante convencional” (Aróstegui, 2004, p. 22, tradução nossa).

Paralelamente ao caso da França, a ideia de tempo presente na Alemanha “é igualmente subsidiária das rupturas e convulsões, das catástrofes que introduzem o sentimento de estar diante de uma nova época” (Aróstegui, 2004, p. 40, tradução nossa), assim como, teve sua origem ligada ao histórico da Segunda Guerra Mundial, sendo um problema discutido interna e externamente pelos historiadores do presente.

A afirmação e a tematização como área, assim como a institucionalização da HTP na Europa, devem, portanto, ser relacionadas aos contextos nacionais posteriores a 1945, os quais têm um ponto comum: o choque do evento-ruptura, da “catástrofe” da Segunda Guerra Mundial e o peso de “um passado que não quer passar”, como o passado nazista para a Alemanha e o passado de Vichy para a França, pois eles constituíram grandes traumatismos nas identidades nas consciências históricas nacionais (Delacroix, 2018, p. 45).

Na Espanha, a história do tempo presente se origina a partir de uma história do contemporâneo, em especial no início do século XX, quando começa a se identificar com o mundo acadêmico. Entretanto, assim como no caso alemão e francês, diante de um novo tempo a se historicizar, na Espanha a demanda por uma história do tempo presente vai estar ligada estreitamente ao fim de uma ditadura franquista, indo ao encontro das similaridades encontradas em outras partes do mundo, principalmente com as experiências vivenciadas na América Latina após o conflito mundial, ou seja, países que “passaram por ditaduras após 1945, os contextos de afirmação e de institucionalização da HTP têm em comum uma demanda de caráter cívico de fazer justiça às vítimas esquecidas das ditaduras” (Delacroix, 2018, p. 46). Não obstante, matizando o pensamento do autor supracitado, a HTP em âmbito espanhol retrocede um pouco mais no século XX uma vez que abrange ainda a traumática Guerra Civil Espanhola (1936-39), que impactou e segue impactando a sociedade espanhola na contemporaneidade.

No Brasil, sob influência dos novos ares da historiografia e pela criação do Instituto de História do Tempo Presente (IHTP) na França em 1978, a HTP chega aqui nos anos 1970, juntamente com a história oral. Como apontado por Müller e Legelski (2022), tal acontecimento é explicado pelos fatos recentes vivenciados pelo país, como a Ditadura Militar (1964-85), naquela altura em andamento, marcada pela censura e pelas perseguições políticas. Apesar desta gênese no país, somente a partir dos anos 2000 que a história do tempo presente terá maior destaque na historiografia,

e fortemente ancorada no debate sobre o passado ditatorial brasileiro. O mesmo irá acontecer, segundo as autoras, na Argentina.

Essa tem sido a principal agenda da produção historiográfica sobre história do tempo presente em nosso continente. A questão da violência continua sendo importante para uma agenda que prescreva uma nova história do tempo presente e que abarque, de modo mais amplo, problemas inerentes ao século XXI, ou seja, que possa tratar de conteúdos e temporalidades que toquem no cerne da vida política, a exemplo da emergência de governos autoritários, da volta da predominância das religiões no cenário político e das transformações que as redes sociais processam no debate público e nas ações de figuras políticas, sem esquecer das questões econômicas e sociais que influenciam esse cenário (Müller; legelski., 2022, p. 15-16).

Os centros de pesquisas de história que surgiram com a denominação “do presente” buscavam a compreensão de uma história recente pautada pelas consequências e acontecimentos do conflito europeu e mundial da Segunda Guerra. Em cada país onde a HTP se constituiu como campo de análise e de estudo, foram suas singularidades históricas que influenciaram na consecução de uma teoria e alcance temporal de uma dada HTP, no caso brasileiro, pesou sobremaneira seu passado ditatorial.

## **1.2 A utilização do termo história do tempo presente e a revisão dos seus conceitos constituintes**

Inicialmente, a história do tempo presente foi delimitada pela possibilidade de uma história baseada no testemunho oral como fonte. Como sabemos, na historiografia da Antiguidade Clássica recorria-se a testemunhos diretos para a construção dos relatos históricos, como Tucídides e o discurso de testemunha ocular do historiador, mas, como apontado por Ferreira (2002), esse tipo de fonte foi desqualificado a partir da segunda metade do século XIX, visto que uma história só poderia ser feita a partir de documentos escritos. Essa desqualificação irá permanecer no século XX, mas com uma ressalva, visto que a metodologia da história oral, já usada nos estudos históricos de base antropológica, seria amplamente utilizada por historiadores do tempo presente.

A história do tempo presente retoma, no século XX, o que os eruditos franceses do século XVIII e XIX haviam acreditado: que testemunhos históricos são fonte histórica legítima, a história contemporânea pode ser objetiva, a memória oral não é mais problemática do que a escrita, a função

política da história em formar cidadãos pode partir dos fatos do passado recentes como remotos e, finalmente, o compartilhamento do tempo histórico do historiador com aqueles que fazem a história pode ter um lado positivo (Fagundes, 2014, p. 24).

A história do tempo presente se mostrou como uma reação às mudanças percebidas pelas sociedades, na passagem do século XX, e que podem ser aplicadas nas transformações que podemos analisar e encontrar ao longo do século XXI. No entanto, segundo Vengoa (2022), é necessário assinalar porquê a utilização da expressão história do tempo presente ganha primazia, ao invés de outras similares em sua significação. A primeira delas, certamente, seria a de história contemporânea.

No âmbito de uma cronologia histórica, a sucessão de fatos ocorridos é dividida em “idades” que, por sua vez, agrupariam determinadas características e acontecimentos que definiriam aquele tempo histórico, sendo a linha do tempo e a periodização da história dividida em: Pré-história, Idade Antiga ou Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Essa cronologia estabelecida para a História é estritamente ligada a uma visão da história europeia e ocidental, visto que muitos dos acontecimentos que delimitam a divisão não se coadunam, ou impactam menos, em outras perspectivas históricas, como é o caso da Revolução Francesa em finais do século XVIII e que marca o início da Idade Contemporânea.

Como demonstrado por Aróstegui (2004), o nascimento da história contemporânea partirá dos acontecimentos revolucionários no mundo ocidental, ocorridos entre os séculos XVIII e XIX, e desses fatos vividos diretamente se origina a contemporaneidade. Esta, por conseguinte, se tipifica como um novo tempo passível de se historicizar, dada a vivência de um novo tempo histórico e a transformação por ela trazida. O autor apresenta ainda que as revoluções vivenciadas nesses séculos, e aqui fazemos uma ressalva para a Revolução Francesa em 1789, foram vistas por seus contemporâneos como uma outra história, não sendo coincidente com o entendimento que realizamos do próprio acontecimento ou “a história contemporânea já não era contemporânea” (Nora, s.d. apud Aróstegui, 2004, p. 33, tradução nossa), principalmente diante da introdução tardia de quase um século desses acontecimentos nos modelos educacionais franceses.

Vengoa (2022) discute que o conceito de história contemporânea corresponde a uma lógica mais diacrônica do que sincrônica, ou seja, acontecimentos sincrônicos são aqueles imersos numa mesma temporalidade, enquanto que acontecimentos

diacrônicos são aqueles onde os acontecimentos transcorrem um após o outro. De acordo com o autor, o intervalo de tempo está relacionado a um encerramento à volta de um acontecimento próprio, que não compreende o imediatismo do observador, e como no caso da história contemporânea, o fim da Segunda Guerra Mundial ou a queda do muro de Berlim, “em resumo, a história contemporânea é um conceito utilizado para designar um período histórico próximo à atualidade, mas que de forma alguma é o presente” (Vengoa, 2022, p. 33, tradução nossa).

A discussão apresentada sobre o que seria contemporâneo ou vivenciado dentro de uma história contemporânea, compreende as contemporaneidades que são vividas e relacionadas a grandes acontecimentos, rupturas sociais, políticas, culturais ou tecnológicas. Aquilo que muda o estado ou a ordem natural das coisas, dão um novo entendimento para a história, por conseguinte, segundo Aróstegui (2004), as crises históricas dão a sensação de estarmos diante de um novo tempo e sendo impactados por suas consequências e intenções.

Outros conceitos que podem ser utilizados, como afirmado anteriormente, para se referir a uma história do tempo presente é o de história imediata, história atual e o de história recente. Detém-se aqui, neste momento, na história imediata, “cujos componentes irreduzíveis são, a um só tempo, proximidade temporal da redação da obra em relação ao tema tratado e proximidade material do autor em relação à crise estudada” (Lacouture, 1990, p.222).

Obras relacionadas à temática de uma história imediata começaram a ganhar destaque a partir da segunda metade do século XX, em especial, na década de 1960. Santos (2007) sintetiza que as raízes da história imediata estão conectadas aos períodos em que as situações vivenciadas, em escala nacional e internacional, começaram a exigir esclarecimentos, necessitando de uma correspondência entre a produção histórica e as demandas sociais.

As principais características da história imediata, desde o seu estabelecimento, foi encurtar os prazos entre a vida das sociedades e sua primeira tentativa de interpretação e dar palavras aos que foram os autores dessa história, considerados como arquivos vivos (Santos, 2007, p. 105).

Dessa forma, o autor apresenta que a maneira mais adequada de se referir a uma história atenta ao estudo do tempo presente é o conceito de história do tempo presente. Afinal,

A história do tempo presente tem o interesse de inscrever o presente nas profundezas e complexidades do tempo histórico, tornando-se assim uma empreitada muito diferente da história contemporânea, atual, imediata, recente, do presente simplesmente, ou do exercício jornalístico. (Vengoa, 2022, p. 35).

Compreendendo a utilização do termo história do tempo presente, seguimos o entendimento articulado por Vengoa (2022) em analisar os três conceitos que constituem esse termo, sendo história, tempo e presente.

Em relação ao conceito de história, geralmente ocorre uma associação da palavra com o tempo histórico, portanto, do passado, como forma de representação de acontecimentos que antecedem o tempo histórico que vivenciamos. A história pode se relacionar com a compreensão de que é a ciência que estuda o homem e suas ações ao longo do tempo. No entanto, podemos abranger que a história “restabelece o diálogo entre o presente e o passado, entre os homens mortos, que recuperam a vida, e os homens vivos, que reconhecem a morte” (Reis, 2011, p. 115).

A história representa um meio de compreensão da realidade, vivenciada no presente, através das interpretações sobre o passado. Assim sendo, é por meio da produção de um conhecimento histórico que “pode-se entender esse campo do conhecimento como aquele que estuda o aspecto social por meio da interação entre diferentes registros espaço-temporais e que se desenvolve na constante interpenetração entre o observador e o observado” (Vengoa, 2022, p. 35-36, tradução nossa).

O conceito de tempo é comumente relacionado como grandeza física e é pelas unidades de medida de tempo que são estabelecidas as durações dos acontecimentos. O tempo é, dentro da história, caracterizado por um antes e um depois, como exemplificado anteriormente, no entendimento histórico de que a França, após a Revolução Francesa de 1789, não seria a mesma nação de antes e o mesmo se pode inferir para o mundo do antes e do depois da Segunda Guerra Mundial. O tempo, partindo dessa linha de interpretação, é compreendido como “[...] indivisível e se desdobraria de maneira processual deduz-se, implicitamente ou explicitamente, que o que ocorre no ‘antes’ faz parte da explicação daquilo que subsiste no ‘depois’” (Vengoa, 2022, p. 37, tradução nossa).

Como apontado por Koselleck (2006), responder à pergunta do que seria um tempo histórico seria uma das mais difíceis para a historiografia. A cronologia estabelecida como uma linha do tempo, com suas divisões em “idades” ou tempos

históricos, como argumentado anteriormente nesse trabalho, compreende o entendimento de um tempo vivenciado pela sociedade europeia e ocidental. Esta periodização mais arbitrária, por sua vez, foi naturalizada nas ementas disciplinares de história, conformando a compreensão do tempo como sendo único e com o mesmo sentido para toda a humanidade. Não é possível mensurar um tempo histórico singular, visto que “homens e instituições, têm formas próprias de ação e consecução que lhes são imanentes e que possuem um ritmo temporal próprio” (Koselleck, 2006, p. 14). Desse modo, as particularidades que são aferidas ao tempo da “Idade Moderna” europeia no século XV, por exemplo, não correspondem as particularidades do tempo vivenciadas pelas sociedades pré-colombianas, no mesmo espaço de periodização.

Sobre o presente, na maioria das vezes, sua compreensão está estritamente ligada a noção do agora e que é o intermédio de escala entre o passado e o futuro. Para entender o presente inerente à história, Vengoa (2022) utiliza o esquema de análise proposto pelo historiador Stephen Kern (2005), em que a classificação dos historiadores que estudam o presente pode ser dividida em três grupos. O primeiro grupo seria daqueles que assumem o presente com um sentido duplo, sendo o primeiro compreendendo uma sucessão de eventos locais singulares e o segundo uma simultaneidade de variados acontecimentos, próximos e distantes.

Para o segundo grupo classificado, o presente é caracterizado como uma parte situada entre o passado e o futuro, ou seja, “[...] a particularidade do presente reside em ser um espaço de tempo aberto em suas extremidades para elementos do passado (espaço de experiência) e do futuro (horizonte de expectativas)” (Vengoa, 2022, p. 39, tradução nossa).

Por fim, o terceiro grupo, para Kern (2005), considera a duração da condição de tempo do presente, dessa maneira, o presente é valorizado como um intervalo de tempo com duração maior do que a instantaneidade.

Tais discussões sobre os três grupos e suas relações com o presente, fomentam contribuições para o entendimento do tempo presente enquanto história. Procuramos compreender o presente no âmago das particularidades do mundo que vivenciamos, segundo Vengoa (2022), por exemplo, na chamada época moderna, as transformações que se operavam nas sociedades levavam um determinado tempo para se concretizarem, como o caso da imprensa por Johannes Gutenberg, desenvolvida em 1430 e popularizada nos anos iniciais do século XVI. No entanto, a

realidade que foi vivenciada no século XX, e fazemos uma ressalva, com mais intensidade a que se experencia no século XXI, demonstra que no século passado as transformações foram premidas de uma geração para a outra e não mais de um século para outro. No século atual, reproduzindo este ritmo anterior, várias transformações vêm ocorrendo na temporalidade de uma mesma geração.

Foi observado entre nós, igualmente, que as razões históricas que possibilitaram esse retorno da atenção ao tempo presente podem ser encontradas na “própria aceleração do tempo histórico... e no volume considerável de informações recebidas no final do século XX”. No entanto, ainda se acredita que “a fronteira cronológica da história 'presentista' está situada na Segunda Guerra Mundial”, ao mesmo tempo em que “a história do presente se torna assim um veículo para a construção do futuro” (Aróstegui, 2004, p. 51, tradução nossa).

Concorda-se, também, com Dosse (2012), quando este assevera que não podemos atribuir ao tempo presente um simples significado de período da história contemporânea, mas como uma nova possibilidade da operação do fazer historiográfico. Uma história do tempo presente não limitaria sua origem à um mundo de possibilidades de entendimentos do pós-conflito mundial, mas às mudanças que ocorreram em várias sociedades e que se estabeleceram na relação do social com o histórico.

### **1.3 Renovação conceitual da história do tempo presente e seus elementos**

Aróstegui (2004) nos direciona para uma previsível renovação conceitual da história do tempo presente urgida em seu campo de investigação, ou seja, o modelo com que a história do tempo presente foi engendrada, a partir da necessidade de se historicizar o novo tempo que se iniciou após a Segunda Guerra Mundial, não nos é mais válido nos dias de hoje.

O autor supracitado, valendo-se das reflexões de Pieter Lagrou (2000), vaticina que a história do tempo presente, que se praticava até o momento, é coisa do passado, haja vista que o tempo presente deve ser visto como uma noção evolutiva. Por conseguinte, se a ideia de que a matriz da história do tempo presente seria o conflito mundial europeu, isso se encerraria após 50 anos, mais próximo aos eventos de 1989, quando a década irá presenciar novas rupturas, estabelecendo potentes referências e amalgamando o presente com uma nova cronologia. Desse modo, Aróstegui (2004) qualifica que o presente histórico deve ser entendido como um tempo

móvel, sem ser relacionado à uma época do século XX, e assim, com caráter evolutivo, dado o próprio tempo do historiador que o registra.

O importante é que ao falar do presente, isso sempre seja feito com a devida relativização, com a referência à percepção dos sujeitos que o vivem: aqueles que o vivem delimitam seu presente e ninguém vive um tempo que não seja o presente, enquanto o próprio passado fica apreendido nele. A história do presente sempre define o tempo a partir de um nós, do nosso tempo (Aróstegui, 2004, p. 57, tradução nossa).

O autor ainda aponta o dispositivo conceitual e metodológico com o qual a história do tempo presente se relaciona atualmente, sendo possível identificar quatro grandes elementos: testemunho, memória, demanda social e o acontecimento/evento.

A relação do testemunho como elemento da história do tempo presente está definida como aquilo que chamamos de história oral. Com a renovação historiográfica estabelecida a partir da década de 1970, os testemunhos orais se tornaram importantes fontes para a compreensão de acontecimentos pertinentes ao tempo vivenciado, assim, é importante compreender que a história oral é um método de interpretação dos processos sociais ocorridos em um passado recente. Não se pode descurar ainda da relação entre a história oral e a emergência de novos objetos e novos sujeitos históricos trazidos pela nova história e pela história vista de baixo, mais marcadamente nas décadas de 1970 e 1980, que colocaram em posições protagonistas grupos sociais e coletivos alijados do discurso histórico tradicional.

Entretanto, como sabemos, é possível encontrar contradições nas narrativas dos personagens inseridos em determinados processos sociais, visto que, ao falarem do mesmo tempo histórico, as particularidades e vivências individuais de cada um, produzem sentidos diferentes, como é o caso do passado ditatorial brasileiro quando trazido a luz nos dias atuais, como um campo de disputa de narrativa de um passado.

Mas nem todos viveram sua adolescência e sua maturidade nas mesmas condições sociais e políticas, e os velhos tempos, embora tenham igualmente passado, não são os mesmos para todo mundo. Do ponto de vista do que há de mais singular em cada indivíduo, nenhuma testemunha se assemelha a outra; também no plano social o leque é muito rico (Voldman, 2006, p. 39).

Desse modo, Voldman (2006) apresenta que a testemunha pode ser classificada entre dois tipos, sendo as de “grandes testemunhas” e a de “pequenas testemunhas”. Enquanto a primeira tende a compreender seus testemunhos como parte da história, por meio de seu papel histórico na participação dos acontecimentos

e influenciando nos seus cursos, a segunda compreende aqueles que foram excluídos da história, ou seja, os não autores, aqueles que vivenciam os acontecimentos sem influenciar no fluxo ou na produção de narrativas.

O testemunho, através da história oral, está estreitamente associado à memória. Todo ser humano, sendo grande ou pequena testemunha, como proposto por Voldman (2006), compreende a sua memória como narrativa de um passado. Trazido a luz do tempo presente, o passado ditatorial do Brasil por uma parcela das grandes testemunhas recorre a um diagnóstico pelo viés do avanço econômico, bem como pela suposta segurança pública e pelo pseudo índice educacional positivo no período ditatorial. Em contrapartida, há os testemunhos e as memórias das grandes testemunhas que se colocaram contra o sistema, delegando ao mesmo as constantes perseguições políticas, ausência dos direitos, o fim das instituições democráticas e as censuras. Esses mesmos posicionamentos de defesa e de repulsa, podem ser direcionados às pequenas testemunhas, porque vivenciaram ou não, de diferentes maneiras, os acontecimentos históricos devido a longitude espacial e temporal.

É notório que há um embate entre os dois posicionamentos, por meio de uma disputa de memórias, sempre relacionados às memórias individuais de cada um. Não obstante, ao se fazer uso da memória também é possível mobilizar o esquecimento, ocorrendo o que se chama de abuso da memória.

Em outras palavras, abusar da memória é afirmar a existência de uma memória total e desconsiderar a sua relação com o esquecimento. Afinal, ao acessar suas memórias, os seres humanos não se lembram de tudo o que ocorreu, pois a memória também é seletiva. Também faz-se, a partir da temporalidade presente, uma dentre várias possíveis de reconstruções do passado; por isso, é interessante falar em memórias uma vez que múltiplas são as lembranças (Maciel, 2014, p. 128).

Ricoeur (2007) discorre sobre usos e abusos da memória no âmbito das estratégias de impedimento, sendo a memória classificada como impedida, manipulada e comandada de modo abusivo, e que, conforme pondera Gagnebin (2020, p. 208), “não visam simplesmente uma falsificação da lembrança, mas muito mais: elas tendem a impedir a escuta dessa interpelação e a resposta que lhe poderia ser dada no presente, dentro do presente e para o presente”.

A memória impedida, estando no plano patológico-terapêutico, conforme Ricoeur (2007), pode ser definida como quando a memória é consubstanciada pelas feridas, traumas e cicatrizes. Seria como uma analogia de vitória de uns e derrota de

outros, como os precedentes da Lei nº 6.683 de 28 de agosto de 1979, que concedeu a anistia aos envolvidos em crimes de Estado praticados na Ditadura Militar (1964-85); ou na criação da Comissão Nacional da Verdade, através da Lei nº 12.528 de 18 de novembro de 2011, que buscou apurar o que a Lei da Anistia relativizou. Quando concedida a Anistia, houve a glória daqueles que financiaram e participaram das atuações criminosas pelo Estado ditatorial e a perda daqueles que participaram da luta contra a repressão, dos presos e desaparecidos políticos. Apesar da balança da memória desfavorável, a volta de exilados e a libertação dos presos políticos também foram perceptíveis com a Lei da Anistia. Nas três últimas décadas, a memória impedida se sustentou apesar de suas feridas e cicatrizes, até a criação da Comissão Nacional da Verdade, em 2011, fazendo com que aquilo que deveria ter sido esquecido, voltasse a ter primazia.

No que se refere a uma memória manipulada, dentro do plano propriamente prático, como definido por Ricoeur (2007), é onde podemos encontrar os abusos da memória, visto que também podem ser identificados os abusos pelo esquecimento. Por sua vez, a memória manipulada está relacionada com a ideologia que conforma a sociedade e, assim, para determinada história de uma sociedade é estabelecida uma narrativa pela qual a sociedade deve se pautar.

O recurso à narrativa torna-se assim a armadilha, quando potências superiores passam a direcionar a composição da intriga e impõem uma narrativa canônica por meio de intimidação ou de sedução, de medo ou lisonja. Está aqui uma forma ardilosa de esquecimento, resultante do desapossamento dos atores sociais de seu poder originário de narrarem a si mesmos (Ricoeur, 2007, p. 455).

Toda sociedade de alguma forma ou de outra é ancorada a uma história oficial, mesmo que revisões sejam realizadas e muitas abordagens reconsideradas, porém, há sempre uma ideologia que permeia a sociedade e que faz com que seu povo se lembre ou se esqueça de determinados acontecimentos e de seus atores históricos.

Considerando estas diferentes modulações e conceitos que conformam a memória, a disciplina de história repassa por muitas questões e acontecimentos que se relacionam com esta temática. Entre os temas mais prementes, certamente está o passado da Ditadura Militar no Brasil, provocando debates acalorados na construção da história e da memória do país. Mesmo que a discussão sobre os efeitos negativos da Ditadura Militar seja feita de maneira pertinente no tempo presente, há, por

exemplo, também a desvalorização desse passado por meio de memórias individuais e saudosistas que positivam a experiência autoritária, ainda que estas pessoas possam não ter vivenciado diretamente esse passado. Em parte, esta defesa das soluções autoritárias estaria pautada nos esquecimentos de uma memória manipulada.

Vejamos o projeto “Ruas de Memórias”, de 2015, criado pelo então prefeito Fernando Haddad na cidade de São Paulo e que tinha como objetivo a renomeação dos logradouros que faziam referências a participantes diretos da Ditadura Militar. Podemos afirmar a existência de um passado que se faz presente e que nessa busca de mudança de uma narrativa, ocorrem as disputas de memórias e paulatinamente os esquecimentos saudosistas. Era e é recorrente em muitas cidades brasileiras ruas com os nomes de Marechal Castelo Branco ou Presidente Arthur Costa e Silva, bem como de outros envolvidos na Ditadura Militar, o mesmo equivalendo para logradouros com nomes dos bandeirantes.

Ao pesquisar sobre a história local e, em especial, acerca dos inúmeros nomes de ruas, praças e avenidas das cidades contemporâneas, podemos perceber que uma imensidão de memória coletiva foi construída ao longo do tempo. Todavia, a passagem de uma geração à outra pode trazer novas visões de mundo e paradigmas (FRANÇA, 2019, p. 242).

Adentramos na memória comandada de forma abusiva, abordada num plano ético-político, também definida por Ricoeur (2007) como história obrigada. Perfilada a esta, por sua vez, é possível encontrar o conceito de anistia que, para Ricoeur (2007), se constituiria como um esquecimento institucional, visto que o chefe de Estado poderia escolher quais acontecimentos deveria perdoar, ou seja, uma forma de camuflar fatos que não deveriam ser escondidos. Não é por acaso que ainda possam existir logradouros pelo país que eternizam vários dos personagens da Ditadura Militar, consubstanciados pela construção da narrativa histórica que foi permitida pela Lei da Anistia de 1979, como citado, considerando que muitos dos envolvidos não foram julgados como deveriam. Seus crimes, em um passado recente, foram ignorados e, assim sendo, contribuíram para os chamados abusos da história por meio dos esquecimentos que permeiam as memórias individuais e coletivas.

Como apontado por Pereira e Seffner (2018), um ensino de história que se pautar por um passado vivo diante de uma questão sensível, como é o caso do período da Ditadura Militar, deve representar como as novas gerações olham para si mesmas,

para o mundo e para os outros, por intermédio de uma interpretação do passado partindo do seu próprio lugar no presente. As questões que são denominadas como vivas devem prevalecer dentro do ensino de história do tempo presente, seja para a constituição das lutas dos grupos identitários, como para a derrubada de um ensino de história fechado e distante da realidade que se vivencia.

Compreendendo os elementos do testemunho e da memória inerentes ao conceito de história do tempo presente, é necessário afirmar que são recursos fundamentais para a sua compreensão, principalmente pelo fato de que somos imbuídos por memórias que se sedimentaram por diversas formas de testemunhos. Quando discorreremos sobre o conceito de presente, anteriormente nesse trabalho, afirmou-se que, na atualidade, o tempo como categoria histórica é marcado por inúmeras transformações que não eram observadas nos séculos passados. Uma das transformações iniciada no final do século XX e que ganha terreno ao longo dos primeiros anos do século XXI, são os instrumentos tecnológicos, bem como toda a comodidade por eles fornecida. Compreender um conflito regional no lêmén através dos testemunhos dos envolvidos e sobreviventes é facilitado pelo avanço tecnológico que é permitido com um mero “click”. No entanto, não podemos considerar que esta informação produza um peso significativo para a memória, afinal, esta seria mais uma de um recorrente fluxo de informações que vai se sobrepondo na memória recente das pessoas.

A partir dessa reflexão, por meio das discussões realizadas, nos concentramos nos elementos de demanda social e acontecimento que emergem da história do tempo presente. Ferreira (2012, p. 110) aponta que “a noção de demanda social de história permanece ainda vaga”, diante dos contextos de análise e fenômenos diversos, citando como exemplo as “demandas memoriais” e as “demandas midiáticas e editoriais” que acabam por influenciar a existência dupla de um mercado da história. Ou seja, uma história pública, em que um mercado acadêmico e erudito e um outro voltado para um grande público, engendram duas formas de se escrever e de se fazer a história. O interesse pelo passado e por suas memórias fizeram com que os historiadores ocupassem lugares e produzissem discursos competentes nos meios de comunicação.

[...] é preciso estar atento a instrumentalização da história pela demanda social e repensar o vínculo entre função do conhecimento e função social da história, especialmente quando se trata da análise de passados sensíveis tais

como o Holocausto, ou as ditaduras na América Latina (Ferreira, 2012, p. 110).

Diante do exposto pela autora, podemos compreender as relações que são estabelecidas entre testemunho, memória e demanda social na história do tempo presente, principalmente diante dos discursos que podem ser encontrados, por exemplo, entre as vítimas e familiares de desaparecidos políticos durante a Ditadura Militar e que buscam, graças aos seus testemunhos, memórias e relatos de sua presença dentro da história.

Nos dias atuais não é raro, como fator de memória, realizar comemorações sobre determinados acontecimentos do passado. Em algumas ocasiões, essas comemorações não se pautam num caráter acadêmico, podendo vulgarizar os personagens históricos e (re)produzir uma narrativa histórica controversa, a fim de suprir uma demanda social de caráter midiático ou ideologicamente político.

A grande preocupação dos historiadores profissionais é que as comemorações são momentos de vulgarização do conhecimento histórico, que muitas vezes permitem a reprodução de informações sem avaliações críticas. As comemorações funcionam como instrumentos de exaltação de trajetórias individuais ou eventos sem o necessário distanciamento e a produção de uma investigação aprofundada (Ferreira, 2012, p. 119).

Ao encontro com essa linha de análise, no caso brasileiro, podemos encontrar a produção do filme “1964: O Brasil entre Armas e Livros”, filme de 2019 produzido pelo grupo Brasil Paralelo, que, no decorrer da obra cinematográfica, realiza um revisionismo historiográfico a partir de ideais negacionistas sobre a Ditadura Militar no Brasil.

Como discutido por Moraes e Cleto (2023), o objetivo deste grupo empresarial é o estabelecimento de uma reforma cultural, articulando o uso da história para tal feito, a fim de produzir uma nova narrativa histórica que não seja imbuída pelos ideais e esquecimentos atribuídos a uma pseudo narrativa da esquerda. Os modos pelas quais se pautam os fazeres de historicidade da direita contemporânea seriam impulsionados por aquilo que Nancy Fraser determina como contrapúblicos. Tal reflexão é apresentada por Moraes e Cleto (2023), à luz da mencionada autora, expressando sujeitos que se organizam pautados pela subalternização e exclusão diante de grupos dominantes, como o caso de mulheres e de negros ao longo de uma história positivista, excludente e privilegiada. No entanto, diante da popularização da

internet e seus meios ágeis de comunicação e impulsionamento de informações, contrapúblicos negacionistas expandem suas existências, bem como difundem suas ideias em torno de uma idealização de identidade própria, colocando para jogo “uma atuação fluída, sempre disposta a mudar as táticas, discursos e justificativas, que se desloca constantemente para disputar diversos espaços de poder no momento presente” (Moraes; Cleto, 2023, p. 07).

As comemorações sobre o dia 31 de março também foram impulsionadas por meio desse mesmo viés de demanda social, decorrentes da valorização de uma memória manipulada, como apontado por Ricoeur (2007). Entre 2019 e 2022, a prática de celebrar a data que marcou o início do processo ditatorial no país, era realizada por ordens do então presidente do Brasil Jair Messias Bolsonaro com textos oficiais emitidos pelo Ministério de Defesa brasileiro, gerando o impulsionamento de *fake news* e ataques por parte de setores conservadores da sociedade a uma historiografia comprometida em busca da verdade diante dos acontecimentos históricos.

Por fim, adentramos na discussão sobre o elemento da história do tempo presente que, de forma direta ou indireta, permite a existência dos testemunhos, das memórias e das demandas sociais, ou seja, o acontecimento. Nora (1984) discute justamente sobre as dimensões do acontecimento num sistema tradicional de informação e o que denomina como pseudo-acontecimento. No primeiro, as pessoas não compreendiam como os acontecimentos afetavam ou não suas vidas, pois ocorria em vários tempos e níveis, havendo os atores do acontecimento, os transmissores e o público. Por sua vez, no pseudo-acontecimento, com o desenvolvimento das *mass-media*, muda-se completamente o sistema, visto que “hoje em dia, o mais pequeno acontecimento é vivido como sendo já histórico, memorável, inscrevendo-se já na História, quando nem sequer se sabe se ele terá lugar ou se virá a ter alguma importância” (Nora, 1984, p. 47).

O autor ainda demonstra que, anteriormente, um acontecimento só era considerado histórico porque os historiadores o definiam como tal, diferentemente dos tempos hodiernos quando é o acontecimento que traz a agenda ao historiador. Na sociedade atual, somos impactados por inúmeros acontecimentos em diversos contextos espaciais, moldados por variados motivos e que trocam de lugares e de importância diante da agilidade das informações dos meios de comunicação. Ao historiador do tempo presente, cabe a delimitação da análise sobre os acontecimentos e de como estes influenciam na construção do conhecimento histórico. Assim sendo,

o mesmo equivale para quem vivencia essa história repercutida pelas massas e seus meios de comunicação, já que “embrenhados na rede de uma actualidade elevada ao nível de História, sentem todos a necessidade de contar, de testemunhar” (Nora, 1984, p. 54).

Aróstegui (2004), ao discorrer sobre uma história vivida e uma história escrita, assinala que no terceiro milênio há a premonição de uma história com um novo tempo e ritmo, apontando para a possibilidade de a história não ser mais mediada por um documento.

O histórico se revelará a cada momento, será registrado à vista e reconhecido através do novo fenômeno: a rede. Com a história em tempo real, o registro memória-história presumivelmente será diferente. Isso colocará em jogo a própria substância do histórico, pois todas as suas determinações sociais e culturais, o modo de sua produção e o espaço de seu desenvolvimento estão em jogo. E não apenas o tempo mudou, mas correlativamente a isso também o espaço (Aróstegui, 2004, p. 60, tradução nossa).

Discutindo o elemento do acontecimento dentro da história do tempo presente, Aróstegui (2004) coloca-o juntamente com a duração, ambos interagindo como formadores do presente, visto que esse “[...] como lapso temporal socialmente construído e delimitado ou como elaboração cultural tem também sua própria dimensão de duração e, conseqüentemente, de estrutura” (Aróstegui, 2004, p. 91, tradução nossa).

Considerando as duas relativizações do tempo, instante e duração, compreendemos, segundo o exame apurado do mesmo autor, que no tratamento de qualquer tempo histórico não podemos excluí-los. No caso do presente como tempo histórico, este não pode estar limitado a identificação de instante ou agora, mas com a sua própria duração. Em tese, o presente não é apenas um intervalo de tempo passageiro, mas um intervalo de tempo que possui uma duração. Um acontecimento pode acontecer no agora do presente, mas não fica preso nesse momento temporal, sendo que pode ser definido como o fim de uma permanência e o início de uma duração.

Dialogamos aqui com as ideias apresentadas por Pereira e Seffner (2018) quando tratam de questões sensíveis de um passado vivo dentro do ensino de história a partir dos conceitos de residualidade e remanescência.

O passado insiste, mas na qualidade de passado, contínuo fluxo que passa,

nunca é o mesmo de um momento para o outro. Desse modo, sobrevivem resíduos que se atualizam no presente, guardando em torno de si uma virtualidade que a prende ao passado. Remanescer, nesse sentido, é fazer subsistir o passado no presente (Pereira; Seffner, 2018, p. 24).

Compreende-se na relação com o acontecimento dentro do ensino de história do tempo presente, os termos de duração, instante e de permanência através dos conceitos apresentados pelos autores como residualidade e remanescência, não sendo o acontecimento algo que se fixa sem mudanças significativas ou inalteráveis diante do tempo, mas como algo que permanece e insiste no presente através das manifestações sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais, mediado principalmente pela história, memória e testemunhos.

A relação que podemos estabelecer diante do que foi exposto é sobre como a sociedade brasileira lida com o seu passado ditatorial. No início da década de 2010, o estabelecimento da Comissão Nacional da Verdade se deu porque, para muitos, um decurso do presente não virou passado, mas teve uma duração diante de perguntas que estavam sem respostas. O acontecimento da Ditadura Militar no país teve uma duração, mas não permaneceu na passagem do tempo histórico, e por consequência, ainda nos dias atuais é possível a defesa de seus ideais como forma de ruptura de um tempo que não deveria ter existido.

É a memória a faculdade que tem aqui a função primordial de transformar o tempo de cada homem em um presente estendido. A memória contém a potencialidade de fazer reviver como presente, de conceder sua profundidade no tempo, no sentido da duração, precisamente, a trajetória de vida completa de cada pessoa (Aróstegui, 2004, p. 103, tradução nossa).

Podemos afirmar que o estudo da história, tal como delimitado por seus idealizadores do século XIX, não mais se limita a um estudo exclusivamente do passado, mas sim sobre um estudo que se debruça sobre as temporalidades como forma de compreender as ações humanas. O estudo sobre uma história do tempo presente parte inicialmente do entendimento de que todo passado já foi presente e que todo presente será passado, mas que a sua função historiográfica é incorporar elementos potentes para a construção de sua historicidade. Desse modo, o estudo da história do tempo presente, imerso no tempo histórico atual do presente, se faz pertinente.

Pois com a internet se impôs o tempo real, a simultaneidade de tudo com tudo e o contínuo. Tudo aparece no mesmo plano em um presente tão extenso

quanto a própria rede. A internet não apaga, não esquece e, portanto, tudo permanece no presente. Nessa nova “condição digital”, que é também uma nova condição histórica, articular passado, presente e futuro torna-se mais problemático do que nunca, mas parece ainda mais necessário, por mais que pareça retrair a possibilidade de qualquer narrativa comum: a cada um a sua memória, a sua identidade, o seu site, o seu blog, os seus *followers*, segundo uma multiplicação que parece que nunca vai parar (Hartog, 2022, p. 141).

Os elementos que fazem parte do dispositivo conceitual e metodológico da história do tempo presente, conforme apresentado por Aróstegui (2004) e discutido ao longo desse capítulo, compreenderá as demais discussões e análises que se seguirá no decorrer desse trabalho. Todavia, cabe ressaltar no momento que testemunho, memória, demanda social, acontecimento e duração permeiam as possibilidades de um presente qualificado como presente histórico, seja discutido como um passado recente que ainda influencia na atualidade ou como discussões do presente que intensificam o seu próprio entendimento, inclusive, como forma de se esperar um futuro.

As análises dos elementos históricos e suas conceituações com o acontecimento da Ditadura Militar no Brasil não se deu por acaso, afinal, é nítido que no tempo presente ainda há posições favoráveis pela existência desse sistema político, sendo defendido nos mais diversos âmbitos sociais. A incorporação dessa temática nos elementos de testemunho, memória, demanda social e acontecimento, reitera-se aqui, penetra no seio das discussões posteriores dessa pesquisa, haja visto que a história do tempo presente de um país polarizado na defesa dos seus ideais, foi arquitetado estrategicamente nos últimos dez anos, utilizando-se dos meios de comunicação, digitais e consequentemente educacionais para a construção de uma determinada leitura da história. Assim, concorda-se com Dosse (2012), pois se há a necessidade de partir do presente para realizar perguntas ao passado, é apropriado, inicialmente, fomentar uma desconfiança das projeções que o presente faz sobre o passado, visto que este pode ser, virtualmente, ilusório.

## 2. Aprendizagem da história

A história sempre esteve relacionada ao tempo e contexto sócio-histórico da sociedade enquanto ciência e disciplina, seja das teorias positivistas do século XIX ao impulso histórico dos *Annales* no decorrer do século XX. O ensino de história do Brasil esteve sujeito às concepções de nação e formação de identidade nacional que, por ora, ainda podem ser identificadas na contemporaneidade e que cabe aos historiadores e professores de história derrubar a concepção dessa áurea da história como máquinas de reprodução de memórias, acontecimentos, datas e heróis nacionais de sua pátria, feito esse, aliás, que também foi impulsionado pela obscuridade dos Estudos Sociais implementado durante o período da Ditadura Militar.

Atualmente, a aprendizagem da história está articulada com os meios digitais de comunicação e compartilhamento de informações, compreendendo que o professor não ocupa mais o lugar de único detentor de conhecimentos e que os saberes históricos não são mais construídos apenas e exclusivamente dentro do ambiente escolar.

A determinação de currículos comuns para nortear os saberes, como o Currículo da Rede Estadual Paranaense (2019) e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021) correspondem para a implementação do Novo Ensino Médio como uma forma de se articular a nova aprendizagem, decorrente do século XXI, dada principalmente por meio da proliferação das tecnologias no meios sociais, que já era sentida antes da pandemia do Covid-19, mas que vêm se consolidando por completo durante o cenário vivenciado no ano de 2020 e que se afirmará nos anos posteriores.

No Estado do Paraná, a educação pública e estadual vai ao encontro das novas diretrizes para o Ensino Médio aprovada pela lei Federal nº 13.415 de 2017, pautada em uma política econômica neoliberal de privatização da educação, que será iniciada nos anos 1990 e que encontra contexto fértil no governo de Michel Temer, que assumiu o cargo de presidência após o Impeachment e Golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff. Desse modo, a reforma para o Novo Ensino Médio não trouxe apenas mudanças para as disciplinas de formação geral básica e a implementação dos itinerários formativos de formação profissional, mas a incorporação e utilização de ferramentas digitais terceirizadas, como será o caso do Estado do Paraná, onde o professor se orienta, planeja, ensina e avalia seus educandos.

Será analisado nesse trabalho o uso e funcionamento do Livro de Registro de Classe Online (LRCO) e a plataforma paralela ao mesmo para a aplicação de atividades, o Quizizz, principalmente, buscando entender como a disciplina de história está alocada nessas ferramentas e como podem contribuir para a construção do conhecimento histórico a partir dos conteúdos elaborados e das atividades desenvolvidas. Como recorte do corpus desta pesquisa, e atenta à compreensão da importância da formação de uma consciência histórica, produz-se aqui uma análise da plataforma de estudos virtual e a disposição dos conteúdos que a mesma comporta, em especial para a seriação do 9º ano do ensino fundamental e para os três anos que compõem a etapa do ensino médio. A discussão se norteia ainda pelas possibilidades de aprendizagens que a plataforma pode oferecer e que, atualmente, faz parte da integração da mesma com a disciplina de história no Estado do Paraná, interferindo diretamente na formação das consciências históricas dos sujeitos discentes da rede pública e estadual do Paraná.

## **2.1 O processo de constituição da história enquanto ciência e disciplina**

Testemunhar, interpretar e escrever sobre o ensino de história do tempo presente dentro do próprio tempo presente, se relaciona intrinsecamente com as práticas atribuídas à sala de aula e as reflexões que delas provém. Uma das ponderações iniciais sobre o ensinar história na contemporaneidade, é a compreensão de que os alunos estão inseridos dentro de um mundo globalizado e dinamizado pelas ferramentas digitais, mesmo que a vivência com esses instrumentos seja marcada pela disparidade econômica e social.

A história enquanto ciência e posteriormente com mais ênfase como disciplina curricular, sempre esteve conexa com as teorias pertinentes de cada época, de acordo com as intenções sociais, políticas, econômicas e sociais que cada sociedade determinava. Como se sabe, no século XIX, a presença de uma ciência positivista da história já atribuía ao ser humano a habilidade de ser pensante e crítico, conforme os moldes da época. Contudo, a interpretação da história como possibilidade de diálogo entre o passado e o presente era dispensável dado os fatos históricos serem objetivados como uma verdade única e empírica, mediante o caráter científico da história pautada na neutralidade da posição do historiador em relação ao documento.

Desde os tempos de Heródoto e Tucídides, a história tem sido escrita sob uma variada forma de gêneros: crônica monástica, memória política, tratados de antiquários, e assim por diante. A forma dominante, porém, tem sido a narrativa dos acontecimentos políticos e militares, apresentada como a história dos grandes feitos de grandes homens – chefes militares e reis. Foi durante o Iluminismo que ocorreu, pela primeira vez, uma contestação a esse tipo de narrativa histórica (Burke, 2010, p. 17).

Quando se analisa quais teorias permearam a história no transcorrer dos séculos, quase sempre se depara com as possibilidades de uma história positivista do século XIX e de que suas formas de historicizar tenham impulsionado a revolução historiográfica atribuída aos Annales no decorrer do século XX. Entretanto, podemos encontrar vários outros movimentos que ficam à margem diante das análises realizadas, mas que compreendem o movimento historiográfico enquanto ciência e, posteriormente, como disciplina curricular.

Peter Burke em seu capítulo “O Antigo Regime na Historiografia e seus críticos” discute como a história da própria história se erigiu antes da Escola dos Annales. No século XVIII, por exemplo, o autor recorre a uma existência da “história das estruturas” em países como a França, Itália, Escócia e Alemanha para denominar os intelectuais que se interessavam por uma “história da sociedade” em detrimento dos assuntos recorrentes de guerra e política, inaugurando uma história sociocultural. Porém, com uma história ligada ao nome de Leopold von Ranke, a história sociocultural acaba sendo marginalizada, bem como torna ultrapassada a “nova história” iniciada no século XVIII.

Apesar do século XIX ser marcado pela presença significativa da história política, é necessário compreender, segundo Burke (2010, p. 19), que vários historiadores divergiram dessa visão rankeana, como foi o caso de Michelet com “a história da perspectiva das classes subalternas” e de Burckhardt com a interpretação do campo das três forças que interagiam com a história: “o Estado, a Religião e a Cultura”.

Nos anos iniciais do século XX, “as críticas à história política eram particularmente agudas, e as sugestões para sua substituição, bastante férteis” (Burke, 2010, p. 20). Desse modo, quando o movimento da Escola dos Annales emerge em princípios da década de 1930, a renovação do pensamento histórico encontra campos favoráveis permitidos por discussões e indagações de movimentos contrários à história política tradicional ocorridas décadas anteriores.

Essa nova maneira de historicizar os acontecimentos e as relações sociais e

culturais que serão pertinentes no século XX, receberá influências e contribuições de outros campos de estudo das ciências humanas, como a Sociologia, e das Letras, como a Linguística. Todavia, cabe ressaltar aqui, que a corrente historiográfica iniciada pelos Annales permitirá que novas reflexões sejam anexadas aos campos de estudo e discussões da história, como foi o caso do movimento da história do tempo presente diante da nova realidade entremeada pela Segunda Guerra Mundial e que foram dissertadas no capítulo anterior.

Ao se atribuir uma relação das correntes historiográficas com as teorias do ensino de história no Brasil é notável que elas tenham caminhado paralelamente. Diante de uma visão neutra e objetiva da história, a corrente que se consolidou com mais pertinência foi a baseada nos princípios de pátria, nacionalidade e cidadania, a fim de formar um cidadão específico para uma determinada sociedade, e especialmente nos séculos XIX e XX. Ali, o ensino de história para as classes populares brasileiras se pautava em ensinar “determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus” (Bittencourt, 2008, p. 64).

Essa tendência supracitada também alimentou a formação de uma classe erudita para o comando político, cristalizando-se nos fundamentos da história enquanto disciplina escolar. Como bem coloca Bittencourt (2008), é importante ressaltar que o ensino de história, em especial no nível secundário, sempre esteve de alguma forma relacionado a sua função de constituir identidades nacionais. A autora também assevera que a história no século XIX esteve ligada a um currículo humanístico ou também denominado de “humanismo clássico”, que se pautava em uma formação de literatura clássica e que não possuía uma “utilidade imediata”, em tese, porque era fornecida apenas para a elite. A história, por esta vertente, também possuía uma divisão entre história profana e história sagrada, visto que enquanto a primeira se constituía como o estudo da história em sua clássica divisão de períodos e que ainda pode ser encontrada nas matrizes curriculares de história dos dias atuais, a segunda se direcionava para pautas religiosas, principalmente nos programas durante o Império.

No entanto, com uma nova configuração da elite despontando no final do século XIX, principalmente no Brasil que vivenciava as novas transformações políticas e sociais impulsionadas pela Primeira República, as disciplinas necessitavam de uma

nova organização.

Os debates no Brasil, no decorrer do século XX, sobre as disciplinas básicas para o ensino secundário expressaram as polêmicas sempre presentes em torno dos objetivos desse nível de ensino e dos setores sociais que teriam acesso a ele. Nas primeiras décadas do século XX acabou por prevalecer um amálgama entre as disciplinas científicas e as provenientes da tradição clássica, formando o que André Chervel denomina de humanidades científicas (Bittencourt, 2008, p. 80).

Mesmo dentro de um currículo científico, a história do Brasil destinava-se como disciplina de formação de cidadania e moral cívica, como bem aponta a autora, sendo ainda a História do Brasil como conteúdo suplementar e a formação da identidade nacional direcionada para a Europa, ou seja, não havia espaço para a história e a memória do verdadeiro povo brasileiro, composto de mestiços, negros e indígenas em sua maioria.

Somente com a Lei 4.244 de 1942 é que a história do Brasil se tornará mais presente, através do Ministério de Gustavo Capanema e, mesmo com a tal mudança, ainda se assentaria na formação de uma cultura erudita, especificamente na construção de uma identidade nacional valorizada pelas datas e feitos heroicos memoráveis, continuando a desvalorização da verdadeira constituição da sociedade brasileira da época. Entretanto, entre as décadas de 1950 e 1960, surgiram críticas por parte dos professores de História a esta representação histórica.

A crítica maior de educadores da época dirigia-se contra uma erudição histórica desvinculada de formação que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual ante os desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas, que visavam ao crescimento industrial e tecnológico (Bittencourt, 2008, p. 82-83).

Desse modo, pode-se dizer que é essa tendência positivista da história que influencia na concepção de um ensino de história visto como tradicional, onde o sujeito não é partícipe do processo de ensino e aprendizagem, mas se reduz a um mero memorizador de acontecimentos, datas e nomes dos “heróis nacionais” de sua pátria. Bem como, esta formação permanece desvinculada de uma aprendizagem autônoma e intelectual, considerando sua mera e pouco útil formação para o mercado de trabalho. Esse modelo de aprendizagem histórica se consolidou de forma relevante na primitiva república brasileira do século XX, agravando os pareceres de ensino a partir dos anos de 1930, onde ocorre a gradual substituição da autonomia da disciplina

de História, bem como da disciplina de Geografia, em razão da disciplina dos Estudos Sociais. Segundo Bittencourt (2008), os Estudos Sociais que se desenvolve nos anos 1930, se aperfeiçoa na década de 1950 pelos estudos pedagógicos, iniciando a compreensão histórica com base nas realidades vivenciadas pelos educandos dos anos iniciais, ou seja, abrangendo o universo familiar e o local.

Não obstante, com a reforma educacional ocorrida na Ditadura Militar com a Lei nº 5.692 de agosto de 1971, os Estudos Sociais acabam sendo ampliados no sistema de ensino, substituindo a disciplina de História e Geografia no antigo primeiro grau (ensino fundamental atualmente), mas não no segundo grau (que corresponde hoje o Ensino Médio). Desse modo, se compreende que não se limitou apenas aos primeiros anos da vida escolar dos alunos como inicialmente foi pensada.

Considerando o momento histórico de vivência em um mundo difícil e conturbado, os Estudos Sociais já não se poderiam limitar a desenvolver um espírito patriótico e nacionalista de feição ufanista, mas deveriam criar meios de frear as inquietudes de uma geração em um mundo submetido a um ritmo acelerado de transformações de seus valores tradicionais, tais como a família, as condições de trabalho e a ética (Bittencourt, 2008, p. 74).

Dessa maneira, a disciplina dos Estudos Sociais passou a ser vista na perspectiva de seus ideólogos, como disciplina essencial para a compreensão e resolução dos problemas emergentes da sociedade moderna. Cabe aqui uma discussão sobre a mudança de sentido que aflora dentro da disciplina, que como apontado na citação específica da autora, a disciplina dos Estudos Sociais amplifica seus estudos para a realidade vivenciada, ou seja, volta seu olhar para o presente em que se consolida como preceptora dos porvindouros. Assim, não se delimita mais apenas aos hábitos patrióticos e nacionalistas e muito menos em ficar presa ao passado. Por outro lado, durante o período ditatorial, este papel mais doutrinário encontrou guarida na disciplina de Educação Moral e Cívica.

No decorrer dos anos 1980 e 1990, diante de uma nova realidade mundial e nacional, ocorrem modificações significativas para o ensino de história, ascendendo as chamadas tendências atuais.

No Brasil, as reformulações curriculares iniciadas no processo de redemocratização da década de 80 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático. Juntamente com tais propósitos, introduziram-se, nas diversas propostas que estavam sendo elaboradas, também os projetos

vinculados aos das políticas liberais, voltada para os interesses internacionais (Bittencourt, 2008, p. 102-103).

Defronte com a nova realidade, a disciplina dos Estudos Sociais foi dissolvida e novas propostas para o ensino de história acabaram por surgir entre esses anos, permitindo a consolidação de documentos norteadores para o processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997-98 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996.

## **2.2 A aprendizagem histórica no tempo presente: políticas educacionais e ferramentas tecnológicas do Estado do Paraná**

A disciplina de história ao longo de sua implementação na educação escolar brasileira, esteve atrelada a ideia de compreensão do cidadão nacional, conhecedor da história do seu país e dos seus heróis e acontecimentos que dão primazia ao enfoque nacional e patriótico, tanto na primeira República brasileira como no processo ditatorial vivenciado. Porém, as consequências dessa abordagem ainda podem ser identificadas na atualidade, principalmente diante do avanço dos meios digitais de comunicação e compartilhamento de informações.

A aprendizagem de história nos dias atuais, como mencionado, compreende dimensões que não se limitam a sala de aula e nem ao professor como único detentor dos conhecimentos. Do mesmo modo, não se resume ao domínio de informações da história de sua nação. Os indivíduos são absorvidos por uma história individual, social e familiar que reconhece e atribui significado desde a sua infância, e que se relacionam diretamente com o que se denomina como a “história oficial” presente nos manuais e livros didáticos. Entretanto, os conhecimentos históricos não são construídos exclusivamente dentro do espaço escolar, visto que os educandos consomem informações e adquirem aprendizagens diversas a respeito da história.

É de imensa prudência que o professor enquanto mediador dos conhecimentos históricos com o processo de ensino e aprendizagem histórica dos seus alunos, entenda, interprete e reflita sobre como os conteúdos de história podem estar sobrepostos em uma escala de importância e ou frivolidade perante uma sociedade marcada pelas ideias e valores tecnológicos.

Existem nos dias atuais políticas e documentos de cunho federal e estadual que norteiam o ensino, aqui citamos a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o

Currículo da Rede Estadual Paranaense (2019) e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021) como exemplificadores de documentos curriculares para a construção e desenvolvimento de objetivos de aprendizagem histórica no Estado do Paraná. Assim como a história pode estar sujeita a manipulações de suas narrativas, de acordo com o posicionamento social e político que uma sociedade ou um grupo social lhe atribui, o currículo deve ser entendido também como um processo que envolve interesses e redes de conflitos que emergem da sua relação com a sociedade.

Concebemos currículo como uma construção, um campo de lutas, um processo, fruto da seleção e da visão de alguém ou de algum grupo que detém o poder de dizer e fazer. Logo, o currículo revela e expressa tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. É histórico, situado, datado no tempo e no lugar social (Silva; Guimarães, 2012, p. 44).

É necessário abranger o currículo dentro de um tempo presente, pois trata-se também de um docente e de discentes inseridos em seus próprios tempos presentes. Silva e Guimarães (2012) bem situaram a indagação do lugar de onde se fala, ou seja, sendo indivíduos situados em uma sociedade multicultural, é fundamental que o professor tenha capacidade de “interdisciplinarizar” ou de integrar nos contextos específicos de suas aulas os sujeitos e os saberes daqueles que foram excluídos.

Uma aprendizagem ou um processo de ensino sobre a história não deve ser fixado e bloqueado no que um currículo constitui, visto que “pode ser entendido como um lugar de representação cultural, de avanços e retrocessos, de luta pelo poder, de multiculturas, de exclusão e de escolhas” (Silva, Guimarães, 2012, p. 49). Ainda que a recepção desses currículos não seja homogênea,

Eles não relativizam a realidade e trabalham com a ausência de rupturas e resistências. As dificuldades e obstáculos presentes no cotidiano das escolas estão ausentes dos textos [...] os currículos são responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo, em cooperação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade (Abud, 2023, p. 28).

Em vista disso, uma aprendizagem histórica do tempo presente deve se relacionar não somente com o que está descrito nos currículos, mas também com os parâmetros do presente, das vivências dos alunos, das histórias que vivenciaram, dos saberes que adquiriram nos espaços formais e informais e, essencialmente, com as

interpretações e questionamentos que deles transcorrem.

Compreender como os alunos se situam e adquirem seus conhecimentos no tempo presente, é conceber que a grande parte desses conteúdos são assimilados por meio das ferramentas digitais e dos meios de comunicação. No século XXI, essas ferramentas se consolidaram como parte essencial da existência humana, aprimorando redes de informações e conversas, interferindo nas relações pessoais, familiares e culturais das gerações que vivenciaram esse avanço desde o início e estabeleceram uma nova forma de aprender e conviver das gerações que nasceram imbuídas por esse processo tecnológico.

Contudo, foi imprescindível a educação não ter acompanhado essa revolução. Paulatinamente, a absorção das novas tecnologias foi observada a passos mais discretos na década de 2000, com mais destreza na década de 2010 e, finalmente, exigida plenamente no início da década 2020, marcada principalmente pela pandemia mundial do Covid-19. A forma de se relacionar com os alunos e as maneiras de se ensinar sofreram uma mudança drástica, mudança essa sentida em vários níveis e a depender das variações regionais do país e que se transpuseram na realidade do pós-pandemia.

Na realidade encontrada no Estado do Paraná, as ações governamentais para a educação se consolidaram no incentivo aos usos de ferramentas digitais disponibilizadas pelo Estado e pela elevação da valorização de um ensino técnico, especialmente nos anos do Ensino Médio, decorrente da promulgação das diretrizes do Novo Ensino Médio pela Lei Federal 13.415 de 2017.

Apropriadamente, os autores Costa e Silva (2019), argumentam que a desestatização ou a privatização de esferas públicas e a desregulamentação da esfera financeira da economia, que emerge em meados dos anos 1980 e ao longo dos 1990, se tornaram os pilares da política econômica liberal em um mundo marcado pelos ideais capitalistas. Dessa maneira, quando Bittencourt (2008) explicita sobre as reformulações curriculares ocorridas dentro da redemocratização, deixa claro que os planejamentos das políticas educacionais em construção estavam de acordo com as essas políticas liberais em vigor no aspecto internacional. Convém observar que essas políticas liberais impulsionadas na transição do século XX para o século XXI, se tornaram recorrentes diante do contexto político e econômico vivenciado pelo Brasil no transcorrer das décadas posteriores. Tais políticas foram ainda mais impulsionadas em um contexto recente pela política neoliberal adotada por Michel

Temer, que assumiu a presidência em agosto de 2016, após o impeachment da então presidenta Dilma Rousseff, com uma agenda intitulada “Uma ponte para o futuro” sob criação da Fundação Ulysses Guimarães e do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que tendia a incentivar os direitos básicos da cidadania, perceptível apenas na teoria, visto que as práticas encontradas para tais foram na contramão da ideia planejada e divulgada.

A criação da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio tendem dessa maneira a atender os ensejos da política conservadora e neoliberal em ascensão, introduzindo mais ameaças aos direitos do que de fomentar fundamentalmente reconstrução, principalmente com a privatização da educação.

Tal qual contextualizamos, as reformas do ensino médio (Lei nº 13.415/17, que regulamentou o novo ensino médio e a BNCC) não estão isoladas de um conjunto alargado de mudanças no papel do Estado, da cidadania democrática e dos direitos sociais perante um neoliberalismo ainda mais avançado que atropelaram políticas educacionais em andamento (Costa; Silva, 2019, p. 07).

Como tratado anteriormente, um currículo não é pautado por uma educação neutra, haja visto que representa valores e preceitos de uma organização política e econômica que detém o poder, nesse caso adentramos no processo de criação da Base Nacional Comum Curricular com a sua aprovação no ano de 2017 e a reforma atribuída ao ensino médio, ambas possuindo problemas de juridicidade, “pois não foi fruto de debate coletivo ou de consulta a entidades especializadas [...] atropelando esforços e desconhecendo totalmente diversos segmentos da sociedade brasileira interessados na temática” (Costa; Silva, 2019, p. 10).

A compreensão desses movimentos deve se exteriorizar na análise do tempo presente, principalmente relacionada com os acontecimentos da República brasileira. Em vista da política educacional priorizada pelo Estado do Paraná estar em consonância com esses processos, como se sabe, o texto que abrange a reforma do ensino médio e da BNCC defende posicionamentos que não vão ao encontro de documentos normativos da educação e muito menos se relacionam com a Constituição Federal de 1988. As pautas professadas se atrelam a possibilidade de atuação de profissionais com suposto notório saber, flexibilização curricular e a privatização permitida através da reforma educacional.

Valendo-nos da pauta do profissional com notório saber<sup>5</sup>, a prerrogativa por si só ceifa a qualificação do professor enquanto docente, as formações que são realizadas, as leis que garantem uma educação de qualidade para a educação pública brasileira, bem como os próprios direitos trabalhistas dos profissionais, considerando que uma precarização na formação dos docentes acarreta na expectativa salarial não atendida. Em relação a isto, pode-se afirmar que “o profissional de notório saber parece estar em consonância com a flexibilização e desregulamentação das relações de trabalho que emergem com a reforma trabalhista (Lei no 13.467, de 13 de julho de 2017)” (Costa; Silva, 2019, p. 13).

No entendimento da flexibilização curricular, a proposta pedagógica apresentada pela BNCC se dá mediante uma formação geral básica e por meio dos itinerários formativos. O currículo do ensino médio está definido por áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências humanas e sociais aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Formação técnica e profissional (Itinerários formativos). No que tange aos itinerários formativos, a flexibilização se dá pela possibilidade de escolha aos estudantes, dessa maneira podem estar estruturados de acordo com uma das áreas do conhecimento, com a formação técnica e profissional ou mobilizar competências e habilidades de áreas diversas, concebendo os itinerários integrados (Brasil, 2018).

Para a área das ciências humanas e sociais aplicadas, onde está localizada a disciplina de história, os termos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM - 2018), compõem-se de:

IV – Ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Brasil, 2018, p. 477-478).

---

<sup>5</sup> No primeiro trimestre do ano de 2024, a Lei do Novo Ensino Médio (PL 5230/2023) foi colocada em pauta para ser analisada pelo Senado, a fim de revogar a atuação de profissionais com notório saber e dar maior centralidade às disciplinas das ciências humanas. Ver: <<https://www.cartacapital.com.br/opinia0/novo-novo-ensino-medio-velha-dualidade/>>. Portanto, tudo ainda sendo passível de sofrer inúmeras alterações.

Se anterior à reforma o ensino médio se pautava em uma matriz geral, constituída por 11 disciplinas, como a de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Biologia, Química, Física, História, Filosofia, Arte, Sociologia e Educação Física, as quais tinham a mesma quantidade de aulas nos três anos que se seguia a essa etapa, com as mudanças trazidas pelo novo ensino médio há a orientação para que outras disciplinas sejam inseridas de acordo com o itinerário escolhido, como pode ser observado na orientação do Estado do Paraná.

No Novo Ensino Médio, o estudante cursará dois conjuntos de aprendizagens: a **Formação Geral Básica (FGB)** e os **Itinerários Formativos (IF)**. Na 1ª série terá 800h de Formação Geral Básica (FGB) com um conjunto de componentes curriculares comuns, como História, Geografia e Matemática e 200h de Itinerários Formativos (IF) com os componentes curriculares de Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional, que serão comuns a todos os estudantes. A escolha do IF de aprofundamento por Área do Conhecimento ocorre ao final da 1ª série. Após essa escolha, uma parte da carga horária do estudante (400h na 2ª série e 600h horas na 3ª série) será destinada ao aprofundamento das aprendizagens de acordo com o Itinerário Formativo escolhido: Matemática e Ciências da Natureza ou Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Paraná, 2023).

Para o Estado do Paraná, os itinerários formativos para o ano de 2023, disponibilizados para a área de linguagem e ciências humanas e sociais aplicadas como parte flexível (PF) do currículo, se constituem fazendo uso de quatro trilhas de aprendizagem, que conforme o documento “estão organizadas a partir de temáticas advindas de uma escuta realizada com os estudantes no mês de março e abril de 2022, articuladas por meio dos quatro eixos estruturantes dos Itinerários Formativos e estruturadas em três trimestres” (Paraná, 2023, p. 289).

Sendo os eixos de estruturação a trilha de aprendizagem de Liderança e Ética, trilha de aprendizagem de Práticas esportivas, trilha de aprendizagem de mídias digitais e processos criativos e trilha de aprendizagem de oratória e comunicação I, ambas ofertadas a partir do 2º ano do ensino médio.

Cada uma dessas trilhas de aprendizagem diz se relacionar com um dos aspectos de mudança apresentado pela sociedade no século XXI, como por exemplo a de Liderança e Ética, que tem como prerrogativa a de que com a evolução da internet, das Inteligências Artificiais, da robotização e da automatização, as mesmas ditam que “nossa maneira de interagir com o mundo tem sofrido mudanças radicais.

No campo do trabalho, muitas profissões deixaram de existir e ainda outras deixarão, no entanto, um leque imenso de novas oportunidades têm surgido” (Paraná, 2023, p. 289).

Desse modo, na perspectiva estatal, se busca reinventar as formações de futuros profissionais, para deixá-los mais autônomos, com mentes mais criativas, empreendedoras e responsáveis, que como colocado pelo caderno de itinerários, são qualidades inerentes aos profissionais do século XXI.

Para contrastar com a trilha de aprendizagem referenciada acima, faz-se uma análise dos objetivos para a trilha de aprendizagem de mídias digitais e processos criativos, que busca por meio das produções artísticas, fotográficas e audiovisuais desenvolver a “sensibilidade, a percepção e promover reflexões éticas e o senso estético dos estudantes, compreendendo como as diferentes linguagens se articulam nas relações entre arte, mídia, mercado e consumo” (Paraná, 2023, p. 290).

Em relação a sua aplicabilidade na contemporaneidade da educação paranaense, essa trilha de aprendizagem busca favorecer as produções artísticas, desenvolvendo os conhecimentos dos estudantes, a fim de promover uma formação mais crítica e reflexiva da sociedade, como também é apontado pelo caderno de orientações dos itinerários formativos do Paraná.

Percorrendo sobre as duas trilhas de aprendizagem, principalmente em relação aos seus percursos temáticos para serem aplicados durante o ano letivo, compreende-se que procuram estabelecer uma relação com as disciplinas de humanas. Portanto, a estruturação da aprendizagem mediante os itinerários não favorece a apropriação dos conhecimentos científicos da área, tal como deveria se desenvolver. Podemos tomar como exemplo os conhecimentos prévios que se esperam do aluno ao integrar esse itinerário formativo, sendo para as disciplinas de história, geografia e sociologia, os conteúdos de “noções básicas do conceito de ética; noções básicas sobre o conceito de democracia” (Paraná, 2023, p. 294). Mesmo que se relacione com os objetivos de aprendizagem para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, a problematização a fim de desenvolver tais habilidades históricas não estão sendo direcionadas para o contexto de vivência do próprio aluno, haja vista que o objetivo das trilhas de aprendizagem são para suprir as necessidades da “sociedade” ou dos futuros mercados de trabalho e suas possíveis demandas.

Ainda sobre os itinerários formativos, muito se questiona sobre os profissionais que estão habilitados para desenvolverem as disciplinas nas turmas que optaram

pelos itinerários formativos. Uma das soluções encontradas pelo Estado do Paraná, para se adequar a oferta e demanda impulsionada pela reforma do ensino médio, foi capacitar os próprios professores da rede estadual de ensino, visto que diante da readequação da grade curricular muitos não conseguiriam suprir suas horas de trabalho. Desse modo, tanto professores que são efetivos por meio dos concursos como os professores temporários contratados por meio do processo seletivo simplificado (PSS), realizam suas formações trimestrais por meio do programa “Formadores em ação”, lançado no ano de 2020, em plena pandemia do Covid-19. Sobre isso, como disposto na página da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, é visto como sendo “uma proposta de formação entre pares, em que professores da rede estadual lideram grupos de estudo voltados a professores da mesma disciplina ou área do conhecimento”.

Para se habilitarem para desenvolver as disciplinas nos itinerários formativos é necessária a formação de acordo com o mesmo, desse modo, os professores buscam se especializar nos itinerários formativos que possuem relação com sua disciplina, como no caso da área das ciências humanas, em que as trilhas de aprendizagem de Liderança e Ética e Oratória e Comunicação I teriam relações próximas com as disciplinas de história e filosofia. O programa, no entanto, não se limita às disciplinas curriculares e aos cursos dos itinerários formativos, mas também oferece, segundo a página do mesmo, “uma ampla oferta de temas transversais — como avaliação da aprendizagem, observação de sala de aula e gestão de sala de aula — e outros temas voltados às plataformas educacionais (como o Redação Paraná)”.

A reforma do ensino médio, além dos itinerários formativos apresentados, também se pauta na profissionalização dos discentes, como já discutido anteriormente. A reforma do ensino médio dessa forma se divide entre um ensino com capacitação profissionalizante e técnica, e outro com os itinerários que adentram ao ensino como formação complementar do estudante. No Estado do Paraná, são 35 itinerários ofertados pela rede estadual, abrangendo as diversas áreas como saúde, agrícola, educação e turística.

É necessário ressaltar que em cada curso de nível profissional, o mesmo é caracterizado pelas disciplinas específicas de acordo com a formação técnica a ser desenvolvida com o itinerário técnico profissionalizante, assim, se o estudante escolhe o ensino profissional de Formação de Docentes, terá disciplinas que o habilitará para tal formação, não permitindo uma “flexibilização” do estudante em relação a

possibilidade de escolher o que quer estudar de acordo com seus interesses ou de acordo com as demandas apresentadas pelas realidades vivenciadas. Portanto, trata-se de uma flexibilização relativa, pois a escolha inicial engessa seu trânsito pelo desenho curricular oferecido. E, pior, não se trata de um adulto na encruzilhada dessa importante decisão, mas de jovens com suas expectativas futuras ainda em construção.

Essa possível flexibilização só se apresenta como possibilidade dentro das suas concepções teóricas, visto que quando aplicada na prática podem ser encontradas divergências da sua aplicação, principalmente na liberdade do estudante em estar escolhendo por conta própria o que pretende estudar e provavelmente se qualificar. Como bem salienta Costa e Silva (2019), a adoção da Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016 contraria a ideia inicial apresentada sobre os itinerários formativos.

Retira disciplinas importantes como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, negando o conhecimento geral e comprometendo, portanto, a formação política, cidadã, emancipatória da juventude. Em uma palavra, a flexibilização curricular, sem possibilidade de escolhas, é uma artimanha dos reformadores para estreitar a formação da juventude e possibilitar os standards e a criação de mercados no ensino médio (Costa; Silva, 2019, p. 14).

Em relação a especificidade do Estado do Paraná, cada núcleo regional de educação de acordo com as realidades que são apresentadas pelas escolas estaduais, oferta cursos profissionalizantes partindo do concreto de cada cidade, ou seja, os cursos técnicos se relacionam com as possíveis possibilidades de emprego que o aluno pode encontrar no seu local de vivência.

Para se adequar as novas modalidades de ensino que foram promovidas pela reforma educacional do ensino médio, é sempre pertinente a relação que é estabelecida com as ideias de privatização ou terceirização de setores de ensino, maquiada pelas ideias de melhorias e promoção de qualidade na oferta da educação pública, ou seja, “utilizam o discurso da qualidade, quando na realidade a reforma busca atender a um incerto mercado de trabalho” (Costa; Silva, 2019, p. 15).

Essa privatização do ensino é uma realidade vivenciada pelos colégios estaduais paranaenses. Várias ferramentas tecnológicas envolvidas no desempenho de ensino e aprendizagem adentram nesse processo, como é o caso da ferramenta Quizizz de codinome “Desafio Paraná” disponibilizada pela Secretaria de Educação

como aplicativo de atividades virtuais que substitui as tradicionais “tarefas de casa”. A ferramenta está na página de “Aplicativos e Plataformas Educacionais”, no entanto, para que ocorra a atribuição de acordo com as orientações da SEED, é necessário que o professor detenha do e-mail institucional e de acesso ao seu LRCO, visto que para cada conteúdo determinado para uma disciplina e série específica, há endereços exclusivos das atividades a serem atribuídas virtualmente.

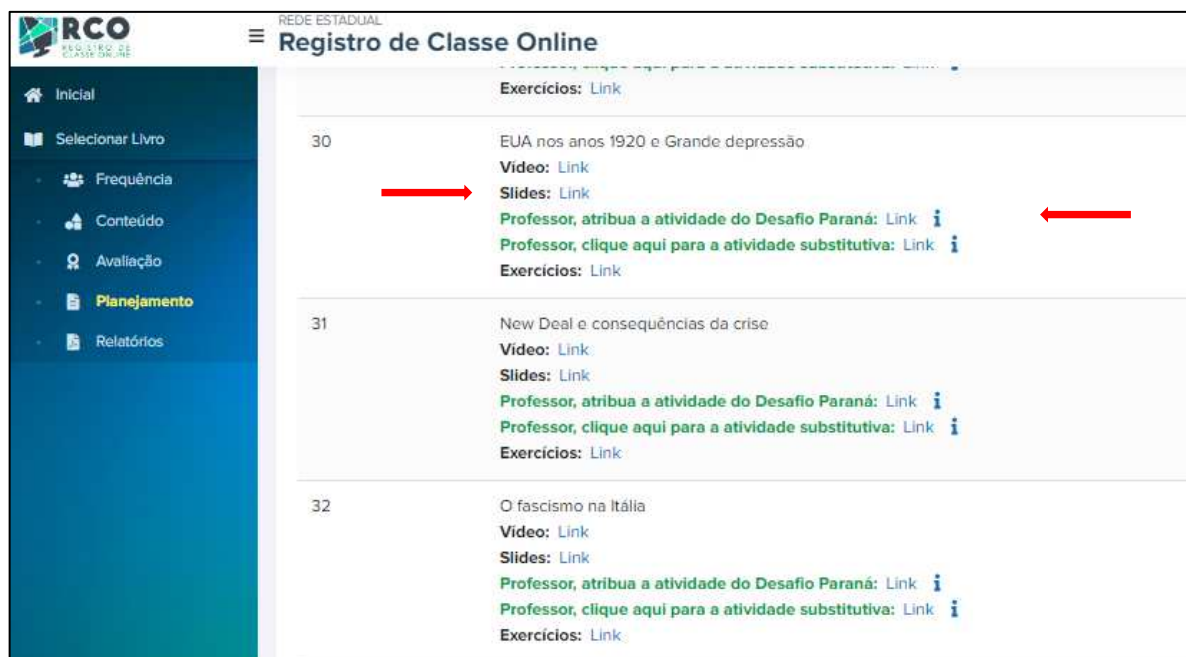
É importante ressaltar que dentro do LRCO, também são disponibilizados ao professor slides referentes ao conteúdo proposto. Na maioria das vezes, a depender da estrutura ofertada pela instituição de ensino, esses slides acabam sendo o aporte das aulas dos professores, sendo projetados através dos Educatrons<sup>6</sup> ou pelos projetores.

Na imagem a seguir, encontra-se a representação do Registro de Classe Online da rede estadual, onde está o planejamento para o segundo trimestre da série do 9º ano do ensino fundamental. Na aba do canto esquerdo, o professor tem acesso as ferramentas de frequência (atribuições de acordo com as datas das aulas), conteúdos (aqueles que foram desenvolvidos e registrados), avaliação (ferramentas de inserção e históricos de avaliações aplicadas, bem como as notas aferidas a cada aluno), planejamento (disponibilizado pela própria SEED, com os conteúdos de acordo com a BNCC, slides referentes a aula e atividades a serem atribuídas) e relatórios (local de solicitação de relatório sobre registro de classe, planejamento e resultado final). As flechas em vermelho indicam os endereços eletrônicos dos slides de acordo com o conteúdo da aula e as atividades dos Quizizz – “Desafio Paraná” que devem ser atribuídas aos alunos.

---

<sup>6</sup> Os educatrons são kits disponibilizados pela SEED em 2022 para as escolas da rede estadual paranaense, composto por smart TV 43”, teclado com mouse pad, webcam e pedestal regulável.

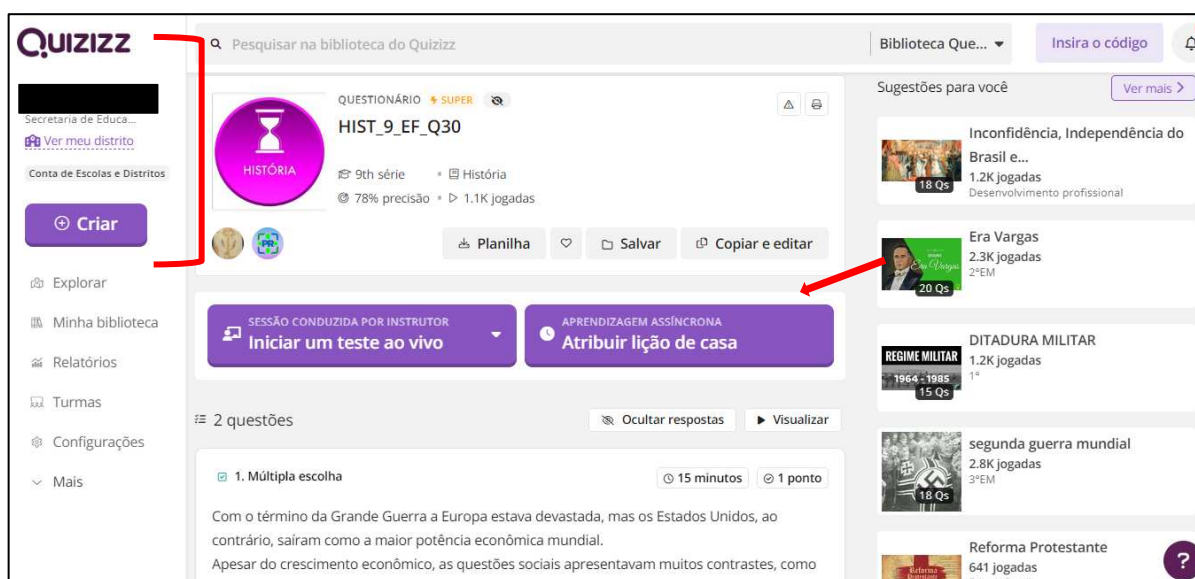
Figura 1 – Representação do planejamento via LRCO



FONTE: Elaborado pela autora (2023)

Como pode ser observado, além de uma atividade “principal”, como demonstrada pela segunda flecha vermelha, há também o endereço eletrônico de uma atividade “reserva” para caso ocorra algum problema na atribuição da primeira, que segue logo abaixo da principal. Entretanto, como apresentado anteriormente, a forma de acesso a plataforma Quizizz pelo LRCO ocorre de forma diferenciada quando acessada pelo site de Aplicativos e Plataformas Digitais, visto que direciona diretamente para a atividade específica. Somente no primeiro acesso à plataforma pelo LRCO que o professor deve anexar e permitir o acesso da plataforma ao Classroom – Google Sala de Aula de domínio do e-mail institucional, para que ocorra a inserção das turmas pelo qual o professor está responsável.

Figura 2 – Representação da Atividade do Quizizz



Fonte: elaborada pela autora (2023)

Para a disciplina de história são disponibilizadas duas questões por conteúdo. A estruturação das questões pode ser de múltipla escolha, complete, associação, preenchimento de lacunas e verdadeiro ou falso. Os alunos podem realizar a mesma atividade duas vezes e no período de no máximo setenta e duas horas, ou seja, três dias. As atribuições realizadas pelo professor são acopladas às abas do Google Classroom da disciplina e como demonstrado na imagem anterior, possui como enfoque uma aprendizagem assíncrona.

Dentro da plataforma também são disponibilizadas ferramentas para que o professor acompanhe o desenvolvimento das atividades dos alunos pela aba “relatórios”, onde é possível observar o desempenho por aluno, turma e série, mediante a quantidade de alunos que realizaram as atividades que foram atribuídas e o acervo de acertos e erros. Na aba “turmas” é possível comparar os desempenhos de cada turma na realização das questões.

Uma indagação que pode surgir na leitura desse trabalho é sobre como são transferidos os resultados dessas atividades. As orientações definidas pela SEED é a atribuição de peso 1 para cada atividade com duas questões, que devem ao final do trimestre ter peso 3,0 por disciplina. Dessa forma, se o professor desenvolveu o conteúdo de 24 aulas, certamente atribuiu 24 atividades do “Desafio Paraná”, então essas 24 atividades correspondem ao peso 3,0, com cada questão com valor de 1,25 ou  $(24 \times 1,25 = 30)$ .

Para facilitar o trabalho do professor, próximo ao fechamento do trimestre é disponibilizado ao docente um endereço eletrônico, pelo qual pode ser feito um balanceamento de acertos e erros, resultando na nota final do aluno. Contudo, essas atividades não são realizadas por todos os estudantes e quando realizadas podem apresentar níveis de dificuldades distintos, considerando que cada indivíduo aprende de uma forma, bem como não podemos hegemonizar que a realidade tecnológica seja plenamente vivenciada por todos os alunos.

Apesar de ser uma proposta que se adequa ao panorama tecnológico vivenciado pelas novas gerações, vale denotar que discussões e análises de sua aplicação são necessárias. É preciso considerar que ainda não existem maneiras de substituir o fazer docente e que apesar das evoluções adquiridas, o papel do professor ainda deve se pautar na construção de um conhecimento histórico sólido, crítico e reflexivo e que considere as vivências e experiências individuais de cada aluno na sociedade a qual pertence, principalmente na disciplina de história.

A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento. É também o espaço em que um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro lado, a opção de tomar-se apenas um eco do que os outros já disseram (Schmidt, 2023, p. 57).

A construção do ensino de história na atualidade, não deve mais considerar a memorização e a repetição dos fatos pelos fatos, é necessário que o professor indague seus alunos, instigue-os a participarem do processo da aula para que compreendam e reflitam sobre os conteúdos que estão sendo desenvolvidos e que, a depender da temática, possam estar colocando suas vivências pessoais e seus conhecimentos prévios a respeito, permitindo que possam averiguar quais informações são verdadeiras e quais se constituem como “*fake news*” quando adquiridas pelas mídias virtuais. Por sua vez, todo docente compreende os níveis pelas quais os alunos se inserem no seu processo de ensino e aprendizagem, níveis esses que conduzem o fio da aula, com reflexões e interpretações históricas com níveis de dificuldades diversos.

Pensemos em um exemplo claro. As etapas da educação brasileira se dividem em: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, pelas quais o aluno vai

adquirindo conhecimentos em uma escala gradual, ou seja, conforme avança nas seriações, os conteúdos vão se ampliando e requisitando mais dedicação na resolução e compreensão. Por exemplo, na ampliação de sua capacidade de abstração, tão necessária para diferentes disciplinas escolares. No caso da disciplina de história e de outras específicas também, os conteúdos que são apoderados nos anos finais do ensino fundamental, tendem a ser retomados com mais criticidade na etapa do ensino médio.

Vejamos o objeto de conhecimento da Crise Capitalista de 1929, exemplificada nas imagens anteriores sobre o Quizizz - “Desafio Paraná”. Para a seriação do 9º ano, a BNCC coloca-o dentro da unidade temática “Totalitarismo e conflitos mundiais”, definido pela habilidade “(EF09HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global” (Brasil, 2018, p. 429). Contudo, via planejamento do LRCO, o mesmo objeto de conhecimento se apresenta conforme a imagem abaixo.

Figura 3 – Crise de 1929 via planejamento LRCO para o 9º ano

The image shows a digital interface for lesson planning. At the top, there are two tabs: 'via Planejamento' (selected) and 'via Conteúdo'. Below the tabs, there is a section for 'Carregar Períodos (\*\*anteriores):' with two radio buttons: '1º Trimestre' (unchecked) and '2º Trimestre' (checked). A 'Planejamento: \*' dropdown menu is set to '30 - EUA nos anos 1920 e Grande depressão'. Below this, the interface lists details for the selected unit: 'Unidade Temática: A GRANDE DEPRESSÃO, O FASCISMO E O NAZISMO (p.107)', 'Conteúdos: EUA nos anos 1920 e Grande depressão', and 'Conhecimentos Prévios: Identificar e problematizar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo, bem como compreender seu legado no processo de instituição de direitos, deveres políticos e civis.' It also includes 'Conhecimentos Prévios: Aplicar, problematizar e interpretar os conceitos de Estado, nação, território, governo.', 'Objetivo: Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico para as sociedades contemporâneas, problematizando os conceitos de comunismo e socialismo.', and links for 'Video', 'Slides', 'Professor, atribua a atividade do Desafio Paraná', 'Professor, clique aqui para a atividade substitutiva', and 'Exercícios'.

Fonte: elaborada pela autora (2023).

O mesmo objeto de conhecimento é desenvolvido na seriação do 3º ano do ensino médio. No entanto, vale ressaltar que a turma do 3º ano que compõe o ensino médio de 2023 ainda se encontra nos moldes anteriores à reforma, visto que ainda está em processo de transição, mas contribui para a discussão a respeito do uso da plataforma digital para a realização das atividades assíncronas. O conteúdo sobre a Crise de 1929 se encontra entre os conteúdos da Revolução Russa e a ascensão do

fascismo na Itália.

Figura 4 - Crise de 1929 via planejamento LRCO para o 3º ano (anterior a reforma do ensino médio)

via Planejamento
via Conteúdo

Carregar Períodos (\*\*anteriores):

\*\*1º Trimestre  2º Trimestre

Planejamento: \*

17 - Os EUA nos anos de 1920 A Grande Depressão

**Conteúdos:** Os EUA nos anos de 1920 A Grande Depressão

**Objetivo:** Compreender os elementos que compõem e que precederam a crise de 1929. Identificar as consequências da crise econômica.

**Vídeo:** [Link](#)

**Slides:** [Link](#)

**Professor, atribua a atividade do Desafio Paraná:** [Link](#) [i](#)

**Professor, clique aqui para a atividade substitutiva:** [Link](#) [i](#)

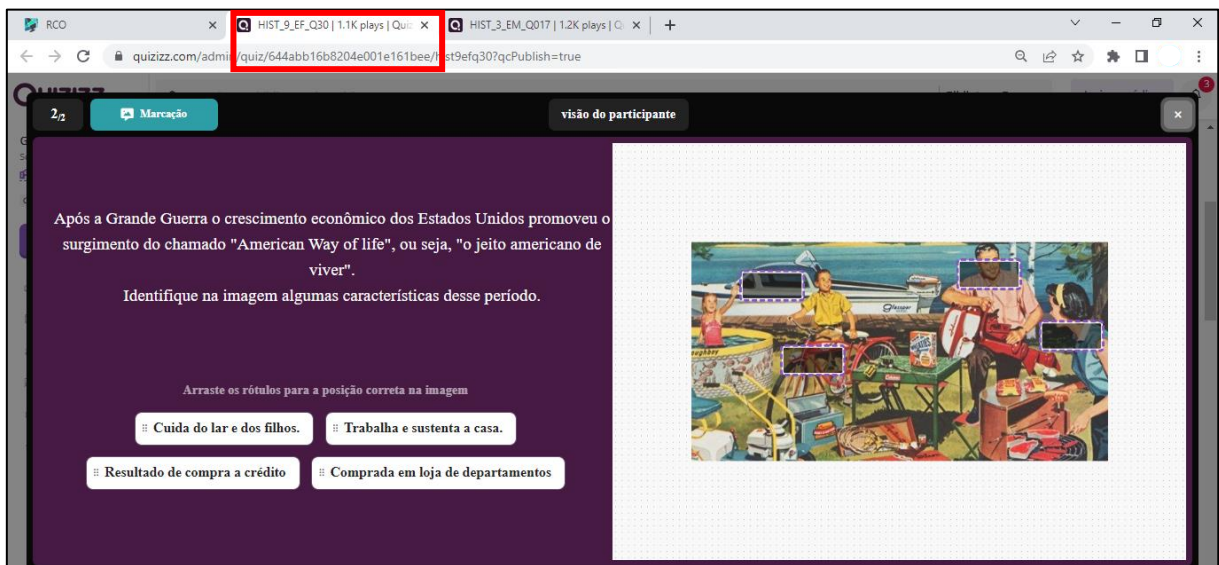
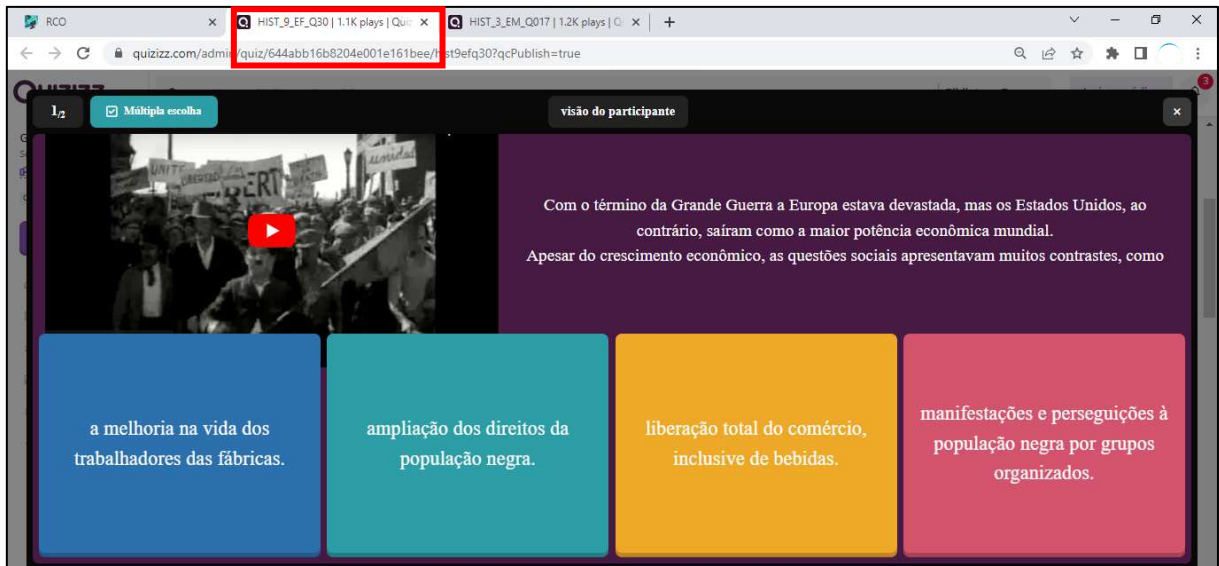
**Exercícios:** [Link](#)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Como pode ser observado, os objetivos de aprendizagem para ambas as séries, diante do mesmo conteúdo, são diferentes. Enquanto o objetivo para o 9º ano do ensino fundamental foca nos desdobramentos após a Revolução Russa nas sociedades contemporâneas a partir dos conceitos de comunismo e socialismo, o objetivo para o 3º ano do ensino médio salienta os elementos que antecedem a crise, ou seja, amplia o foco para além da Revolução Russa, bem como trata das consequências oriundas dessa crise nos Estados Unidos e no mundo.

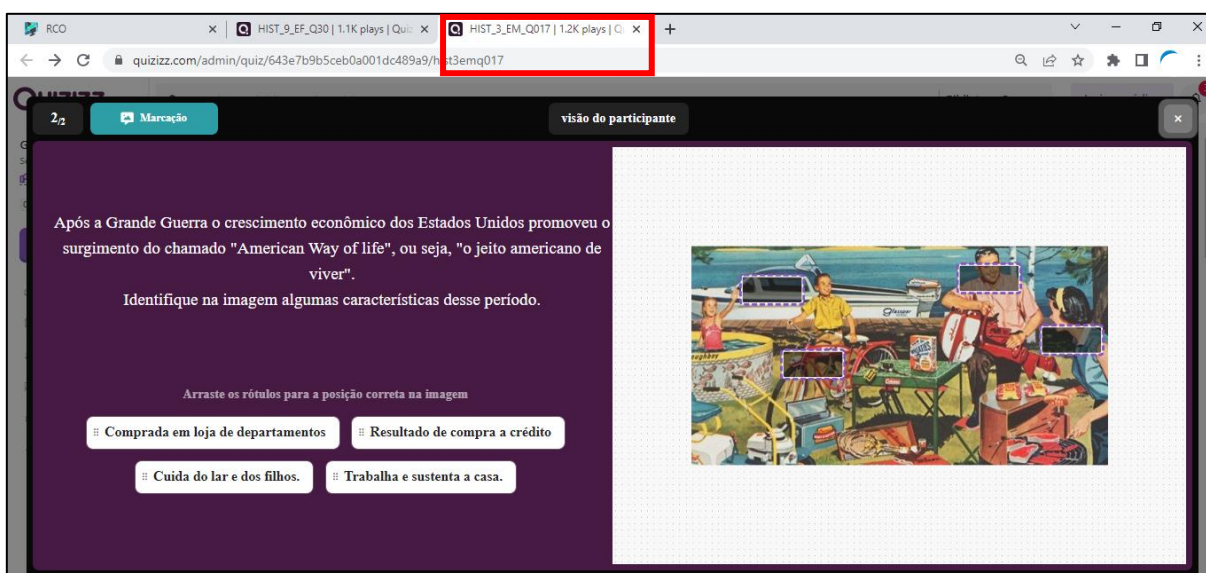
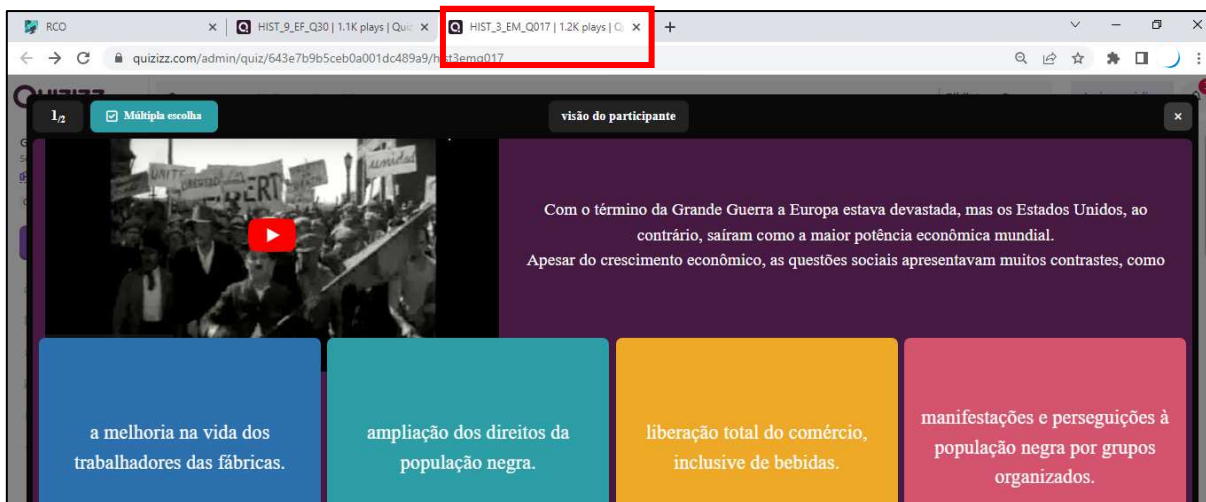
Como é de se esperar, as abordagens e os aprofundamentos do conteúdo sobre a Crise de 1929 modificam-se de acordo com a faixa etária e a etapa escolar onde o aluno se encontra, principalmente a partir das relações estabelecidas pelo professor de história e seus alunos. Porém, foi possível identificar que as questões das atividades do “Desafio Paraná” – Quizizz para as séries em questão, são a mesma atividade, modificando-se apenas o título de acordo com a seriação.

Figura 5 – Atividade do Quizizz para o 9º ano sobre a Crise de 1929



Fonte: a autora (2023).

Figura 6 - Atividade do Quizizz para o 3º ano sobre a Crise de 1929



Fonte: a autora (2023).

Apesar de ser um conteúdo que se retoma no ensino médio, as análises realizadas aqui a respeito de uma “reutilização”, se pautam em algumas discussões. Uma delas é a própria transição do antigo Ensino Médio para o Novo Ensino Médio pautado no ensino profissional e técnico, visto que como o Desafio Paraná – Quizizz foi uma plataforma introduzida no início do ano de 2023, a possibilidade da reutilização das atividades mediante a similaridade dos conteúdos, pode ter agregado vantagens para o setor responsável pela elaboração. No entanto, é necessário considerar a natureza agravante de como o processo de ensino e aprendizagem histórica está sendo pautado, principalmente pela forma como os conteúdos estão sendo

desenvolvidos.

Realizando um levantamento dentro da própria plataforma do LRCO e do Desafio Paraná – Quizizz, como foi apontado anteriormente, há uma similaridade entre os conteúdos de ambas as seriações, visto que se consolidam como anos finais das etapas da educação básica, ou seja, o ensino fundamental e o ensino médio. No entanto, ao analisar as atividades da plataforma online foi possível identificar que entre os conteúdos de 20 aulas para o 1º trimestre do ano letivo do 9º ano do ensino fundamental e 14 aulas para o 1º trimestre do ano letivo do 3º ano do ensino médio anterior a reforma, cerca de 7 atividades direcionadas para os discentes dessa seriação são iguais entre as 10 atividades direcionadas para o 9º ano do ensino fundamental.

Conforme disposto na tabela na sequência, algumas orientações são necessárias para o seu entendimento. Quando duas atividades e seus conteúdos da seriação do 9º ano estão acoplados juntos a uma só atividade e conteúdo do 3º ano, é porque na constituição da atividade para o 3º ano foi inserida uma questão de cada atividade citada do 9º ano. Quando apenas uma atividade e conteúdo do 9º está acoplada a uma atividade e conteúdo do 3º ano é porque ambas estão dispostas iguais ou apenas uma questão foi reutilizada para a seriação do 3º ano.

**Tabela 1** – Comparativo das atividades do Quizizz para o 9º ano do EF e do 3º ano do EM

<b>Atividades do Quizizz 9º ano e conteúdo da disciplina curricular de História</b>	<b>Atividades do Quizizz e 3º ano e conteúdo da disciplina curricular de História (anterior a reforma)</b>
HIST_9_EF_Q002- Governo Deodoro da Fonseca e Constituição de 1891	HIST_3_EM_Q001 – Primeira República: República da Espada e Política
HIST_9_EF_Q003 – Governo de Floriano Peixoto e a Revolução Federalista	
HIST_9_EF_Q006 – Guerra de Canudos	HIST_3_EM_Q002 – Primeira República: conflitos urbanos e no campo
HIST_9_EF_Q008 – Revolta da Vacina e da Chibata	
HIST_9_EF_Q009 – O movimento operário	HIST_3_EM_Q003 – Primeira República: aspectos econômicos e sociais
HIST_9_EF_Q011 – Tenentismo e Coluna Prestes	HIST_3_EM_Q011 – Movimento Tenentista
HIST_9_EF_Q012 – Revolução de 1930	
HIST_9_EF_Q014 – Era Vargas: Constituição	HIST_3_EM_Q012 – A Era Vargas: Governo

de 1934 e Governo Constitucional	Constitucional e o golpe do Estado Novo
HIST_9_EF_Q016 – Era Vargas: Trabalhismo e Economia	HIST_3_EM_Q013 – A Era Vargas: Trabalho e Economia
HIST_9_EF_Q017 – Era Vargas: Cultura e Propaganda	HIST_3_EM_Q014 – A Era Vargas: Política, Propaganda e o fim do Estado Novo

Fonte: a autora (2023).

Além disso, ao compararmos alguns dos conteúdos e as atividades que estão dispostas para o 1º trimestre da série do 9º ano do ensino fundamental com os conteúdos e atividades do 1º trimestre e do 2º trimestre do 2º ano do novo ensino médio, também foram possíveis identificar semelhanças e reutilizações do banco de questões da plataforma. Como está presente na disposição abaixo, que também segue as mesmas orientações da tabela anterior, a relação é disposta diferente, visto que para as atividades que estão inseridas no mesmo nível é porque apenas uma das duas questões disponibilizadas para a seriação são iguais em ambas as atividades.

**Tabela 2** – Comparativo das atividades do Quizizz para o 9º ano do EF e do 2º ano do Novo EM

<b>Atividades do Quizizz 9º ano e conteúdo da disciplina curricular de História</b>	<b>Atividades do Quizizz e 2º ano e conteúdo da disciplina curricular de História (após a reforma do ensino médio)</b>
HIST_9_EF_Q024 (2º Tri) – Primeira Guerra Mundial: a fase final, o saldo da guerra e os acordos de paz.	HIST_2_EM_Q009 (1º Tri) – A Primeira Guerra Mundial
HIST_9_EF_Q026 (2º Tri) – A Rússia Czarista e os antecedentes da Revolução Bolchevique	HIST_2_EM_Q010 (1º Tri) – Revolução Bolchevique
HIST_9_EF_Q032 (2º Tri) – O fascismo na Itália	HIST_2_EM_Q011 (1º Tri) – Ascensão dos regimes totalitários
HIST_9_EF_Q038 (2º Tri) – A perseguição às minorias na Alemanha nazista e o Holocausto	HIST_2_EM_Q015 (2º Tri) - O Holocausto
HIST_9_EF_Q006 (1º Tri) – Guerra de Canudos	HIST_2_EM_Q018 (2º Tri) – Movimentos sociais na Primeira República
HIST_9_EF_Q007 (1º Tri) – Guerra do Contestado	
HIST_9_EF_Q009 (1º Tri) – O movimento operário	HIST_2_EM_Q022 (2º Tri) – Movimento Operário no Brasil
HIST_9_EF_Q016 (1º Tri) – Era Vargas: Trabalhismo e Economia	HIST_2_EM_Q023 (2º Tri) – Trabalhismo na Era Vargas
HIST_9_EF_Q043 (2º Tri) – Corrida	HIST_2_EM_Q030 (2º Tri) – Características

Armamentista e Espacial	Gerais da Guerra Fria
HIST_9_EF_Q044 (2º Tri) – Guerra da Coréia e do Vietnã	HIST_2_EM_Q032 (2º Tri) – Conflitos durante a Guerra Fria
HIST_9_EF_Q045 (2º Tri) – Revolução Chinesa e Cubana	

Fonte: a autora (2023)

Diante da tabela exposta, podemos compreender que a prerrogativa de reutilização de atividades não é exclusiva para a seriação do 3º ano do ensino médio de antes da reforma, mas que podem ser encontradas também na seriação do 2º ano do novo ensino médio, ou seja, a plataforma compreende que por serem os mesmos conteúdos podem estar direcionando as mesmas atividades, que como apresentado antes na discussão do texto, não comporta o nível de aprendizagem histórica que cada seriação possui.

Uma outra possibilidade que se pauta os dados apresentados acima, é a forma como essa plataforma pode vir a ser retratada futuramente, pois, como apontado anteriormente, como é recente o seu uso em sala de aula, podem ocorrer discussões sobre a sua usabilidade, podendo permanecer ou ser descartada no próximo ou nos próximos anos. Contudo, considera-se aqui os impactos que gerou em pelo menos um ano da sua aplicação, como é o caso da análise realizada nesse trabalho.

Inclusive, a sua própria usabilidade foi descartada para os cursos de nível profissionalizante ainda no início de sua utilização, haja visto a não recepção dos estudantes diante da carga horária extensa que possuem. Dessa forma, pode-se dizer que, pelo menos na sua aplicação do Núcleo Regional de Educação de Apucarana<sup>7</sup>, as atividades do Desafio Paraná – Quizizz estão sendo atribuídas apenas para as turmas do novo ensino médio normal, ou seja, aqueles que estão em grade curricular com a escolha dos itinerários formativos e não com grade curricular voltada para a formação profissionalizante e técnica.

Outrora, no início do segundo trimestre letivo para o ano de 2023 a plataforma Quizizz acabou passando por algumas revisões nas propostas estabelecidas para as atividades, dando uma “cara nova” para as mesmas. Os exercícios permaneceram no

<sup>7</sup> Tomamos como realidade o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Apucarana, pois é onde a autora dessa dissertação desenvolveu a docência de história nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio normal e profissional, contribuindo para o desenvolvimento das discussões apresentadas no decorrer desse trabalho.

mesmo esquema, mas com enunciados mais elaborados, como a utilização de uma história para fazer com que o aluno se insira nas atividades e consiga interpretá-las dentro de um contexto. Dessa forma, quando um aluno do 9º ano realiza as atividades propostas sobre os governos que antecederam os da Ditadura Militar, bem como os que delimitam o próprio período, acaba encontrando situações fictícias com os personagens criados para aquela história e que estabelecem relações sociais, culturais, econômicas e políticas com os conteúdos que estão sendo desenvolvidos, definidos pela Secretaria de Educação como “Desafio Paraná – Storytelling”.

Podemos encontrar nessas atividades o exemplo similar de uma pessoa na transição da fase jovem para a fase adulta, com vivências características da década de 1960 nos fenômenos culturais e sociais, mas que acaba encontrando barreiras a partir de 1964, quando se inicia a Ditadura Militar no Brasil. Desse modo, as atividades tendem a incorporar a história fictícia dos personagens nos fatos históricos que realmente aconteceram, por exemplo, se o personagem decide participar de uma passeata contra o regime político vigente, a atividade seguinte tende a caracterizar como essas manifestações foram retratadas pelo governo, quais instituições eram responsáveis por vigiar e punir as pessoas participantes desses movimentos, dentre outras exemplificações que podem ser definidas e encontradas para trabalhar o conteúdo proposto.

Em síntese, caso a plataforma venha a permanecer é necessário que se estabeleça um diálogo sobre seus usos, principalmente considerando as experiências e as representações retratadas pelos professores diante da relação do processo de ensino e aprendizagem que estabelecem com seus alunos. Faz-se necessário, então, seguir renovando, interpretando, discutindo e revendo as atividades que estão sendo colocadas para os alunos através da plataforma, considerando as essenciais mudanças que devem ocorrer e se pautar na orientação dessas atividades, pois se for simplesmente imposto, não possibilitará a avaliação de como será efetivada a aplicação em consonância com os conteúdos.

### **2.3 Ensino de história e a nova aprendizagem histórica: constituição da consciência histórica a partir da história do tempo presente**

As discussões sobre as ferramentas digitais e sua influência na concepção do ensino de história, no caso a plataforma Desafio Paraná – Quizizz e sua relação com

os conteúdos que estão sendo desenvolvidos e apresentados na disciplina de História do Estado do Paraná, nos remete a uma das conclusões importantes que Cerri (2021) realiza em seu livro “Ensino de História e consciência histórica”, em que recomenda que, ao desenvolver a consciência histórica, é necessário revisar os conteúdos e a programação do ensino de história. Ou seja, os currículos não devem ser considerados como uma “tábula de conteúdos”, como sendo homogênea a todos os lugares em que é inserida, principalmente considerando as diversas orientações temporais que são encontradas em cada escola e, em especial, em cada sala de aula. Desse modo, não se caracteriza como uma prática de ensino que considere o conceito de consciência histórica.

Assim sendo, a reutilização de atividades do 9º do ensino fundamental para o 3º ano do ensino médio não prioriza uma aprendizagem histórica, muito menos o estímulo para a consciência histórica dos discentes, mesmo que a prerrogativa de uma transição de modos de ensino e aprendizagem seja aplicada. Afinal, apesar dos alunos estarem inseridos dentro de uma mesma “geração”, as suas relações temporais e sociais são distintas entre si e não se limitam a uma determinada faixa etária.

Para compreender o aspecto de aprendizagem histórica, bem como das novas aprendizagens históricas que estão inseridas dentro do contexto educacional atual, é qualitativo estabelecer sua relação com a consciência histórica. Para iniciar o seu entendimento, Cerri (2021, p.13), a partir das clássicas e seminais formulações de Jörn Rüsen, define consciência histórica como “[...] uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido”. Em suma, a consciência histórica não pode ser formada dentro da sala de aula a partir de conteúdos pré-determinados, mas se molda a partir da relação desses com as vivências experimentadas pelos alunos e seus conhecimentos prévios.

Considerar os conhecimentos vivenciados pelos alunos que remetem a sua identidade própria dinamiza a identidade social ou coletiva que é desenvolvida dentro da sala de aula, pois o ser humano é pautado por essas duas orientações na sua prática cotidiana. A consciência histórica deve ser considerada, pois, como um fenômeno humano, e para definir essa afirmação, Cerri se utiliza de pensadores distantes em formação e exercício intelectual, como Agnes Heller e Jörn Rüsen.

Para ambos a consciência não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. Para isso, 'história' não é entendida como disciplina ou área especializada do conhecimento, mas como toda produção de conhecimento que envolva indivíduos e coletividades em função do tempo. Nesse sentido a consciência histórica pode ser entendida como uma característica constante dos grupos humanos, por maiores que sejam as suas diferenças culturais (Cerri, 2021, p. 27-28).

Assim, a consciência histórica deve ser mobilizada, a fim de aferir sentidos para o cotidiano do aluno e para a disciplina escolar, mediando a compreensão do passado, do presente e do futuro. Concorde-se, aqui, integralmente com os apontamentos colocados por Cerri (2021) a partir de suas compreensões de Heller e Rüsen, uma vez que pensar historicamente é um evento cotidiano e inseparável da condição humana. Em síntese, podemos definir que pensar historicamente a partir de uma consciência histórica não é totalmente uma visão voltada para o passado, mas que possui relação direta com o presente, sendo indissociável sua influência no entendimento histórico. Nossa relação com o cotidiano e essencialmente com a aprendizagem histórica que dele provém, deve ser abrangida dentro da nova aprendizagem histórica, principalmente associada a uma sociedade mediada por ferramentas tecnológicas, pois aspiramos dessa maneira que “[...] o mundo é histórico porque queremos ir além do que temos e somos” (Cerri, 2021, p. 30).

Dando seguimento as discussões que sustentam o trabalho de Cerri (2021), no primórdio da humanidade, o indivíduo ao presumir sua consciência histórica, dá significação ao tempo e essa percepção se dá através da noção de comunidade. Quando em comunidade, o ser humano estabelece relações com àqueles que convive, atribuindo laços de pertença e que acabam por definir uma identidade. A identidade coletiva em uma sociedade fundamenta a consciência histórica, conformando para os indivíduos que a compõem um pertencimento e é essa percepção que dá continuidade na existência dessa comunidade.

Em suma, é perceptível que nos contextos históricos que delimitam a humanidade, as comunidades tenderam a construir suas identidades históricas em prol de uma forma dominante de inferir na consciência histórica, utilizando para esses fins, os meios da educação. Podemos citar como exemplos, o mito fundacional, os ritos, as tradições, e os feitos memoráveis que adornam uma história inventada, ou seja, “[...] ao agir, o ser humano já se pauta por um passado que se oferece a ser lembrado e considerado sem mediação da narrativa, antes do trabalho interpretativo

da consciência histórica” (Cerri, 2021, p. 38).

Quando atribuímos para o ensino de história essas colocações, podemos considerar que o aluno pode ser imbuído de uma consciência histórica, formada a partir das suas relações formais com os espaços educacionais, bem como pelos espaços não-formais e informais de aprendizagem, que podem ser representados a partir das suas relações familiares, culturais, socioeconômicas, políticas e religiosas. Por mais que uma forma dominante oriente a coletividade em prol de uma só consciência histórica, os indivíduos se apresentam heterogêneos, mesmo vivenciando as mesmas condições sociais estabelecidas.

A formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive se quisermos alcançar a relação entre história ensinada e a consciência histórica dos alunos (Cerri, 2021, p. 44).

No entanto, cabe salientar que o ensino de história intermediado pelas novas ferramentas digitais, a fim de contribuir para o aprimoramento da consciência histórica dos discentes de forma crítica e reflexiva, não deve se pautar pela mera produção e transmissão de conteúdos considerados “essenciais” para a formação de um determinado cidadão histórico. É necessário que se articule os processos e significados históricos que dão sentido as significações de uma consciência preparada para a cidadania e essencialmente para pensar historicamente, estabelecendo dialéticas entre o tempo passado e o tempo presente, pois salienta-se que “[...] pensar historicamente leva à compreensão do que de fato significa a história: a sucessão do inesperado, do novo, do inusitado e da criação constante, e não apenas a determinação, a permanência, a continuidade” (Cerri, 2021, p. 60).

Como discutido no capítulo anterior, uma aprendizagem histórica do tempo presente está condicionada a variados elementos que adornam essa historiografia, como os testemunhos, as memórias, a demanda social e o acontecimento/evento. Dentro de uma sociedade polarizada e marcada profundamente pelo avanço tecnológico, o campo da história está permeado por variados embates sociais e conflitos de protagonismos, ensejando na história desafios de um ensino dialeticamente do passado e do presente, como destaca Pinsky e Pinsky (2021, p. 14-15):

Por um lado, com o passado, o acontecido, nosso ponto de chegada: o passado não pode ser inventado, suprimido, exagerado ou distorcido. Por outro, (como não vivemos nas nuvens, mas em um presente concreto, que condiciona a forma de percebermos os fenômenos da sociedade), é importante firmarmos um compromisso com o mundo em que vivemos, que é nosso ponto de partida. Nada mais razoável, portanto, do que interrogar o passado a partir de questões que nos afetam atualmente.

As questões vivenciadas pelos estudantes estão inseridas dentro de contextos próprios, influenciados e discutidos por pessoas e posicionamentos. Considerar a influência que o saber histórico, enquanto disciplina escolar, possui com as constituições das consciências históricas dos discentes, articula-se com as noções que devem ser estabelecidas com o presente, partindo desse para compreender o passado. A dialética presumida com passado e presente se orienta na concepção de que a história do passado deve fazer sentido para quem a olha e interpreta do presente, como forma de promover reflexões assíduas de que a história não é campo limitado ao passado, mas que tenciona, influencia e se relaciona com os processos vivenciados no presente.

Vivenciamos atualmente um presente que se transforma em passado quase que no feito imediato de sua ocorrência. Informações e acontecimentos estão sendo repassados rapidamente, limitando suas permanências e durações dentro da sociedade. Os alunos estão inseridos nesse processo de aquisição de conhecimento e de informações ágeis, onde a interpretação também o são, sendo mais corriqueira a informação fácil e sem questionamentos. Assim, podemos encontrar indivíduos que estão a par dos acontecimentos recentes e aqueles que não o estão, aqueles que possuem um acervo significativo de conhecimentos prévios a respeito de um determinado conteúdo diante da demanda tecnológica que tem acesso e outros que não atribuem significado algum para o acontecimento, haja visto seu desconhecimento completo em detrimento de outros assuntos.

Analisar, interpretar e estabelecer conclusões a respeito de uma nova aprendizagem histórica é estar a par das vivências e realidades que estão sendo apresentadas dentro das salas de aulas, realidades essas que são inúmeras e de múltiplas formações. São esses antecedentes que influenciam na própria contribuição que o docente de história pode aferir às consciências históricas dos seus alunos e, principalmente, que se relacionam com os entendimentos que serão desenvolvidos e atribuídos para a história enquanto disciplina escolar e ferramenta principal para a compreensão da história de um tempo presente.

### **3. Plataformas educacionais do Estado do Paraná: modificações, possibilidades e abordagens de uma história do tempo presente**

Uma análise sobre a História do tempo presente dentro do ensino de história, perpassou por diversos entendimentos para a sua compreensão. Como demonstrado no decorrer deste trabalho, a utilização e os conceitos dessa linha de pesquisa, bem como a própria história constituída como disciplina na formação da consciência histórica dos indivíduos, nos orientam para a discussão da utilização das plataformas digitais impostas pelo governo do Estado do Paraná, em especial para a educação pública.

Assim como o próprio entendimento do conceito de presente, que na contemporaneidade encontra novas posições diante da popularização de instrumentos e ferramentas de mídias e redes sociais, onde tudo ocorre ao mesmo tempo com determinada importância e que no instante seguinte é substituído por uma nova onda de informações e acontecimentos, nos deparamos igualmente com a utilização das plataformas educacionais e suas modificações, seja no ensinar ou no próprio ato de aprender História. Desse modo, este terceiro capítulo se debruça sobre essas modificações decorrentes, bem como analisa as possibilidades e abordagens da história do tempo presente, frente às atividades que são direcionadas de acordo com os conteúdos propostos para a seriação específica, na qual o aluno, como construtor de sua formação histórica e social, se encontra.

Estabelecer um recorte específico e delimitado pela história do tempo presente dentro de uma disciplina que infelizmente ainda é entendida como “estudo dos feitos e acontecimentos passados”, parece à primeira vista impossível de se historicizar. No entanto, como foi apresentado ao longo da construção desse texto, o presente deve ser entendido como uma nova possibilidade do fazer historiográfico, como bem nos colocou Dosse (2012). Diante do exposto e como demonstrado no decorrer do primeiro capítulo, escolheu-se a temática da Ditadura Militar do Brasil para descrever as possibilidades de aplicação dos elementos constituintes da história do tempo presente e para fins de elaboração do terceiro capítulo, para analisar a aprendizagem histórica através das ferramentas educacionais no Estado do Paraná, principalmente considerando as posições sobre o tema que podem ser encontradas nos mais diversos setores da sociedade.

Pereira (2022) infere sobre as considerações da condição histórica na era da

internet, se utilizando dos posicionamentos de Hans Gumbrecht (2011), ao afirmar: “não deixamos mais o passado para trás, visto que o presente estaria constantemente inundado com materiais do passado” (Pereira, 2022, p. 21). Todavia, a temática da Ditadura Militar ainda se faz presente na contemporaneidade do tempo presente, seja por aqueles que a vivenciaram ou por aqueles que demonstram um posicionamento de acordo com as vivências e as informações que estabelece sobre os acontecimentos dessa época e que certamente se relaciona com os posicionamentos políticos e públicos do governo que gerencia uma educação estadual.

A partir da plataforma LRCO, de acordo com os slides disponibilizados pela SEED, é realizada a problematização das aulas elaboradas e das atividades propostas para a série do 9º ano dos anos finais do ensino fundamental a respeito do desenvolvimento do conteúdo sobre a Ditadura Militar no Brasil. Buscando, então, analisar as evidências trazidas, fontes históricas trabalhadas, relações estabelecidas entre passado e presente, dinâmicas e orientações propostas para os estudos e condução dessas atividades, além de semelhanças e diferenças que podem ser encontradas. Igualmente, qual abordagem historiográfica é encontrada para que se possa estabelecer, de forma teórica e empírica, a formação da consciência histórica desses alunos, através da própria constituição do currículo para a disciplina de história para a rede estadual paranaense.

### **3.1 O lugar do currículo e da aprendizagem histórica diante das novas ferramentas digitais**

É imprescindível a relação que se estabelece entre currículo e a aprendizagem dos educandos, sendo que, no que se refere à disciplina de história, encontra-se a formação da consciência histórica como forma de interpretar, vivenciar e compreender a realidade a qual se pertence. Cerri (2021) contribui significativamente para o entendimento da constituição dessa consciência a partir do tempo presente, concordando com o apontamento de que o currículo não deve ser considerado como uma tábula de conteúdos propostos que devem ser seguidos gradativamente pelo professor ao ensinar seus alunos.

Ensinar historicamente os educandos vai além da compreensão de um currículo compactado e moldado para determinados fins governamentais. Ensinar e historicizar essa aprendizagem se estabelece na dinâmica que o currículo pode ser

atribuído, considerando as mais diversas realidades sociais, culturais, econômicas e políticas que podem ser encontradas dentro de uma única sala de aula. O currículo não deve ser visto como um “molde” de aprendizagem dos alunos, pois certamente muitos desses educandos não serão “moldados” conforme a jurisdição estadual, visto que as relações e laços de pertencas que são constituídos e que dão significados às identidades coletivas e históricas são diversificadas, mesmo que se considere a inserção tecnológica de quase todos os educandos nos mais diversos meios de comunicação por internet e que de certo modo essa inserção seja “homogênea”.

Como apresentado, alguns currículos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), surgem com a finalidade de nivelar os conteúdos que serão ofertados em escala nacional, no entanto, também se abre margem para que cada estado realize adaptações e inserções de conteúdos que estejam relacionados com a sua formação regional política, econômica e histórica. Desse modo, temos o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) que realizou modificações e inserções de conteúdos relacionados à história da formação regional, política e social da população paranaense, bem como das particularidades culturais que são atribuídas ao Estado, principalmente no que se refere às disciplinas de história e de geografia.

Contudo, os professores da rede estadual paranaense utilizam da plataforma LRCO, que além de ser um livro de registro de presença dos discentes e dos conteúdos trabalhados, também disponibiliza o conteúdo a ser repassado aos alunos de acordo com o que foi elaborado pelo currículo paranaense. Plataforma educacional digital esta que veio para substituir o “modelo tradicional” do trabalho docente, e sobre isso, concorda-se com o que é apontado por Baalbaki (2022), da necessidade de reflexões sobre as funções e intenções dessa plataforma, principalmente as pautas levantadas pela APP-Sindicato no Estado do Paraná.

De acordo com a APP, a implantação do RCO, como pressuposto de modernização do registro de classe, era aguardada pelos docentes, mas tem-se apresentado como fator de exaustão do trabalho do professor devido à falta de estrutura adequada para o funcionamento do sistema. Considerando o material recebido para ser trabalhado na Semana Pedagógica, para a APP-Sindicato a SEED deixa evidente os sinais de que o foco da política educacional do Paraná está baseado no gerencialismo educacional (Baalbaki, 2022, p. 54).

De todo modo, nessa proposta do gerencialismo educacional não se encontra paralelo a uma funcionalidade de apoio ao docente, mas como forma de comando e observação sobre como o plano de trabalho do professor está articulado ou não com

o currículo estadual, e mesmo com uma proposta de plataformização do ensino. Assim, a realidade vivenciada pela maioria dos colégios estaduais enfrenta a dificuldade trazida pela falta de infraestrutura para a implementação e sequência de utilização do LRCO, mesmo após alguns anos.

A plataformização do ensino não é algo que não esperávamos, principalmente diante do avanço e das atualizações que as ferramentas de comunicação e informação vivenciados na última década, não obstante, como bem nos explicita Moraes (2023, s.p),

A Plataformização da Educação é parte de um fenômeno mais geral das relações entre tecnologia e sociedade. Tecnologia e finanças. Tecnologia e trabalho. E no âmbito cruzado destas relações, foram entrando em nosso cotidiano no final da década passada - e de forma mais intensa na Pandemia e no Pós-Pandemia -, misturando uma necessidade emergencial com um difuso discurso de modernidade tecnológica presente na atual sociedade capitalista.

E como a educação está intrinsecamente relacionada com a sociedade que a compõe, era de se esperar que a plataformização do ensino também ocorresse, seja pelas consequências da Pandemia de 2020 ou pelas gerações que se fazem presentes nas escolas, gerações essas cada vez mais imbuídas nos meios digitais. No entanto, é importante destacar que a plataformização da educação do Estado do Paraná está relacionada diretamente com a financeirização e com a terceirização do mercado de tecnologias, dentro de uma política neoliberal.

Cabe ao professor se atentar sobre como as plataformas educacionais, propostas pelo Estado do Paraná, podem contribuir ou diminuir a sua importância como construtoras de conhecimentos, não se acomodando com as facilidades que as ferramentas propõem e não se esquecendo da real intencionalidade que deve nortear a ação educativa, a de formar sujeitos críticos e interpretativos da sociedade que vivenciam.

### **3.2 Abordagens e possibilidades da história do tempo presente a partir das análises das aulas sobre a Ditadura Militar no Brasil e da Redemocratização por meio do LRCO**

Com o enfoque para a temática da Ditadura Militar brasileira, aqui tomada como fonte de análise da aprendizagem histórica do tempo presente, podemos afirmar que

a Secretaria de Educação do Estado do Paraná possibilita o desenvolvimento desse conteúdo como um período constituinte da história brasileira. No ano de 2023, as turmas do 9º ano dos anos finais do ensino fundamental da rede estadual paranaense tiveram três aulas de história semanais, de acordo com a matriz curricular para o ensino fundamental regular, elaborada pela Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar – DPGE. Contudo, para o ano de 2024, as aulas de história foram reduzidas a duas aulas semanais, o que certamente interfere na elaboração e desenvolvimento dos conteúdos propostos.

É certo que diante da utilização das ferramentas e das plataformas educacionais, as mudanças ocorrem rotineiramente de um ano para o outro, bem como de um trimestre para outro, como foi o caso especificado anteriormente sobre o *design* da plataforma de atividades síncronas Quizziz. Apesar dessa descontinuidade, analisa-se aqui neste subcapítulo os conteúdos sobre a Ditadura Militar, propostos para o ano de 2023, na turma de 9º ano e que foram disponibilizados pela SEED.

Para estas turmas supracitadas foram propostas cerca de 17 aulas relacionadas com a Ditadura Militar, principalmente considerando os antecedentes que levaram ao Golpe Militar de 1964, as características do governo ditatorial, suas consequências e seu término com a volta de democracia no país, como também as comparações possíveis dessa temporalidade com períodos ditatoriais vivenciados por outros países latino-americanos. Por sua vez, esse conteúdo foi desenvolvido especialmente no terceiro trimestre do ano letivo de 2023.

Foi possível encontrar, ainda, conteúdos com a temática eleita entre as turmas do 2º ano do Novo Ensino Médio, tanto para as profissionalizantes, como para as de itinerários formativos, totalizando 23 aulas propostas para o trabalho de ensino e aprendizagem no segundo e terceiro trimestre do ano letivo. Entre elas, aulas de conteúdo a serem desenvolvidas e aulas de nivelamentos<sup>8</sup>, com as mesmas propostas de análise do 9º ano, ou seja, início, meio, fim e sociedade pós-ditadura e as relações com as vivências de outros países da América Latina. Para a seriação do 3º ano do antigo ensino médio foram elaboradas 12 aulas com relação ao período ditatorial brasileiro. Contudo, para a análise não ficar extensa na proposta desse trabalho, foi

---

<sup>8</sup> Nivelamentos são as aulas propostas pela SEED como forma de retomada de conteúdos desenvolvidos nos anos anteriores, quando no início de um ano letivo ou do trimestre anterior, quando se inicia o segundo ou terceiro trimestre do ano. De modo geral, são os slides de alguma aula que já esteve no conteúdo anterior e que decidem que deve ser revisada, mudando apenas o título da mesma, sendo geralmente acompanhada de “nivelamento número x”.

escolhida a seriação do 9º ano como fonte de pesquisa, dada a proposta e apresentação do tema.

Iniciando com as análises dos slides propostos para as aulas de história e as atividades apresentadas para o 9º ano, a primeira aula a ser desenvolvida e que demonstra relações com a ditadura militar é a sobre “O governo de João Goulart”, compreendendo os antecedentes que levaram ao golpe de 31 de março de 1964. A aula propõe ao aluno o entendimento da posse de João Goulart no contexto político brasileiro de 1960, diante da renúncia de Jânio Quadros, marcado pela polarização entre direita e esquerda, como pelas discussões de parlamentarismo e presidencialismo. Para questionar o aluno no início da aula, é proposta uma questão sobre o que seriam e o que definiriam esses dois termos, presidencialismo e parlamentarismo.

Em seguida é apresentado que com a adoção do parlamentarismo e com os poderes presidenciais reduzidos, Jango promove o plebiscito de 1963, quando a população decidiria pelo presidencialismo ou pelo regime parlamentarista, vencendo o primeiro regime com 82,6% contra 17,4% do segundo. Apesar da aula apresentar as definições que cabem aos dois regimes, bem como o que seria um plebiscito, a mesma não explicita corretamente como seria um governo com um primeiro-ministro, sendo que se limita a essa única orientação sobre o parlamentarismo. Utiliza de algumas fontes históricas como imagens do presidente e jornais que vincularam a notícia do resultado do plebiscito, como a do Jornal *Última Hora*. Não obstante, a orientação de atividade sobre o resultado da escolha populacional se fixa em “com o resultado, quem seria o mandatário do país?”.

Após a vitória, a aula explicita como teria sido o governo de João Goulart, marcado por uma sociedade dividida, problemas com inflação e greves, dificuldades com o Congresso e a polarização existente entre os contrários às reformas de base e os favoráveis, o mesmo com a discussão sobre a Reforma Agrária defendida pelo presidente, representante do PTB, que acabaria por levar ao seu afastamento do cargo.

A respeito da questão sobre o resultado do plebiscito, a mesma poderia se aprofundar em uma perspectiva mais interpretativa pelo aluno, demonstrando a reflexão sobre aquilo que Ferreira e Gomes (2014, p. 15) nos direcionam sobre como “diversos e significativos setores da sociedade brasileira, que repudiaram a tentativa de impedir o vice-presidente Goulart de tomar posse em 1961, exigindo a continuidade

da legalidade democrática, aceitaram o rompimento constitucional em março de 1964”.

Na aula seguinte, temos uma aula sobre o “Golpe de 1964”, que mobiliza a explicação do que seria um “golpe de Estado” e o consenso entre os estudiosos da utilização desse termo em relação ao golpe de 1964. Também é apresentado como antecedente a esse acontecimento, a atuação da “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” como movimento de manifestação de oposição a João Goulart, articulando, desse modo, a conexão entre militares e civis pelo golpe como forma de “salvar” o país da anarquia e do comunismo que era associado ao então presidente. Contudo, caberia salientar a atuação que esse movimento tinha, não se limitando somente à pauta anticomunista, mas a outras questões que já sinalizavam mudanças nas estruturas das sociedades ocidentais, mudanças essas que foram determinantes para a reestruturação dessas sociedades a partir da segunda metade do século XX e que de certo modo influenciaram na concepção de sociedade vivenciada nos dias atuais.

As “Marchas da Família, com Deus pela Liberdade”, majoritariamente organizadas e conduzidas pelo clero e por entidades femininas compostas por mulheres da classe média, se traduziram em importantes atos de defesa intransigente de rigorosos valores morais, que estavam sendo colocados em jogo tanto pela suposta “ameaça comunista”, representada na figura de João Goulart, como pelas transformações que se operavam nos padrões comportamentais, especialmente no que se referia à sexualidade e à organização da instituição familiar (Setemy, 2018, p. 177).

As duas aulas se utilizam de imagens históricas para ilustrarem os acontecimentos, bem como de trechos de autores e historiadores renomados sobre o assunto, como são os casos das atividades propostas nas duas aulas apresentadas. Assim, na primeira, utiliza-se do trecho do livro de Marieta de Moraes Ferreira sobre as propostas de Reformas de Base não terem sido aceitas pelos setores conservadores da sociedade e, na segunda, o de Rodrigo Patto Sá Motta sobre a articulação da grande imprensa na derrocada de João Goulart. Apesar de simplórias as questões suscitadas, a utilização desses autores aponta para um embasamento histórico coerente a partir de análises sobre especialistas da área.

Analisando essas duas aulas, pautada pela ótica da história do tempo presente, podemos mediar dentro da sala de aula um vínculo entre passado e presente, principalmente mediante o tema da Ditadura Militar. Afinal, nos últimos 10 anos no país, há uma defesa, por parte de determinados grupos da sociedade, pela volta desse

regime político no país, resultando até mesmo na invasão do Congresso Nacional no dia 08 de janeiro de 2023 como tentativa de golpe e de manifestação contrária à vitória do candidato de esquerda, Luís Inácio Lula da Silva contra Jair Messias Bolsonaro candidato de direita nas eleições presidenciais de 2022. Outra relação que pode ser encontrada é na atuação de movimentos de manifestação como o da Marcha da Família com Deus pela Liberdade e seus princípios adotados pelo lema “Deus, Pátria e Família” em algumas manifestações de direita na atualidade.

Como bem coloca Ferreira e Gomes (2014), o golpe civil e militar se coloca como um exemplo de um “passado sensível”, ou seja, um passado que não passou. Para compreendermos e fazermos os alunos pensar e interpretar seu presente de forma histórica, devemos analisar os acontecimentos recentes à ótica de um passado que, apesar de tomar novas proporções e estruturas, ainda interferem no presente.

Fazer os alunos questionarem por meio de perguntas direcionadoras, das quais podemos citar “por que a alternativa de um golpe de Estado foi vista como uma saída para um grupo derrotado democraticamente?”; “quais as relações entre alguns setores da sociedade e o aparato militar?”; “quais interesses estão escondidos por detrás de uma ameaça à pátria, como no caso do comunismo?”, pode fazê-los associar como o passado está constantemente imbuído no presente.

O acontecimento da invasão ao Congresso Nacional, em janeiro de 2023, marcado pelos danos e crimes ao patrimônio público e cultural, pela associação criminosa como forma de abolição violenta do Estado Democrático de Direito, articuladas principalmente por meio de redes midiáticas como forma de instituir um golpe de Estado, permite que a história demonstre as facetas que comportam as manifestações políticas, sejam elas baseadas no espírito de liberdade de expressão ou inseridas nas formas de vandalismo e terrorismo.

As recentes investigações sobre o atentado ao Congresso, demonstram que a polícia demonstrou atitude passiva diante de algumas das situações ocorridas neste dia, fazendo com que muitos dos apoiadores do ato interpretassem como apoio militar a uma ação civil em nome de “salvar” a pátria. Como bem colocou Aróstegui (2004), o embate pela vivência em testemunhar uma guinada histórica permitiu que em meados do século XXI grupos neoconservadores persuadissem seus seguidores a apoderarem-se do papel de uma “grande testemunha”, na qual glorificariam suas memórias em prol da mudança do itinerário político nacional, baseado no ideal de “salvar” a pátria.

Como explicita De Angelo (2018, p. 102), em uma pesquisa realizada no contexto das manifestações contra Dilma Roussef,

Os governos militares, por outro lado, pouco eram associados à corrupção, de tal modo que não seria contraditório, no contexto atual da política brasileira, pensar numa intervenção das Forças Armadas como forma de restabelecer um certo tipo de governo com elevado padrão ético – outra representação da memória positiva sobre o período 1964-1985.

Desenvolver o conceito historiográfico de “salvacionismo militar” é de extrema importância, mesmo que esteja relacionado inicialmente ao período da primeira república brasileira, sendo necessária sua interpretação como forma de compreensão desse pseudo salvamento no período da ditadura militar e nas mais recentes manifestações vivenciadas a partir do espectro da extrema direita.

Na próxima aula, o conteúdo se direciona para “O Governo de Castelo Branco”, apontando para a eleição indireta para a escolha do referido General como novo presidente do país e o uso dos Decretos por intermédio dos Atos Institucionais durante o seu governo, como o AI-1, AI-2, AI-3 e AI-4, e para o decreto de duas leis autoritárias sendo a Lei de Imprensa e a Lei de Segurança Nacional.

A aula se inicia com uma pergunta questionadora e reflexiva sobre o que estava ocorrendo no mundo no período de 1964, ano do golpe militar no Brasil. De todo modo, ao iniciar a aula com essa pergunta espera-se que o aluno compreenda que o cenário da política mundial tinha raízes profundas de influências no Brasil, principalmente mediante ao contexto do avanço do comunismo. Assim a implementação do regime militar do Brasil estava coincidindo com o cenário da Guerra Fria na geopolítica mundial.

Contudo, a entrega da informação a respeito da ascensão de Castelo Branco ao poder deveria ser melhor discutida e entremeada dentro do contexto vivenciado à época, pois edifica a ideia de que para mudar o rumo de um país basta apenas desposar aquele que se encontra no poder, enquanto que diversas influências podem caracterizar um mesmo movimento.

O problema é que o golpe fora consumado em nome dos valores da democracia e da *civilização ocidental e cristã*. Assim, era necessário, para além da truculência, conferir legitimidade ao poder, alguém que pudesse ser uma espécie de síntese de todas aquelas forças díspares que haviam apoiado o golpe: liberais conservadores, conservadores arcaicos, liberais-internacionalistas, corporativistas-estatais, anticomunistas radicais. A ditadura, desde o início, e até o fim, ela nunca foi *una*, mas *vária* (Reis, 2014, p. 52-53).

De todo modo, a escolha de Castelo Branco significou uma união quase impossível de uma heterogeneidade de ideais, apesar de se mascararem dentro de um mesmo movimento, apresentando a dualidade existente neste, e permeado por uma pauta “uniforme”, mas deveria se discutir as particularidades e querelas que existem mesmo sem poder em mãos.

Sobre os Atos Institucionais, é instruído na aula que foram normas colocadas em vigor durante a Ditadura Militar que se sobrepunham à Constituição Federal, dessa forma, modificando de forma direta e indireta a sociedade, inicialmente, através da anulação de direitos políticos. Antes de delimitar com certa profundidade sobre as características que define cada um dos atos institucionais, é proposta uma atividade sobre a primeira lista que determinava os políticos cassados, totalizando 102 nomes, sendo 41 deputados federais, o governador de Pernambuco Miguel Arraes, como também os ex-presidentes Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros, João Goulart e o líder do Partido Comunista Luís Carlos Prestes, entre outros.

O objetivo da questão é permitir que os alunos discutam e reflitam sobre qual era a intencionalidade desse Ato Institucional, no caso o AI-1, esperando que possam compreender os dinamismos de poderes que existem quando uma condução social e política não está respaldada por uma Constituição, ou seja, o enfraquecimento da oposição por meio do silenciamento.

O AI-1 delimitou a existência do governo ditatorial através das eleições indiretas, permitindo ao presidente o direito de cassar direitos políticos daqueles que se demonstravam como uma ameaça. Concomitante à anulação dos direitos políticos exercidos pelos civis, o AI-2 definiria a extinção dos partidos políticos em detrimento do bipartidarismo, ou seja, apenas dois partidos políticos não foram totalmente reprimidos, sendo o da Aliança Renovadora Nacional (ARENA) que apoiava o governo e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), considerado um partido de oposição “aceito”. O AI-3 estabeleceu a eleição indireta para governadores, mas o AI-4 reabre o Congresso para a votação de uma nova Constituição.

Também é trabalhado sobre como a Lei de Imprensa intensificou a censura aos jornais e revistas e a Lei de Segurança Nacional que permitia a instância da Justiça Militar condenar e julgar os crimes que se identificassem como contrários ao governo. A aula se encerra com uma atividade de reforçar a informação sobre o que seria a Lei de Imprensa, mas sem muito aprofundamento da mesma, como também sobre as

manifestações que ocorreram contra essa mesma lei.

No entanto, seria necessário o aprofundamento dessas leis autoritárias como também dos atos institucionais para além da compreensão da perda de direitos políticos, mas que foram gradativamente estabelecendo linhas de censura e dominando a liberdade individual e coletiva dos indivíduos, interferindo na própria compreensão da sociedade diante do regime imposto e em vigor no país.

Além dos documentos excepcionais, chamados Atos Institucionais, editados entre 1964 e 1970, a Constituição de 1967, a Lei de Imprensa de 1967 e a Lei de Segurança Nacional, quando vistos em conjunto demonstram que a censura à imprensa foi implantada aos poucos, de acordo com uma dinâmica que combinava, simultaneamente, o recrudescimento do controle sobre a sociedade civil e a tentativa de garantir uma imagem positiva para o regime (Setemy, 2018, p. 183).

Essas explicações podem ser concedidas diante do conteúdo proposto para a aula e no que se refere ao modo de trabalho do docente de história, mas cabe indagar como o entendimento desses Atos Institucionais são significativos para os alunos e até em que instância eles contribuem para a compreensão de um passado histórico que se relaciona com o tempo presente. Isso, principalmente, mediante a instabilidade da defesa democrática que assolava o país, dando “visibilidade ao debate sobre os direitos individuais e coletivos, que permitiu o surgimento de parcela da sociedade se mobilizar para deteriorar as instituições democráticas e ameaçar a democracia” (Santos, 2023, p. 49), como os casos atuais das manifestações que continuam ataques ao Supremo Tribunal Federal (STF).

Como demonstrado por Santos (2023), o desenvolvimento de um trabalho com fontes históricas, a partir dos Atos Institucionais, permite a compreensão pelos discentes das leis que balizaram a ditadura em contraponto às leis que são produzidas num Estado Democrático de Direito, evitando, desse modo, a constituição de uma memória manipulada e consubstanciada pelos abusos de esquecimentos (Aróstegui, 2004). Concorde-se com o autor, pois, mediante as experiências ocorridas na sociedade brasileira pela ótica da história do tempo presente, trazer à formação política e cidadã dos alunos, expressas pelas diferenças existentes entre o Poder Executivo e Poder Legislativo e as articulações sobrepostas por uma posição política, interferem na garantia dos direitos coletivos e individuais de cada pessoa.

Como continuidade do conteúdo sobre Ditadura Militar, a aula seguinte retrata “A linha dura no poder”. A aula disserta inicialmente sobre uma certa popularidade que

a Ditadura Militar teve na década de 1970 diante do “milagre econômico”, ao mesmo tempo que estabelece uma questão interpretativa sobre o uso da censura, da repressão e da perseguição, perguntando sobre quais instrumentos a Ditadura se utilizou para controlar e reprimir, fazendo com que o aluno relacione os conhecimentos adquiridos na aula anterior.

Sendo uma aula específica sobre o Governo de Costa e Silva (1967-1969) que sucedeu de forma conturbada o General Castelo Branco, dada uma eleição marcada pela disputa entre os “castelistas” da Escola Superior de Guerra (ESG) considerados “moderados” e os da “linha dura” que defendiam uma posição de radicalização contra os inimigos da nação.

A vitória coube aos defensores da linha dura, possuindo como principal defesa a Doutrina de Segurança Nacional como forma de garantir a segurança do país e sua autonomia nacional contra o comunismo.

Um dos tópicos da Doutrina afirmava que uma das principais armas do inimigo era a propaganda veiculada por intermédio dos meios de comunicação de massa, que se encarregaria de desencadear o processo subversivo pelo afrontamento aos valores morais, aos fundamentos da família e pela disseminação de maus hábitos, especialmente entre os jovens. De acordo com os termos da Doutrina de Segurança Nacional a “crise moral” consistia em uma estratégia subversiva do “movimento internacional comunista”, que ameaçava tanto a ordem social interna quanto a segurança nacional (Setemy, 2018, p. 179-180).

Além da Doutrina, na aula também é informado sobre o uso de outros instrumentos de repressão como a Lei da Imprensa e a Lei da Segurança Nacional, iniciadas no governo de Castelo Branco, como o Serviço Nacional de Informações (SNI), Destacamento de Operações e Informações e Centro de Operações de Defesa Interna (Doi-Codi), Operação Bandeirantes (Oban) e o braço armado civil Comando de Caça aos Comunistas (CCC), que apesar de atuações específicas, tinham o mesmo ideal de defesa e objetivo de reprimir oposições, em especial, aquelas de esquerda e comunista.

Como forma de se expressar enfaticamente contra a atuação desses instrumentos de repressão financiados pelo governo autoritário, a resistência democrática teve como marco a organização da “Passeata dos Cem Mil”, que foi reprimida e utilizada como pretexto para o governo instaurar o Ato Institucional 5, sendo considerado um dos AIs mais violentos do período ditatorial, fazendo com que estados e municípios ficassem à mercê da intervenção federal pelo presidente e de

decreto do estado de sítio no país.

Algumas questões são direcionadas nessa aula para que o aluno compreenda e sintetize as informações que lhe são atribuídas, como por que havia sido criado o Doi-Codi e qual a relação que pode ser estabelecida entre os movimentos de resistência com a instituição do AI-5. Podemos perceber que não há um direcionamento para um aprofundamento sobre essas questões, perdendo-se num conhecimento que, ao olhar de um estudante inserido dentro do contexto tecnológico, pode parecer massivo e cansativo, haja visto que esse acontecimento está estritamente enraizado no passado.

A aula explicita o exercício de uma “linha dura no poder”, que comandou a sociedade no passado tal como deveria ser comandada pela ótica castrense e que propõe, de certo modo, um movimento similar de defesa na atualidade, pautada apenas para uma ótica de resolução da criminalidade e da “vagabundagem”, além de soluções estéreis como as escolas cívico-militares, por exemplo. Prado (2021, p. 52) defende a concepção de que devemos estabelecer nestas relações entre passado e presente, pois “desde que a humanidade passou a viver em sociedade, compreendeu a primordialidade de conhecer a sua própria história, de buscar suas origens, marcando sua existência no presente e legando sua herança como testemunho para a posterioridade”.

Em paralelo com o que foi exposto a respeito do elemento do testemunho dentro da história do tempo presente de Aróstegui (2004), o testemunho é estritamente relacionado com a memória, desse modo, não basta apenas conhecer e acreditar no que aconteceu. Atualmente há a defesa da necessidade de testemunhar e memorizar pessoalmente uma mudança drástica de poderes políticos para configurar uma veracidade ao acontecimento.

Na aula subsequente, é trabalhado o papel da “Luta Armada” na ditadura militar, diante de um dos períodos mais repressivos por conta da instauração do AI-5, que só permitiu a reabertura do Congresso para eleger o General Emílio Garrastazu Médici como presidente do país, dada as circunstâncias de saúde apresentadas pelo presidente Costa e Silva. Ocorre o aumento da repressão e da perseguição aos contrários ao regime nas universidades, na imprensa, nos teatros, nas escolas e nas igrejas, estamos diante do ano de 1969. No governo de Médici, o aprimoramento do Doi-Codi e da Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS) é viabilizado para a realização da violência extrema através das torturas, desaparecimentos forçados e

assassinatos através da violação dos Direitos Humanos, fazendo com que o surgimento da guerrilha armada se tornasse uma forma de oposição, radicalizando a luta contra o governo.

Na aula é apresentada de forma breve quatro principais movimentos de guerrilha armada no país, sendo a Guerrilha do Araguaia, o Movimento Revolucionário 8 de outubro, a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR) liderada por Carlos Lamarca e a Ação Libertadora Nacional (ALN) liderada por Carlos Marighella, sendo seus líderes considerados inimigos do Estado e este último o principal inimigo do regime. Esses movimentos foram reprimidos de forma violenta por parte do governo ditatorial, utilizando dos instrumentos de espionagem, torturas e assassinatos, fazendo com que, na década de 1970, essas guerrilhas fossem praticamente eliminadas.

São realizadas três perguntas “questionadoras” sobre os conteúdos durante a aula: se os alunos conheciam Carlos Marighella (acompanhada de uma foto dele); por que o AI-5 foi instituído; qual atuação dos grupos armados e a posição do governo em relação a eles. De uma forma geral, busca-se algum conhecimento prévio do aluno em relação a uma figura emblemática, como foi o caso de Carlos Marighella, da mesma maneira que se busca reforçar informações básicas a respeito do tema, como os motivos que levaram o AI-5 a ser instaurado no país e a resposta da resistência contra a repressão. Acompanhadas de imagem que elucida a atuação dos grupos armados, sendo utilizada como fonte histórica, o conteúdo desenvolvido supre o que é proposto, mas fica exclusivo em uma relação de história calcada no passado pelo passado.

Para compreender a importância da luta armada no Brasil, é necessário mensurar sua compleição para além de um movimento de resistência que recorreu à guerrilha, utilizando-se de armas para se posicionar contrariamente a um governo ditatorial. Do mesmo modo, não se deve analisar sua derrocada para os órgãos de repressão e violência do governo, em especial para o DOPS e o Doi-Codi, como uma idealização de um mero acossamento de contenção e violência branda.

É necessário trazer a luz do tempo presente, as depravações de violência extrema que foram utilizadas para confissões ou rendimentos forçados, os espancamentos, choques elétricos, violências sexuais e psicológicas, afogamentos e as “técnicas aprimoradas” como o pau-de-arara, pimentinha, Cadeira do Dragão, geladeira, telefone e palmatória, que demonstram bases estruturadas para a consecução da submissão. É mister a condenação da violência praticada por um

governo que não prezava pela divergência. Constantemente, o uso do negacionismo e do revisionismo histórico é empregado como tentativa de “apagar” ou “amenizar” as informações a respeito dos usos de violência na ditadura militar, utilizando dos elementos da história do tempo presente como memória comandada de forma abusiva e da demanda social.

Para explicitar de forma clara e objetiva sobre as defesas e ideais negacionistas e revisionistas, Napolitano (2021, p. 98) direciona que enquanto “o negacionista rejeita o conhecimento histórico estabelecido em bases científicas e metodológicas reconhecidas, em nome de uma suposta ‘verdade ocultada’ (...) por causa de supostos ‘interesses políticos ligados ao sistema’”, o revisionista parte unicamente de uma matriz ideológica pautada na mera superfície e no falseamento dos fatos.

Trata-se daquele revisionismo calcado na manchete sensacionalista sobre um tema histórico, na apropriação descontextualizada de trabalhos historiográficos, no anacronismo, no uso acrítico de fontes primárias (tomadas como ‘prova factual’ a partir de uma leitura superficial, sem crítica ou contextualização), sempre com o intuito de defender uma tese dada a *priori* sobre o passado incômodo e sensível (Napolitano, 2021, p. 99-100).

A Lei da Anistia de número 6.683 de 1979 e a demora para a articulação da Comissão Nacional da Verdade em defesa daqueles que foram perseguidos, espancados, desaparecidos e assassinados durante a Ditadura Militar, vindo ocorrer quase três décadas após a existência do regime, permitiram que, nas vivências de uma história do tempo presente, voltasse em parte da opinião pública a defesa da ditadura e o retorno de um governo ditatorial, com teses sustentadas pelos usos do negacionismo e do revisionismo ideológico. Por outro lado, as articulações dos movimentos de resistência atuais se organizam em formas de atuação multidisciplinares para combater o fascismo, que age como uma toupeira que em silêncio cava seu buraco debaixo da terra, como declarou Marilena Chauí após as eleições de 2018<sup>9</sup>.

Analisar as ameaças aos direitos fundamentais dos seres humanos, ofensas pessoais às ideias contrárias e defesas de personagens e acontecimentos repugnantes da ditadura militar brasileira vão além da não concordância política, mas se encontra em uma gama de movimentos culturais, sociais e políticos. Desenvolver noções historiográficas a respeito do negacionismo e dos revisionismos históricos é

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/br-cidades/quais-sao-as-caras-da-resistencia-no-brasil-de-jair-bolsonaro/>>. Acesso em: 15 mar 2024.

importante dentro da disciplina, pois, como delimita Napolitano (2021, p. 100), ambos os conceitos “não querem revisar e ampliar o conhecimento sobre o passado, mas destruir esse conhecimento, pela tática da mentira e da explicação enviesada sobre os fatos e processos históricos polêmicos”.

Dando continuidade a sequência de aulas desenvolvidas sobre a ditadura militar no país, a próxima aula retrata o “Milagre Econômico”, desenvolvendo os aspectos positivos e negativos desse período. Inicia a aula com uma pergunta que podemos idealizar, como forma de acercar-se aos conhecimentos prévios dos alunos, a respeito do que será trabalhado, pois indaga-os sobre o que seria o milagre econômico e quais as consequências do mesmo. Contudo, a questão é acompanhada de uma breve explicação sobre o uso das propagandas por parte do governo para projetar uma imagem positiva do país em relação ao período de extremo autoritarismo que era vivenciado.

Para explicar sobre os aspectos positivos do milagre econômico, promovido pelo governo militar no país, a aula se direciona para caracterizar que a combinação de três fundamentos internos e externos permitiram a existência do mesmo, visto que se baseava no crescimento da economia, na inflação com índices relativamente baixos e na expansão do comércio exterior. Acompanhando essas explicações está a utilização de imagens, como fontes históricas complementares ao que está sendo proposto na abordagem teórica, no caso, utiliza-se dos cartazes com os dizeres “Brasil, Ame-o ou deixe-o”, “Ninguém mais segura esse país”, entre outras frases que podem ser associadas na utilização das propagandas pela ditadura ou por seus apoiadores civis. Também são apresentados os avanços na infraestrutura brasileira, novamente acompanhada de imagens recentes de obras que foram realizadas e concluídas naquele período, sendo as obras da Ponte Rio-Niterói e da Usina de Itaipu.

A utilização da propaganda pelo governo é amplamente discutida nessa aula, pois, apesar da vivência dos anos de chumbo durante o período de governo do presidente Médici, o uso da propaganda foi utilizado para embelezar e mascarar os atos do governo, não se limitando somente aos cartazes com os dizeres apresentados anteriormente. Também se utilizou do futebol, vista a recente conquista do tricampeonato mundial de futebol pela seleção brasileira no ano de 1970, no México, levando, dessa maneira, à criação do Campeonato Brasileiro em 1971, ou como é popularmente conhecido nos dias atuais como “Brasileirão”.

O futebol permitia ao regime autoritário a promoção de uma unidade nacional gerando um consenso social em torno da seleção que estaria sendo afetada pelos atos subversivos de uma minoria ligada ou a serviço dos interesses internacionais (Caetano, 2015, p. 18).

No entanto, a aula busca desenvolver e apresentar aos discentes o outro lado do milagre econômico, ou seja, aquele vivenciado pela grande maioria da população brasileira à época. É apresentado para representar esse lado negativo do milagre, as obras inacabadas, como o caso da Rodovia Transamazônica idealizada com 4.223 quilômetros e que não foi concluída, os aumentos das comunidades periféricas, os prejuízos vivenciados pelos sindicatos dado aos baixos salários recebidos pelos trabalhadores, o aumento da pobreza em decorrência da má distribuição de renda, o incremento de trabalho precarizado no campo, os conflitos nas áreas rurais do país devido a perda dos pequenos proprietários sobre as posses de suas terras e o baixo investimento nas áreas da saúde e da educação, levando, conseqüentemente, ao esgotamento e ao fim do milagre econômico.

Durante a aula, é desenvolvida entre os conteúdos apresentados apenas uma questão de reflexão e interpretação para os alunos, se referindo sobre a utilização da propaganda como meio de construção da imagem do país, fazendo os alunos analisarem um cartaz que se referia ao álbum de figurinhas do governo lançado no ano de 1970, para responderem o porquê da construção da imagem positiva do país. Entretanto, não se percebe uma abertura ao exercício crítico de análise das fontes históricas, o que pode transformar tais imagens em meras ilustrações do conteúdo.

Analisar historicamente a imposição do milagre econômico da ditadura militar nos traz à reflexão questões e bandeiras que são levantadas por vários movimentos no país atualmente. Segundo uma pesquisa realizada pelo Datafolha no ano de 2023, cerca de 74% dos brasileiros preferem a democracia, enquanto 15% não se importam entre o modelo democrático e o modelo ditatorial, 7% apoiam de fato o regime para o país e 4% não souberam responder<sup>10</sup>. Apesar da pequena representação em defesa da ditadura militar, os ecos estão sinalizados em vários momentos da vida cotidiana e nos entraves das redes sociais, pois, para muitos, a ditadura foi a resposta viável e correta ao avanço do comunismo no mundo e no Brasil. Desse modo, a crença em um salvacionismo militar ainda se faz presente diante do cenário político brasileiro, ainda que em menor dimensão do que aqueles que preferem a democracia.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/datafolha-74-apontam-a-democracia-como-melhor-forma-de-governo-no-brasil/>>. Acesso em: 16 mar 2024.

Assim como no período do milagre econômico, a propaganda é a ferramenta mais utilizada para disseminação dos ideais militares e nacionalistas em prol da salvação de uma nação. No período ditatorial brasileiro não seria diferente, principalmente atrelado a ideia do futebol brasileiro, como exposto anteriormente, como possibilidade de unificação nacional.

Durante a cobertura da Copa do Mundo de 1970, a revista *Veja* como todos os meios de comunicação estavam tutelados pelo regime autoritário, as matérias publicadas pelo semanal neste período mostram a preocupação em associar o esporte mais popular do país com a imagem do governo, criando a ideia de identidade nacional ao vincular o futebol aos sentimentos de nacionalidade (Caetano, 2015, p. 21).

O desenvolvimento de análise de fontes primárias, seja com revistas ou cartazes elaborados à época, é fundamental para que o aluno interprete os acontecimentos por meio dos contextos em que foram produzidos. Como bem indica Capelato (2008), em sua introdução no livro de análise sobre o Vargasismo e o Peronismo, durante o período da ditadura militar no Brasil, o caráter de uma propaganda que é veiculada pelos meios de comunicação, educação e cultura tem como objetivo a conquista dos corações e mentes que compõem uma sociedade, em especial, àquela que se governa.

Analisar como a propaganda atuou na construção da identidade nacional, com base no ideal de futebol, ajuda a refletir paralelamente sobre as imagens das “reais realidades” pelo qual o povo brasileiro se encontrou na época. A aula em questão permite ao professor a abordagem de um trabalho comparativo e paralelo, como forma de interpretar, discutir e apontar as dualidades vivenciadas no período em questão, pois, como é direcionada, a propaganda de um país unificado nacionalmente não descortina as devastações sociais, econômicas e culturais do mesmo. Desse modo, a aplicação dessa abordagem de trabalho em sala de aula não se aplica apenas em analisar acontecimentos passados do milagre econômico, mas também as prerrogativas que adornam a história do tempo presente, mesmo que seja necessário um trabalho que requer cuidado para não produzir anacronismo.

Hartog (2022), por sua vez, discute a ideia de um presente onipresente, mediado pelas ferramentas digitais de informações, pelas quais estamos inseridos virtualmente. E até mesmo as propagandas também estão inseridas dentro do impasse do imediatismo. O social, o político e o cultural adornados pelo virtual delimitam proporções pelas quais a história, enquanto ciência e disciplina, devem se

voltar como objeto de estudo e interpretação. Não é apenas como a máquina de propagandas opera nos tempos atuais, pois como é perceptível, os ideais de nacionalismo, patriotismo e religião unificam grupos sociais diversos, assim como a defesa de uma heterogeneidade une. Mas cabe-nos salientar a importância sobre como o presentismo leva à obsessão da compreensão do presente em que se vive.

Ultimamente, as redes sociais nas quais tudo circula instantaneamente (imagens virais e fake news, notadamente) têm reforçado ainda mais a força do presentismo. A emoção torna-se a fonte de informação mais poderosa: o “eu..., eu” e o “eu também”, ou seja, “eu também, eu sou uma vítima” (Hartog, 2022, p. 137).

Não se trata apenas de trazer o passado como forma de interpretação e entendimento do presente, mas como o desenvolvimento dessa questão pode ser colocado. Interpretar o presente como dualidade de vivências, pode induzir no aluno, inserido no presentismo e no imediatismo e que está também imerso no jogo de propagandas que consome, a questão da emoção do “eu”, levando ao questionamento errôneo sobre como sua vivência é sentida na sociedade e no tempo histórico que vivencia.

Dando continuidade, a próxima aula desenvolve o tema “Governo Geisel e a abertura política”, abertura essa que é possibilitada pela extinção do AI-5 no ano de 1978. A aula se inicia com uma problematização direcionada, apresentando uma foto de uma pessoa seguida de uma pergunta sobre quem seria Vladimir Herzog e qual seria o seu papel no final da ditadura, procurando, novamente, estabelecer uma conexão com os conhecimentos prévios que os alunos podem apresentar sobre o período em questão.

Após uma possível discussão permeada por essa questão, apresenta-se uma breve história sobre Vladimir Herzog, diretor de jornalismo da TV Cultura, que aparece morto após se apresentar ao Doi-Codi no ano de 1975, morte essa que será apresentada como um possível suicídio na ala que estava preso, o que causará uma grande indignação por parte da sociedade, contribuindo dessa maneira para com o processo de transição democrática.

Fundamentando sobre o governo do presidente que leva o título da aula, é percorrido sobre o governo de Ernesto Geisel (1974-1979), sendo o 4º presidente militar da Ditadura Militar. Considerado da ala moderada tinha uma posição favorável à volta do regime democrático de forma “lenta, gradual e segura”. Desse modo, permite a volta da propaganda eleitoral para as eleições parlamentares resultando no

MDB vencendo a maioria das vagas, levando os militares da “linha dura” a acusá-los e persegui-los por considerarem um reduto comunista.

A aula ainda apresenta a vitória de Jaime Canet pelo Arena e o impulso à industrialização no Estado do Paraná, sendo considerado até então um estado majoritariamente agrícola, com destaque para a criação da Cidade Industrial de Curitiba (CIC), mas não apresenta aprofundamentos sobre essa relação do Paraná com o período da ditadura militar e como se deu essa transição social e econômica do estado.

Em seguida, há a apresentação da Lei Falcão durante o mandato de Geisel, criada pelo ministro da Justiça Armando Falcão, em 1976, com o objetivo de evitar vitórias do MDB, direcionando orientações específicas para a propaganda eleitoral do partido, na qual somente o rosto do candidato e um texto era permitido aparecer. Porém, apesar das limitações propostas, o MDB obteve vitórias eleitorais importantes. Logo, os alunos são instruídos sobre a Campanha da Lei da Anistia com seu lema de ser geral, ampla e restrita (ou irrestrita), ocorrida nos anos de 1978 e 1979, após reunir milhares de pessoas dos mais diversos setores da sociedade. Ela foi aprovada no ano de 1979, concedendo benefícios para os que haviam sido perseguidos e exilados do país por opiniões contrárias ou suspeitas de comunismo, mas acabou concedendo os mesmos direitos de anistia para àqueles que infligiram as leis e cometeram torturas e assassinatos no período em questão.

Além da pergunta inicial com enfoque na problematização, são desenvolvidas outras duas questões na aula. A primeira orienta os alunos a descreverem o que foi a Lei Falcão em uma frase de até três linhas, sem nenhum aprofundamento específico para a mesma. A segunda questão se refere a uma atividade conclusiva para a aula, apresentando a imagem de um cartaz sobre a defesa da Anistia ampla, geral e irrestrita e que conduz à uma análise do aluno que deve explicar o que seria a ideia de uma “liberdade pela metade” diante do contexto vivenciado e o que seria a defesa da ideia da Anistia.

Na aula apresentada acima, são retratados diversos temas que se relacionam com o que seria o início do fim da ditadura militar, marcado por uma transição governamental menos rigorosa e a favor da democracia, mas que acaba cedendo às amarras da censura para impedir a intervenção da oposição na vida política do país e que acaba recorrendo a aprovação da lei da Anistia como forma de silenciar as informações sobre as perseguições, torturas e assassinatos recorrentes e

relacionadas ao período.

Compreender a lei da Anistia é um importante tópico da estrutura pelo qual a sociedade brasileira construiu sua história recente, pois a ocorrência da Comissão Nacional da Verdade (CNV), criada pela Lei 12.528 no ano de 2011 e oficializada no ano de 2012, rompeu com um vácuo de injustiça por 27 anos, que se perpetuava no imaginário social até os dias atuais, da existência de uma ditadura branda ou que “só foi rigorosa para quem devia algo”.

No Estado do Paraná, foi instituída a Comissão Estadual da Verdade através da Lei 17.362 de 27 de novembro de 2012, no âmbito da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos com a finalidade de investigar e esclarecer as violações de Direitos Humanos praticados no Estado entre os anos 1946 e 1988, estando em consonância com a Comissão Nacional da Verdade oficializada no ano anterior. No ano de 2017, foi apresentado o relatório da Comissão Estadual da Verdade – Teresa Urban, onde foi proposto uma série de recomendações a fim de ressignificar a memória dos atingidos pela Ditadura Militar em solo paranaense. Uma das recomendações foi a de preservação e divulgação dessa memória, dando origem ao “LUME – Lugar de Memória” espaço e site do Centro Judiciário de Curitiba, sendo possível encontrar acervos relacionados a essa temática vital para a história do Estado.<sup>11</sup>

Contudo, apesar de diversos endereços eletrônicos a respeito das memórias e suas preservações como políticas de reparação para aqueles que foram perseguidos durante o período ditatorial brasileiro, pouco é trabalhado e desenvolvido nas salas de aulas. Baseado em Aróstegui (2004), é fundamental compreender a dimensão da Comissão Nacional da Verdade como exercício de interpretação através do elemento da memória dentro da história do tempo presente, em especial para os abusos de memória, ou como explicitado por Ricoeur (2007) uma memória manipulada.

Após os acontecimentos envolvendo a invasão do Congresso Nacional no ano de 2023, grupos contrários aos ataques antidemocráticos tomaram como pauta o movimento “Sem anistia!”, temendo que essa ação fosse descartada das ações judiciais e virasse apenas um ato de manifestação sem consequências. Contextualizar a utilização da palavra Anistia em sala de aula se faz de uma dimensão histórica

---

<sup>11</sup> A trajetória do Lume na difusão e preservação da memória sobre o período de repressão da Ditadura Militar pode ser encontrada no endereço <<https://www.lumelugardememoria.com/sobre/comiss%C3%A3o-estadual-da-verdade>>.

necessária para a interpretação do passado pela memória diante do tempo presente e mobilizando as articulações que são promovidas entre eles.

Questões como: por que o lado a favor da democracia retomaria a utilização desse conceito?; qual é a proporção que essa única palavra pode encontrar nos aspectos históricos e cotidianos?; que significado ela pode encontrar nas polarizações políticas atuais?, devem indagar os discentes sobre as denominações que não se encontram apenas como fator determinante de um acontecimento passado, mas que se reproduzem nas situações de mudanças ou que se desliza nos debates em prol de isonomia histórica, como foi o caso da Comissão Nacional da Verdade no Brasil.

É necessário que o presente não seja visto como um anódino entremeio entre passado e futuro, mas como tempo histórico que disserta sobre os acontecimentos. As memórias foram posicionadas dentro de um campo de batalhas na guerra que é a busca de impor uma verdade unívoca.

A guerra de memória aqui tratada, diante de seus sentimentos e de seus componentes de irracionalidade e falta de constrangimento, não terminará apenas pelo uso da razão, da lembrança e da evidência, mas, sobretudo, quando os atos e os agentes de crimes realizados no passado sofrerem algum tipo de punição (Pereira, 2022, p. 52).

O uso do movimento em prol da anulação de uma provável anistia fomenta sobre como o espaço da guerra das memórias se consolidou no imaginário popular nas últimas décadas. É necessária uma retomada por antecipação para que a impunidade não consolide uma memória manipulada, mesmo que ela já esteja enraizada nas mentalidades daqueles que defendem os ataques antidemocráticos.

Anterior a aula que se direciona para o último presidente militar, é apresentada aos alunos os “Movimentos de resistência popular, indígena e negra” nos anos que se sucederam ao período da ditadura militar, a fim de identificar os papéis desempenhados por parte da sociedade. A música é apresentada como tópico de resistência, acompanhada por duas perguntas aos alunos sobre se eles conhecem alguns dos artistas importantes da cultura do país, como Geraldo Vandré, Gilberto Gil, Chico Buarque e Caetano Veloso e sobre como as artes foram utilizadas para sustento de manifestação contra o regime.

Ao trazer a canção “Apesar de você”, de Chico Buarque, que acabou sendo aprovada e depois censurada pelos militares, se desenvolvida, lida e analisada pelo professor em par com seus alunos, o recurso audiovisual (música e letra) pode inserir uma compreensão para além de uma música feita contra a ditadura. Ela pode ser

tomada ainda como um manifesto musical, cujas estrofes e refrões os alunos possam identificar sobre quais elementos são retratados de forma censurada e que foram desenvolvidos nas aulas anteriores, principalmente nos mecanismos de “drible” da censura, ou seja, formas de articulação de palavras, como na metáfora, para comunicar a real intenção. Da mesma forma, a orientação recai sobre a música “Cale-se” de Chico Buarque que vai além de uma música interrompida pelo silêncio dos microfones em 1973 no Show Phono 73.

Na continuidade, a aula apresenta a denominação de música de protesto e as suas abordagens para os mais diversos problemas vivenciados na ditadura, direcionando ao aluno uma questão de interpretação e reflexão sobre quais restrições foram impostas à liberdade de expressão durante a ditadura militar. Se o norte para responder essa pergunta forem unicamente os conteúdos trabalhados nas aulas anteriores, o aluno se limitará a responder sobre a censura imposta à imprensa, a escolha de uma posição política e partidária individual e as manifestações em lugares públicos. Ou seja, em resumo, as aulas abordaram a perda dos direitos políticos na sociedade, mas não desenvolveu, de forma contextualizada, sobre as relações dessas restrições nos âmbitos sociais e culturais, o que poderia auxiliar numa resposta fundamentada para a pergunta realizada.

De forma sucinta, a aula apresenta o papel do teatro neste período, destacando o Teatro de Arena e o Teatro Oficina, como companhias que realizaram espetáculos que defendiam a liberdade de expressão e com conotação política. O mesmo ocorre com o Movimento Negro e Indígena, pois em menos de quinze linhas são apresentados o Movimento Negro Unificado (MNU), que surgiu nos anos 1970, como forma de combater o racismo e lutar por direitos étnico-raciais e o Movimento Indígena que lutou por seus direitos e em defesa de suas terras, em pleno momento de forte repressão militar.

Para encerrar a aula, uma questão de múltipla escolha é proposta sobre o Movimento Negro Unificado e o motivo de sua atuação, se seria como motivação para a luta antirracista, defesa de cotas, ocupação de poder ou combate ao racismo. Novamente, desenvolvendo de forma simplória e mecanizada o desenvolvimento do tema e a interpretação histórica do aluno, assim como o conteúdo proposto a respeito de comunidades que balizam grande parte da formação da sociedade brasileira, demonstra-se uma certa obrigação em apresentar os papéis que desempenharam os povos indígenas e negros no período militar, como forma de sustentar o que é

proposto pela Lei 11.645 de 2008.

Para se pensar sobre a questão supramencionada é necessário discutir a dinâmica que o movimento negro e indígena possui no que concerne às forças de resistência ao período militar, pois cabe salientar a sua frágil presença no conteúdo proposto, mesmo diante de várias aulas determinadas para o estudo e entendimento sobre a Ditadura Militar. Uma outra problemática nos tempos atuais diz respeito à sensação de que os educandos não possuem mais o interesse pelos acontecimentos passados. Desse modo, o desconhecimento de movimentos que consolidaram as diversas resistências vá ao encontro das possibilidades do negacionismo e do revisionismo histórico que grassaram na história recente brasileira, tal como salientado por Napolitano (2021). Majoritariamente, “os alunos querem saber, mas não querem aprender: o progresso tecnológico nos faz acreditar que podemos saber imediatamente sem ter que aprender, economizando o tempo de aprendizagem graças a alguns cliques” (Hartog, 2022, p. 137).

Apresentar de forma sucinta esses movimentos confirma o apontamento de Hartog (2022), pois diante do que foi apresentado, mais vale os alunos saberem de forma superficial e apressada, do que aprenderem e conhecerem de forma aperfeiçoada e fundamentada. Podem saber que existiram os movimentos raciais de resistência, como relapsos “cliques” de aprendizagem, mas não conhecem a ponto de se aprofundarem nessa temática de forte clivagem no período e na atualidade.

Na aula sobre o “Governo Figueiredo”, o conteúdo é iniciado com o retorno do pluripartidarismo, com a extinção dos partidos Arena e MDB no ano de 1979, seguido de uma pergunta norteadora ao aluno sobre como se sucedeu a transição política, resposta essa que será explicada no decorrer da aula. Ocorre uma relação direta com o tempo presente vivenciado pelo aluno ao apresentar dados e informações sobre os partidos políticos que existem atualmente no país, sendo 30 legalizados pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), bem como a disposição dos mesmos na composição das 81 cadeiras do Senado Federal a partir das eleições do ano de 2022.

Sobre a Lei nº 6.767 do ano de 1979, que dispõe sobre a Lei Orgânica dos Partidos Políticos, é apresentado o 2º artigo do mesmo, sendo que “os partidos políticos, pessoas jurídicas de direito público interno, destinam-se a assegurar, no interesse do regime democrático, a autenticidade do sistema representativo e a

defender os direitos humanos fundamentais, definidos na Constituição”<sup>12</sup>. A partir do exposto, os alunos, em duplas, devem responder ao questionamento sobre a importância do pluripartidarismo dentro de uma democracia. A questão direcionada pode permitir que os alunos compreendam as diversidades e pluralidades de ideias e posições políticas, bem como a escolha dos cidadãos na representatividade e garantia dos seus direitos.

Após a relação estabelecida entre passado e presente a respeito dos partidos políticos, a aula se direciona para a explicação do último governo militar marcado pela posse de João Figueiredo, em um contexto caracterizado por crises econômicas e sociais, despertando no final da década de 1970 as manifestações dos trabalhadores. Na sequência é retomada novamente a aprovação da Lei da Anistia pelo presidente Figueiredo, no ano de 1979, orientando o aluno para a resolução da questão sobre a importância dessa lei.

Assim como apresentado no início da aula, o retorno do pluripartidarismo é novamente colocado em destaque, compreendendo os motivos pelo qual ocorreu no ano de 1979, principalmente com as mudanças nos partidos Arena que se torna Partido Democrático Social (PDS) e o MDB que se transforma nos partidos Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido Popular (PP), Partido Democrático Trabalhista (PDT) e Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Também é informado aos discentes sobre a fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) no ano de 1980. As explicações sobre os partidos, que surgiram no contexto de 1979 e início da década de 1980, antecedem as orientações sobre as eleições para prefeitos, deputados, senadores e governadores de 1982, onde uma nova “oposição” venceu as eleições para governadores nos Estados de São Paulo com Franco Montoro, Minas Gerais com Tancredo Neves e Paraná com José Richa, todos do PMDB, bem como no Estado do Rio de Janeiro com Leonel Brizola do PDT.

Essas vitórias acabam levando para uma reação da “linha dura” militar que era contrária a uma transição democrática e que passou a praticar atos de terrorismo, no entanto, é exposto apenas o caso de atentado do Rio-Centro, que pretendia explodir uma bomba no espaço onde ocorria um show para milhares de pessoas, mas sem

---

<sup>12</sup> BRASIL, Lei nº 6.767, de 20 de dezembro de 1979. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/l6767.htm#:~:text=L6767&text=Modifica%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,1977%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6767.htm#:~:text=L6767&text=Modifica%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,1977%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs)>. Acesso em: 21 mar 2024.

muitas informações de data, local e consequências do ocorrido.

Para encerrar a aula com uma pergunta que retomasse os apontamentos apresentados, o aluno tem que responder sobre quais eventos no governo de Figueiredo evidenciaram o fim do período militar por meio de uma transição democrática em andamento, evidenciando uma resposta bem simplória, pois se estabelece a volta do pluripartidarismo para as eleições de 1982 e a aprovação da Lei da Anistia.

É necessário inserir uma atenção maior na aprovação da Lei da Anistia no governo de Figueiredo, visto que é dada uma dimensão ampliada à volta do pluripartidarismo. Contudo, como demonstrado por Reis (2014), ambos estão relacionados, visto que o desmanche do bipartidarismo congregou a criação de outros partidos considerados “reformistas” do ponto de vista político e, que de certa maneira, reconfigurou a sociedade transformando a ditadura militar em um corpo estranho.

Desapareceram as pontes e as cumplicidades tecidas ao longo dos anos 1970 e que, no limite, constituíram fundamentos do próprio processo de distensão, lento, seguro e gradativo. Figuras notáveis e veneráveis instituições, que haviam apoiado a ditadura no início ou em algum outro momento, apareceram reapresentadas como democratas sem mácula (Reis, 2014, p. 135).

De todo modo, o início de uma transição democrática, a partir da defesa da Lei da Anistia, se sedimenta a partir da confluência da velha e da nova política. Sobre isso, Ernest Renan é utilizado por Reis (2004) para exemplificar que, para uma boa coesão social, o esquecimento é construído como memória, ou seja, na sociedade brasileira, foi escolhido o silêncio como memória oficial, como ocorre também nos dias atuais, guardadas as devidas particularidades históricas.

Propor essa interpretação do passado como análise do tempo presente é interessante pelo fato de que, por um presente pautado no imediatismo de informações e acontecimentos, o esquecimento e o silêncio de dados episódios refletem como a sociedade impõe seu entendimento sobre ela mesma e como conforma certa construção histórica.

Apesar da temática da transição do período da ditadura militar para o governo civil estar sendo apresentada e discutida nas aulas anteriores, a seguinte se debruça diretamente sobre esse acontecimento. A aula em si começa com uma reflexão a respeito das eleições de 1982 terem ocorrido sem a eleição para o presidente do país, questionando sobre como o povo reagiu a isso e como que as ações da sociedade

civil enfraqueceram o governo militar, orientando para os alunos escreverem em seus cadernos a resposta em até quatro linhas.

Na continuidade, o movimento da campanha “Diretas Já!” é explicado a partir da proposta de Emenda Constitucional do deputado mato-grossense Dante de Oliveira do PMDB, que foi rejeitada no ano de 1983 por estabelecer eleições presidenciais a partir das eleições diretas. A campanha pelas eleições se inicia em São Paulo e ganha repercussão nacional a partir das organizações dos comícios-shows.

Entre as explicações, é instruída uma atividade de interpretação de uma charge que retrata o movimento das “Diretas Já!”, em que o aluno deve identificar qual elemento histórico é evidenciado, ou seja, a organização da sociedade civil contra um regime militar. Sem mais delongas, não é realizada uma interpretação crítica a respeito do que é retratado na aula e muito menos na orientação da atividade.

No ano de 1984 é realizada a votação da emenda constitucional Dante de Oliveira, sendo novamente rejeitada, fazendo com que as eleições de 1985 ainda fossem indiretas, concorrendo para o cargo de presidente Tancredo Neves pela Aliança Democrática e Paulo Maluf pelo PDS. A vitória coube ao candidato Tancredo Neves que acaba por não assumir a presidência por falecer um mês após a data de posse, deixando o vice José Sarney como novo presidente do país. Desse modo, os direcionamentos da aula se encerram com a explicação de uma transição frustrada, dada a derrota das “Diretas Já” e a morte de Tancredo Neves. Por fim, uma questão de múltipla escolha é feita sobre o que representou as eleições (possivelmente a ocorrida no ano de 1982), para a sociedade brasileira, entre as opções de resposta a correta era a que representava a conquista de um direito político, dentre as opções de perda de direito político, conflitos sociais e momento de ditadura social.

De uma forma geral, a aula não faz jus a seu título de transição de um período militar para uma experiência democrática, pois representa os antecedentes e as tentativas falhas para o mesmo, visto que as eleições diretas presidenciais só viriam a ocorrer no ano de 1989.

No Brasil, ocorreu uma particularidade: o restabelecimento do estado de direito não coincidiu com a instauração de uma Constituição democrática. O país deixou de ser regido por uma ditadura – predomínio de um estado de exceção, quando prevalece a vontade, arbitrária, dos governantes, que podem fazer e desfazer as leis – sem adotar de imediato, através de uma Assembleia eleita, uma Constituição democrática. Em outras palavras: no período de transição *já* não havia uma ditadura, mas *ainda* não existia uma

democracia (Reis, 2014, p. 125).

Falamos de transição democrática, mas a atuação da democracia não se consolidou de forma imediata, visto que as amarras ditatoriais ainda se colocavam presentes e a posse de José Sarney, em 1985, mesmo que consolidado no imaginário social, não demarca o fim do arcabouço construído pelo regime ditatorial no país, haja visto que assume a presidência por ser vice-presidente de um candidato ainda eleito por eleições indiretas. Expressão dessa transição deformada é o fato que a Censura estatal só é extinta com a Constituição de 1988, fato incomum em outras transições democráticas (Fiuza, 2006).

Cabe demonstrar aos educandos essa diferença, que, de certo modo, a aula em questão tende a se encaminhar a um sentido real, mesmo que o título não se aproxime do que realmente é retratado no conteúdo. Sabemos que o que ocorre é uma tentativa de uma transição democrática marcada ainda por silenciamentos, pois, como apontado por Reis (2014), a transição democrática abrange o período de 1979 a 1988. Contudo, “o marco cronológico de 1985 estende um denso manto de silêncio sobre as bases sociais e políticas – civis - da ditadura. Enquanto persistir, serão escassas as chances de compreender o passado” (Reis, 2014, p. 128).

Além da questão do silenciamento que o ano de 1985 significou para a cronologia e para o desmantelamento claudicante da, uma questão que deve permear a respeito dessa aula e que estabelece relações importantes com o presente, é a relevância do direito ao voto e, em especial, ao direito democrático de escolha. Ultimamente, é constante a ideia de que o voto não seria um direito, mas uma obrigação do cidadão, muitas vezes discutida quando os resultados esperados não condizem com o que determinados grupos políticos esperam. Desse modo, a aula em questão permite ao professor a abertura para essa discussão, fomentando construções históricas de entendimentos sólidos no que diz respeito à consolidação de uma sociedade democrática.

A próxima aula se encaminha para as experiências de ditaduras militares em outros países da América Latina, no caso, no Chile e Argentina, não obstante, as discussões sobre essas representações não serão discutidas nesse trabalho, nos norteando para a aula seguinte, que é exclusiva para o entendimento sobre “A Constituição Federal de 1988”.

Nesta aula em questão é mobilizado o entendimento da Constituição como a

lei mais importante de um país. Inicialmente, é direcionado aos alunos o questionamento sobre o que seria uma Constituição e sobre quantas Constituições o Brasil teve na sua história. De tal modo, a elaboração e aprovação da Constituição Federal de 1988 é atribuída ao governo de José Sarney através da convocação de uma Constituinte após as eleições de 1986. Durante a aula é apresentado que os brasileiros puderam participar da consecução da Constituinte, demonstrando propostas que tivessem pelo menos 30 mil assinaturas, o que instigou a participação dos mais diversos movimentos sociais na elaboração da Nova Constituição.

A aula também retrata o papel fundamental do deputado Ulysses Guimarães como presidente da Assembleia Nacional Constituinte, além de um porta-voz do movimento Diretas Já, traz uma foto do mesmo segurando um exemplar da Constituição Federal de 1988, levando os educandos a realizarem uma anotação reflexiva no caderno sobre como a conquista do direito à liberdade de expressão, expressa no documento, foi benéfica para a sociedade brasileira.

Após esta etapa é proposta uma cronologia do voto no Brasil acompanhada pela explicação sobre o regime de governos, eleições e voto que foram instituídos no país a partir da elaboração do novo texto constitucional, ou seja, um regime de governo federativo e presidencialista, por meio de eleições diretas para presidentes, governadores e prefeitos, bem como pelo voto ampliado aos analfabetos e obrigatórios para maiores de 18 anos e menores de 70 anos, sendo facultativo após os 70 anos e entre os 16 e 17 anos. Também é demonstrado sobre as liberdades civis e a nova legislação de trabalho, os direitos reconhecidos aos indígenas e quilombolas, as garantias de expressão social e cultural, as conquistas das mulheres como a igualdade de gênero, a proibição da demissão de gestantes e a admissão por meio de gênero e estado civil, além da conquista de liberdade religiosa e política e a criminalização da tortura e do racismo.

A atividade que encerra a aula é proposta a partir da leitura de um fragmento de “A Constituição cidadã” da Revista da Biblioteca Nacional, onde a mesma seria escrita sem um texto-base ou processo decisório acordado entre as elites. Levando ao aluno explicitar o porquê da Constituição de 1988 ficar conhecida como “Constituição Cidadã” a partir do início do argumento proposto ser “A Constituição Cidadã, assim conhecida, tornou-se o principal símbolo...”.

Desenvolver uma aula sobre o documento que norteia a legislação vigente brasileira é de extrema importância para a formação histórica, social e crítica dos

alunos, dado os constantes ataques e deméritos que a Constituição Federal vem sofrendo nos últimos anos no país. Um exemplo já demonstrado na discussão desse trabalho, foi o ataque aos Três Poderes em janeiro de 2023, que culminou no roubo da réplica da Constituição Federal do prédio do STF, mas que acabou sendo desenvolvida dias após o ataque.

Os ataques que são direcionados à Constituição Federal presumem o entendimento de que determinadas posições políticas tendem, a todo custo, se valer de seus posicionamentos, muitas vezes acompanhados de discursos de ódio e de certas intolerâncias, mas que as aplicações reais dos seus ideais são barradas pelos direitos e garantias constitucionais presentes no documento.

Relacionamos aqui os elementos de demanda social e acontecimento, apontados por Aróstegui (2004), realizando uma relação com os elementos da memória e do testemunho. A demanda social que recorre aos ataques à Constituição Federal se insere no contexto de uma demanda social midiática, pautada pelos interesses de um determinado grupo político, vulgarizando o documento e reproduzindo narrativas ideologicamente políticas, principalmente por meio das ferramentas digitais existentes. O acontecimento que permeia essa situação, seriam as dimensões que as eleições presidenciais tomaram nos últimos 10 anos, quando todos se sentem inseridos no acontecimento, e de menor ou maior monta, se colocam como testemunhas logradas de memórias. De todo modo, é imprescindível fomentar no aluno a interpretação de que os ataques são velados pelos ideais de violência e de imposição de um *ethos* autoritário, pois a Constituição Federal se consolida para além de um documento, sendo também uma barreira invisível que insere um limite e dá garantia aos direitos de qualquer cidadão brasileiro.

A aula subsequente retrata “as eleições de 1989 e o Governo Collor”, sendo a mesma com eleição direta desde o ano de 1960. A aula se inicia com a análise de uma foto da Revista Veja apresentando Collor como o “caçador de marajás”. Desse modo, se apresentava esta figura como “novo” na política, que pretendia acabar com os privilégios dos funcionários públicos e com a corrupção. Apresentando o contexto histórico da época, é retratado que os anos finais da década de 1980 são marcados por uma instabilidade econômica com estreita relação com o Plano Cruzado implementado pelo presidente Sarney. Nesse sentido, a sociedade se demonstrava insatisfeita com a inflação, com a crise econômica e com as notícias de corrupção.

No contexto eleitoral para a presidência foram lançadas 22 candidaturas, se

destacando na corrida presidencial no 1º turno quatro candidatos, Fernando Collor (PRN), Leonel Brizola (PDT), Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e Mário Covas (PSDB), que resultou na polarização entre Lula e Collor no 2º turno da eleição. Para interpretar essa polarização na eleição, é colocado ao estudante uma reflexão a ser realizada, ou seja, qual foi a importância dessa eleição no ano de 1989.

Na sequência é apresentado ao estudante um conceito que os familiariza com o contexto político e histórico que está sendo desenvolvido com contextos que vivenciaram e vivenciam no tempo presente, visto que o uso das mídias, em especial a televisão, foi um elemento importante na eleição de Collor. Com as propagandas eleitorais gratuitas nas emissoras de televisão e de rádios, Collor avançou nas prévias das pesquisas eleitorais, ganhando a eleição no 2º turno, com cerca de 35 milhões de votos contra 31,5 milhões de votos para o candidato Lula.

No poder, Collor encontrou o país em uma inflação sem precedentes, lançando dessa maneira o Plano Collor, que consistia no congelamento de preços e salários, confiscos de poupanças, elevação de juros, privatização de empresas estatais, redução de impostos sobre produtos importados, entre outras medidas que desencadearam a redução da inflação, mas concomitantemente a recessão da economia no país.

Como observado sobre a relação estabelecida entre o contexto eleitoral do ano de 1989 com os dias atuais, a atividade que encerra essa aula propõe que os alunos façam uma interpretação e comparem as diferenças sobre como as eleições no final da década de 1980 foram conduzidas e sobre como as eleições na atualidade também o são, fomentando uma discussão e reflexão sobre o *marketing* político que evoluiu juntamente com as ferramentas de informações e comunicações. Apesar dessa aula ter sido proposta e desenvolvida nos momentos finais do último trimestre do ano letivo de 2023, uma relação com a história do tempo presente que também pode ser concebida é com as novas normas aprovadas pelo Tribunal Superior Eleitoral para as eleições municipais que irão ocorrer em 2024, principalmente procurando limitar e impedir os abusos pelo uso dos dispositivos de inteligência artificial.<sup>13</sup>

É necessária uma discussão sobre o *marketing* político presente na história, não se cingindo apenas em compreender como Collor se utilizou da propaganda, mas

---

<sup>13</sup> É importante denotar sobre os impactos da utilização da Inteligência Artificial para o processo de ensino e aprendizagem, visto que sua aplicação inadequada acaba por inibir o senso criativo e lógico dos alunos, reduzindo a capacidade de adquirir um conhecimento crítico.

como a mesma pode ser interpretada nos dias atuais. Ultimamente, como demonstrado nas discussões anteriores, a atualidade está submetida às ferramentas digitais de comunicação e informação.

O marketing político constitui-se uma ciência a serviço da política e de seu desenvolvimento, no que concerne à construção de estratégias de aproximação da classe política junto da sociedade em geral, especialmente do eleitorado, uma vez que tem por objetivo influenciar no comportamento eleitoral através do uso da propaganda (Carneiro e Silva, 2012, p. 117).

De todo modo, o marketing político se constitui como um jogo de poder entre atores políticos em prol da conquista da sociedade, como forma de se sustentar no poder. O uso das tecnologias, tem seus prós e contras, pois ao mesmo tempo em que se delega o poder de conquista, também há a possibilidade da perda, considerando que, na atualidade, todo instante é presente e pode ser visualizado em tempo real quando noticiado nas mídias digitais, do mesmo modo que a propagação de *fake news* podem ajudar ou prejudicar diferentes espectros na disputa pelo poder.

Compreender e interpretar a decisão do TSE sobre o uso da IA, indica-nos as proporções que as ferramentas digitais consolidaram na vida cotidiana e que ainda podem se modificar nos próximos tempos. É importante o desenvolvimento dessa discussão em sala de aula, para que os alunos possam compreender as dimensões existentes entre um passado recente e a história do tempo presente no entendimento das estruturas da sociedade, como os aspectos sociais, culturais e políticos.

Se encaminhando para a quarta das últimas aulas recortadas para análise nesse trabalho, a mesma abrange o “fim do governo Collor e o governo de Itamar Franco”. A aula é iniciada com a informação do *impeachment* de Collor, substanciada com a pergunta sobre o significado dessa palavra, seguido pela definição de ser o resultado de um processo de averiguação de denúncias de crimes ocorridos no exercício da função e que foram impulsionadas pelas manifestações de insatisfação popular. Com uma imagem representando o pedido de *impeachment* de Collor, o aluno deve refletir e em sequência formular uma frase sobre o objetivo principal das manifestações populares.

Para um candidato que pretendia reformular o país e livrá-lo da corrupção, Collor acabou se envolvendo em vários escândalos políticos no seu mandato, o que ocasionou uma série de adversidades por parte da população no seu governo, sendo o maior destaque o esquema descoberto no ano de 1992 e que era liderado por Paulo César Farias, o PC, amigo e tesoureiro da campanha de Collor. Sendo comprovado a

percepção de propinas de grandes empresários para liberar verbas do cofre público do governo, sendo que parte desse dinheiro ia para contas-fantasmas que sustentavam as despesas pessoais de Collor, como também de seus familiares e amigos.

Após desenvolver os motivos que resultaram no *impeachment* de Fernando Collor, a aula amplifica o contexto social das manifestações através do movimento dos “Caras-pintadas”, que consistia no movimento dos jovens que pediam o afastamento do presidente do cargo presidencial, se utilizando de pinturas das cores da bandeira nacional em seus rostos. Após as pressões populares realizadas, instada a Câmara de Deputados, dos seus 509 deputados, 441 votaram a favor do *impeachment*. Contudo, após ser substituído pelo seu vice Itamar Franco e o processo ter dado seguimento no Senado, Collor acabou por renunciar ao cargo. Acompanhado dessas informações, um questionamento é feito aos estudantes para que possam sintetizar e pontuar as principais causas que levaram ao primeiro processo de condenação e julgamento de um presidente ao *Impeachment*, e principalmente sobre como aconteceu.

Sobre o governo de Itamar Franco é apresentado a sua proposta de integrar as forças político-partidárias a fim de combater a inflação, desse modo, escolhe como ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, que implementou no final do ano de 1993 o Plano Real com finalidade de estabilizar a economia no país, que apesar de obter credibilidade com a implementação efetiva no meio do ano de 1994, reduziu a inflação e aumentou o poder de compra da população.

Para finalizar a aula em questão é proposta a leitura e análise de um trecho do texto de Brasília Sallum Jr., intitulado “O governo e o impeachment de Fernando Collor”, do livro “O Brasil Republicano: o tempo da Nova República” organizado por Jorge Ferreira e Lucilia de Almeida Neves. O trecho em si fala da dualidade do ex-presidente ter se posicionado como “caçador de marajás” e se envolver em escândalos políticos de corrupção, dessa maneira, o aluno deve apontar as contradições existentes dentro desses dois posicionamentos demonstrados por Collor.

A discussão e as reflexões que são pontuadas na aula sobre os desdobramentos do governo Collor e Itamar Franco são os que mais se aproximam do entendimento dos estudantes com relação imediata com as vivências de seu tempo histórico, haja visto que o tema do *impeachment* da ex-presidente Dilma Roussef é constantemente

retomado nas discussões políticas, que polarizam o país entre o viés em defesa de políticas sociais contra o viés neoconservador, que permeia as estranhas da política na sociedade brasileira.

O *impeachment* da ex-presidente ocorreu no ano de 2016, e mesmo nos anos de 2023 e 2024, ainda podem ser sentidas vibrações sobre essa mudança política. Vale ressaltar que os alunos do 9º ano e conseqüentemente do ensino médio que se encontravam no ano anterior e nesse ano em questão, possuem entre 15 e 18 anos de idade e de certa forma vivenciaram em suas infâncias, já marcada pelo mundo tecnológico no ano de 2016, as experiências políticas que o acontecimento do *impeachment* promoveu no seio familiar. Entretanto, é suscetível ao aluno que ao adentrar nos estudos sobre o ex-presidente Fernando Collor faça uma comparação, mesmo que em menor escala, com os acontecimentos recentes da história política no país.

Nesse caso, a concepção do conceito de atualismo trazido por Pereira (2022), amplia as ideias de presentismo desenvolvidas por Hartog (2022) e discutidas nesse trabalho, pois, como exposto pelo primeiro autor, o argumento de um atualismo pode “esclarecer que não se trata substancialmente de uma ampliação do presente, mas da ampliação de referências ao passado e futuro, porém em formas atualistas” (Pereira, 2022, p. 96).

Portanto, é indispensável considerar as relações que os discentes podem estabelecer através dos atualismos permitidos pelas redes midiáticas, pois desenvolver um ensino de história pautado na relação entre passado e tempo presente é a condição fundamental para a construção de um ensino que fomente a construção da consciência histórica, como a proposta por Cerri (2021).

Na aula consecutiva, já se encaminhando para as aulas finais previstas para o trimestre, o tópico principal dessa aula se debruça sobre o “Governo FHC”. Introduzindo a temática, há a realização de uma reflexão em que se apresenta a informação de que Fernando Henrique Cardoso ganha a eleição no 1º turno com mais de 50% dos votos válidos nas eleições presidenciais de 1994, seguida pelo questionamento sobre qual teria sido a proposta deste para resolver a situação de instabilidade que o Brasil atravessava. O direcionamento dessa pergunta prevê uma retomada da aula anterior, esperando que o aluno se recorde do Plano Real implementado por Fernando Henrique Cardoso quando ministro da Fazenda no governo de Itamar Franco.

Na sequência, a aula é norteada pelas características do governo de FHC, iniciando o seu mandato com a promessa de manter a estabilidade atingida pela moeda do Real, reduzindo os gastos públicos e o próprio Estado. À vista disso, é clarificado o significado do conceito de Estado mínimo defendido pelo então presidente da República, quando ocorre uma transferência para a iniciativa privada do fornecimento de bens e serviços a fim de permitir que o Estado, dessa maneira, nessa ótica neoliberal e sob este pretexto, possa se esmerar nos setores da educação, saúde, saneamento e segurança.

Essa política defendida e aplicada por Fernando Henrique Cardoso se inicia com a redução do monopólio estatal sobre o petróleo e as redes de telecomunicações. Doravante, a aula apresenta os prós e os contras da realização das privatizações de instituições estatais, mas inicia-se o debate relativos a grupos favoráveis e contrários à essa iniciativa, particularmente, com a questão das razões pelas quais “havam” grupos que se posicionavam contrários a privatização das empresas estatais brasileiras. O verbo conjugado no passado se encontra entre aspas por apresentar uma divergência no sentido que se estabelece a questão proposta, pois utiliza-se de uma imagem aparentemente recente do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), ou seja, de 2021, movimento contrário a privatização da Vale ocorrida no ano de 1997. O que nos impele à utilização desse verbo é pensar que “havam” grupos contrários à ideia da privatização, direcionando-se para o entendimento de que não há na atualidade movimentos contrários às tentativas de venda de empresas estatais, mesmo se utilizando da imagem de um movimento que até recentemente questiona as consequências das desestatizações.

As asserções favoráveis que são apresentadas dizem respeito à diminuição da dívida pública, a evasão de corrupção, o repasse da função de administrar e o incentivo para que as empresas oferecessem serviços melhores para a população. Já as proposições contrárias apresentam a realidade de que o dinheiro não diminuiria a dívida pública, inclusive até mesmo aumentando tarifas dos serviços públicos, além de desnacionalizar a economia.

Mesmo com as diversidades encontradas perante a sua política econômica, FHC conseguiu se reeleger no ano de 1998, sendo o primeiro presidente da história política brasileira a conseguir o feito, dado uma emenda constitucional que permitia a reeleição, lembrando que seu governo foi acusado de compra de votos para tal mudança na lei, que lhe favoreceu ainda no exercício do cargo. Assim, em seu

segundo mandato, o presidente adota uma política neoliberal abrindo a economia do país para as privatizações, como também para as importações.

Finalizando a aula, a atividade conclusiva traz o trecho de uma matéria publicada em 1995 no jornal Folha de São Paulo, intitulada como “FHC diz que lei é ‘fim da Era Vargas’”, onde fica explicitado o rompimento e a separação da função regulatória e fiscalizadora do Estado da ação do investimento e da competição. Partindo dessa análise, os alunos devem responder sobre quais princípios nortearam as políticas de FHC em detrimento das políticas que foram adotadas por Getúlio Vargas, explicitando a distância que pode ser encontrada entre essas polaridades.

A relação que podemos estabelecer sobre a decisão realizada no governo de FHC, no que se refere a comparação entre os tempos históricos do passado e do presente, é o debate acalorado que podemos encontrar a respeito da privatização de instituições públicas nos dias atuais, debate esse que inclusive pode ser encontrado em situações vivenciadas pelos próprios estudantes dentro do espaço da sala de aula.

Müller e Legelski (2022), apresentam a concepção de que escrever uma história do tempo presente do país não é uma tarefa fácil. Concordamos com o apontamento das autoras, visto que estabelecer relações da história do tempo presente brasileiro com o próprio passado do país também não é uma tarefa menos árdua, ainda mais no tempo histórico marcado quase que exclusivamente pelas ferramentas digitais e midiáticas. O debate sobre a aula de FHC a respeito das privatizações de empresas estatais nos demonstra uma relação com o tempo histórico do presente, é verdade, mas também nos direciona para uma desorientação.

Desorientação diante da contínua e acelerada degradação da situação do país, de um cenário político convulsionado, dificultando análises aprofundadas. Não é simples estabelecer explicações para uma conjuntura sem dúvida movediça, pois a maior certeza dentro das incertezas é a de que as notícias que inundam as manchetes de jornal hoje, amanhã estarão caducas. O melhor ou ao menos sensato, diriam vários analistas, entre eles muitos historiadores, seria deixar a poeira abaixar, apostando, assim, que o distanciamento crítico, imprescindível para uma visão mais objetiva dos acontecimentos, viria junto com o afastamento temporal (Müller; Legelski, 2022, p. 236).

O debate no tempo presente sobre as privatizações, a partir de uma aula sobre o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, é necessário para que os educandos compreendam que muitas das ideias colocadas como novas, dentro de um cenário político que é considerado velho, na verdade não se apresentam como inovadoras, mas como balizas de discursos antes defendidos e que de certa forma foram

desbaratados. Não cabe ao historiador do tempo presente e muito menos ao docente de história deixar a poeira abaixar para discutir e interpretar as entranhas desses discursos na sociedade, por mais difícil que seja, é necessário investigar os sentidos propostos por uma desorientação velada e comandada nos discursos proferidos.

Na penúltima aula analisada, somos direcionados para o “Governo Lula”. A aula enceta a reflexão sobre o programa Bolsa Família criado por Luís Inácio Lula da Silva, então presidente no ano de 2004, e como a criação desse programa provocou impactos “para a” sociedade brasileira. O que chama a atenção na análise, é o desuso da preposição “na” para referir-se as consequências positivas que o programa permitiu aos beneficiários e o uso da preposição “para”, direcionando para aspectos negativos nos impactos provocados, principalmente no que se refere às polarizações políticas que podem ser analisadas na atualidade e as difamações recorrentes aos programas e políticas públicas e sociais.

Por conseguinte, são apresentados os resultados da eleição presidencial de 2002, onde, após três derrotas consecutivas ao pleito presidencial, Luís Inácio Lula da Silva (PT) finalmente vence no segundo turno daquele ano o candidato do PSDB, José Serra, com 61,27% dos votos contra 38,73%, tendo como vice-presidente o empresário José Alencar (PL). Desse modo, como explicado, a vitória da oposição à FHC se deu pela insatisfação apresentada pela população brasileira, dados os fatores do desemprego e do baixo crescimento da economia no país.

O primeiro governo de Lula é caracterizado na aula como um período marcado pela estabilidade ainda como consequência do Plano Real, pelo incentivo às exportações, controle da inflação, suspensão das privatizações e incentivo à produção industrial. Após a apresentação dessas informações, o aluno é questionado mediante uma pergunta na qual deve responder, com base no que está sendo desenvolvido, sobre os fatores que propiciaram a eleição de Lula no ano de 2002.

Outras informações são trabalhadas após o questionamento, como o reajuste do salário mínimo acima da inflação, aumento do poder de consumo pela população e o incremento de empregos, impulsionando, dessa maneira, o aumento do PIB brasileiro. No entanto, o principal aspecto que remete ao primeiro governo de Lula, é o desenvolvimento e a aplicação do Programa Bolsa Família, que recebe destaque na aula em questão. O Programa Bolsa Família, implementado no ano de 2004, foi um projeto concomitante com o Programa Fome Zero, criado com o objetivo de que todos os brasileiros tivessem direito à uma alimentação adequada, mas que acabou

agregando outros quatro programas que haviam sido criados por FHC, sendo o Bolsa Escola, Cartão Alimentação, Bolsa Alimentação e Auxílio Gás.

Além das políticas públicas sociais, Lula também ampliou esses programas sociais nas áreas da educação, tal como desenvolvido na preleção. São citadas a aprovação da Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e cultura afro-brasileira, a atribuição do sistema de cotas como política afirmativa e a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), que concede bolsas de graduação a estudantes em instituições superiores particulares.

Outra questão levantada na aula é o Mensalão, ou seja, acusações de corrupção que acontecia no Governo Lula, sendo caracterizado como um esquema de compra de votos de alguns deputados no Congresso que acabou levando os envolvidos a serem julgados pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Contudo, mesmo com um escândalo envolvendo o seu governo, Lula continuou com aprovação alta em seu governo, resultando na sua reeleição em 2006, em razão de suas políticas sociais.

Sobre seu segundo mandato poucas informações são desenvolvidas, se limitando em escrutinar as políticas públicas e sociais que continuaram sendo uma das suas principais pautas, com a criação do Programa habitacional “Minha Casa, minha vida” e o fortalecimento da política externa do país, com a inserção do Brasil no G20, como uma das 20 maiores economias do mundo e a articulação e formação do grupo dos países emergentes, os BRICS.

A atividade que finaliza o conteúdo é a apresentação de uma tabela do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) do Governo Federal, que retrata dados sobre a quantidade de pessoas que se encontravam em situação de pobreza e de extrema pobreza quando Luís Inácio Lula da Silva havia assumido no ano de 2003 e quando finalizou seu segundo mandato no ano de 2011. São retratadas grandes diminuições nesses índices, como por exemplo a população em situação de extrema pobreza que no ano de 2003 se concentrava em torno de 15,18 e no ano de 2011 o dado apresentado é de 6,31, apesar de não apresentar se essas informações são em unidade de milhar ou de porcentagem, provavelmente no quesito de porcentagem, o aluno deve comparar essas informações e responder por quais motivos os dados apresentaram uma grande redução.

Apesar da aula sobre os governos de Lula serem bem enxutas e de certa maneira, precisas nas explicações das ampliações nos programas sociais, entendemos que o entendimento enraizado na atualidade a respeito desse período da

política brasileira não segue esse viés. Informações que foram apresentadas poucas vezes são desenvolvidas e analisadas como programas sociais que modificaram os rumos de uma sociedade, não apenas de forma social, mas cultural e econômica.

Como colocado nas discussões anteriores sobre as relações que podem ser estabelecidas entre as aulas e conteúdos de acontecimentos passados, desde a Ditadura Militar até os governos mais recentes da república brasileira, os aspectos apresentados sobre o Governo Lula, vão ao encontro com muitos posicionamentos anteriormente discutidos. Mas cabe aqui o início de uma discussão que se prolongará na discussão da última aula analisada, no caso, a do Governo de Dilma.

O entremeio que pode ser encontrado para articular os entendimentos sobre o governo Lula e o governo Dilma na história do tempo presente é a própria articulação das informações desses governos com a propagação de *fake news*, logradas inicialmente pelos ideais de defesa do negacionismo e do revisionismo histórico, contudo, em outras proporções na atualidade midiática.

Se as notícias falsas já existiam no passado, foi em nosso tempo presente que elas adquiriram maior notoriedade, poder e influência. Com a ascensão das redes sociais on-line, no início da década de 2010, as *fake news* se converteram em um problema incontornável para as maiores democracias do planeta (Leal, 2021, p. 160).

E é justamente o problema das *fake news* que discutiremos para compreender os dois últimos governos desenvolvidos como conteúdos para a seriação do 9º ano do ensino fundamental da rede paranaense no ano de 2023.

Na última aula que foi concebida, o tema a ser retratado é o “Governo Dilma”. Como ocorrido em particularmente todas as aulas anteriores, a aula é iniciada com uma reflexão proposta aos estudantes, inicialmente com a informação de que foi eleita nas eleições de 2010 vencendo o candidato José Serra (PSDB) e reeleita no ano de 2014, vencendo o candidato Aécio Neves (PSDB). A pergunta direcionada se pauta em os alunos analisarem e escreverem qual foi o aspecto diferencial da eleição de Dilma no ano de 2010. O desenvolvimento dessa reflexão pode se limitar em ser a primeira mulher a ser eleita como presidente no Brasil, visto que outros aspectos sejam eles sociais, culturais e econômicos não foram conduzidos anteriormente, mas que podem ser correlacionados à eleição de Dilma como sucessora de Lula ao pleito presidencial, informação essa que é perpassada no slide seguinte que adentra ao período governamental de Dilma de 2011 a 2014.

Enquanto presidente nesse período, prometeu manter a inflação controlada e

a estabilidade econômica, aumentando recursos destinados ao Plano de Aceleração do Crescimento do Brasil (PAC). No entanto, o Brasil ainda sofria reflexos da crise econômica de 2008 que atingiu os Estados Unidos e a União Europeia. Desse modo, a crise externa refletiu nas medidas implementadas durante o governo de Dilma, visto que o PIB pouco cresceu entre anos 2011 e 2012 e foram lançadas outras tentativas de conter essa crise, como redução da taxa de juros Selic, ampliação dos parceiros comerciais e programas de concessões.

Após a apresentação das medidas que foram tomadas para o controle do reflexo da crise externa, uma pergunta sobre quais foram essas medidas é realizada como forma de fixar as informações que foram recém trabalhadas. Na sequência, o cenário a ser desenvolvido se desloca para as manifestações de 2013, realizadas pelo Movimento Passe Livre (MPL) contra o aumento das tarifas de ônibus iniciada em São Paulo, mas que se espalhou por praticamente todo o país. Contudo, essas manifestações tomaram outras proporções e pautas políticas foram adicionadas, como as críticas aos baixos investimentos nas áreas de saúde e educação e também às violências policiais e a corrupção, além dos gastos governamentais com para a realização do evento da Copa do Mundo de 2014.

Apesar das críticas realizadas pelas manifestações, a aula também se ocupa do Programa Mais Médicos, principalmente de médicos cubanos para atendimentos nas áreas sem cobertura básica de saúde, a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), a instauração do Programa Ciência sem Fronteiras com prospecto de pesquisas realizadas com bolsa no exterior, a aprovação da Lei contra o feminicídio e a realização da Copa do Mundo de 2014. De todo modo, demonstra que houve avanços significativos nas áreas criticadas pelas manifestações.

Dando continuidade na aula, o conteúdo se concentra no processo de *impeachment* sofrido pela então presidenta do país. Com o PIB caindo no ano de 2015, refletindo arduamente na economia brasileira, as eleições de 2014 foram acaloradas e polarizadas, que resultou na perda perca de aliados em 2015, mesmo após a sua reeleição e, conseqüentemente, não permitindo o avanço nas aprovações de projetos no Congresso. Diante disso, a sociedade brasileira se dividiu com manifestações de ruas se tornando frequentes, o que levou a aprovação do *impeachment* de Dilma no ano de 2016.

A aula se encerra sem apresentar muitas informações inerentes ao segundo

governo de Dilma, se limitando às referências superficiais de insatisfação popular e, principalmente, ao modo como foi conduzido o processo de *impeachment* sofrido por ela, haja visto que existem questionamentos até os dias atuais sobre a forma como foi conduzido este processo, como uma espécie de golpe parlamentar.

Para finalizar a aula com uma atividade, é proposto ao estudante que reflita sobre as ondas de manifestações ocorridas no ano de 2013 e que tomaram proporções em outros lugares do país, como também de pautas a serem defendidas. A frase “Me chama de Copa e investe em mim!” é utilizada como forma de conduzir a interpretação sobre os movimentos e suas pautas. Entretanto, o aluno deve apresentar a resposta relacionada ao contexto que levou a essa onda de manifestação por todo o país. Para uma abordagem mais crítica e interpretativa, a partir desse conteúdo, compreende-se a falta de um aprofundamento no assunto, como o que revela que os acontecimentos foram capitalizados no processo de desestruturação governamental e no impeachment/ golpe contra a presidenta Dilma.

Particularmente, compreende que a história recente do país não se finaliza no contexto do governo de Dilma e no processo que conduziu seu impeachment, em especial para a operação Lava Jato, pouco desenvolvida na aula. Outros acontecimentos poderiam ser delimitados dentro do conteúdo de história proposto para o estudo, considerando a lacuna de espaço e de tempo que existe entre o ano de 2016 e 2023. No entanto, as manifestações apresentadas no contexto da aula e que ocorreram no ano de 2013, permitem que se realize um paralelo com a história do tempo presente, principalmente no que se refere ao entendimento não apenas de uma polarização política, mas em uma ferocidade virtual em defesa de argumentos e posições partidárias, no caso, a relação com os entendimentos dos governos de Lula a partir das propagações de *fake news*.

É importante ressaltar que nos anos compreendidos entre 2013 e 2016, a ridicularização e utilização das *fake News* foram amplamente exteriorizadas nas ações e mentalidades e, que de certo modo, refletem na extensa proporção que é vivenciada nos tempos atuais e no qual muitas vezes baseia e sustenta a escolha e defesa de uma congregação política partidária, seja das gerações que nasceram imersas nas ferramentas digitais, seja naquelas gerações que se acomodaram nas facilidades que essas mídias alvidram.

Como exposto por Leal (2021), é importante destacar o papel do professor do ensino básico contra as *fake news*, principalmente por meio de dois aspectos

fundamentais, sendo o primeiro contrapor a uma “educação bancária” criticada por Paulo Freire a uma “educação cidadã”, a fim de formar homens e mulheres com valores sociais, humanistas e democráticos; e, num segundo aspecto, que reconheça o direito à verdade como ponto essencial para uma formação cidadã.

Desse modo, estabelecer relações sobre as dinâmicas que as fake news propõem dentro da história do tempo presente é fundamental para discutir como os entendimentos históricos estão sendo construídos e como se encontram suscetíveis a esses vieses na atualidade.

Apesar de não existir discussões sobre a lacuna temporal de 2016 a 2023 e não permitir que o professor de história relacione o conteúdo final com a realidade atual, sem antes perpassar, por si próprios, os acontecimentos conseguintes, muito pode ser desenvolvido e refletido nas relações entre um passado recente e um presente que a cada instante se torna passado diante da celeridade digital.

Diante dos desafios historiográficos e epistemológicos da investigação, uma nova história do tempo presente brasileiro se impõe neste momento de crise como uma maneira de estabelecer um sentido histórico – o que nos fez chegar até aqui? – para o contexto contemporâneo (Müller; legelski, 2022, p. 236).

Os elementos da história do tempo presente proposto por Aróstegui (2004) em consonância com outros autores delimitados no primeiro capítulo desse trabalho, nos demonstra a importância das relações estabelecidas entre os acontecimentos passados com os acontecimentos presentes, principalmente realizando um trabalho que não se sustente em cometer anacronismos, visto que a concepção, ao voltar nosso olhar para a história do tempo presente, não é a de inserir elementos do presente na interpretação do passado mas a de compreender os acontecimentos do presente a partir das interpretações e das relações que podem ser estabelecidas com o passado. Acresça-se, ainda, a emergência de se pautar na formação de uma consciência histórica que vise a discussão e interpretação dos sujeitos que compõem a sociedade, mormente, a partir do ambiente escolar em que estão inseridos.

Analisar a presença de uma história do tempo presente nas ferramentas digitais da rede estadual do Paraná, não se consolidou na interpretação do trabalho exclusivamente direcionado para os acontecimentos recentes, mas como as abordagens e possibilidades eram viáveis a partir dos conteúdos da ditadura militar brasileira até governos presidenciais mais recentes. De todo modo, podemos concluir

que se o professor se pautar em apenas ensinar os fatos passados, por meios dos slides disponibilizados, ele atingirá seu objetivo, mas a ideia da análise dessas aulas se debruçou sobre como o professor pode ir além de seguir regras e modelos pré-dispostos de aulas e estabelecer relações importantes do conteúdo na presença e na ausência de uma história do tempo presente, contribuindo para a formação histórica dos seus discentes.

## Considerações Finais

Conclui-se que um ensino de história pautado na memorização e repetição dos fatos e acontecimentos históricos não se coaduna às demandas educacionais da atualidade. Ademais, o uso das ferramentas digitais e midiáticas no fenômeno da globalização do século XXI, introduziu nas formas de aprender e de se ensinar, em especial na realidade educacional do Estado do Paraná, o reforço de um ensino de história que é estático e que não está em consonância com a aprendizagem histórica dos alunos.

Analisar as mudanças da sala de aula e os instrumentos de trabalho que me fizeram enquanto discente da rede pública estadual e agora como docente do mesmo colégio, me aproximaram na profundidade que a história do tempo presente tem como importância no ensino de história e na construção da consciência histórica dos alunos, principalmente quando esses mesmos alunos vêm para as salas de aulas pré-moldados pelas tecnologias. Acontecimento esse que não se fizeram presentes nem mesmo na minha formação acadêmica.

É notável que as consequências da Pandemia do Covid-19, indiretamente ou não, modificaram e se sustentaram no âmbito educacional, sendo paralela com os objetivos propostos pela BNCC a partir da inserção do Novo Ensino Médio e em consonância com as pautas neoliberais que se fazem presentes na educação, como o caso das plataformas terceirizadas utilizadas pela SEED, em especial a plataforma de atividades Quizizz, e em certo modo, a plataforma LRCO.

A história do tempo presente se constitui aqui como ferramenta privilegiada de análise, como nas realizadas nessa pesquisa, que teve como objeto de estudo, precipuamente, as aulas disponibilizadas sobre a ditadura militar e a redemocratização no Brasil, possibilitando inferir sobre as relações nos movimentos de ação e transformação política, econômica e social no país, abrangendo o período do ano de 2016 até os dias atuais.

George Santayana afirmou que “aqueles que não conseguem se lembrar do passado estão condenados a repeti-lo” e Heródoto anteriormente dissertou sobre a relevância de se “pensar o passado para compreender o presente e idealizar o futuro”, ideias que explicam as teses de que muitos dos acontecimentos cotidianos e atuais se familiarizaram nas sociedades que ocorreram e ocorrem, mesmo que os sujeitos históricos que a compõem sejam de outras progenituras. Neste trabalho em questão,

se destaca o acontecimento da ditadura militar no país, seus discursos e suas estruturas que ainda se fazem presentes na conjuntura do tempo presente.

O procedimento metodológico da pesquisa ex-post-facto possibilitou analisar, mesmo que em uma dimensão reduzida, a “nova aprendizagem histórica” construída nas aulas disponibilizadas no ano de 2023 para a seriação do 9º ano do ensino fundamental, estabelecendo proporções sobre como o tema da ditadura militar, e em menor grau da redemocratização, foi retratado e como a possibilidade de um ensino pautado na história do tempo presente se faz ou permite fazer realizações dentro da contemporaneidade na história do Brasil.

A história do tempo presente anunciada pela Escola dos Annales, se conformando com maior ênfase com a criação do Instituto de História do Tempo Presente, em 1978, na França, permitiu que no ano de 2004, que o saudoso historiador espanhol Julio Aróstegui nos encaminhasse aos elementos constituintes da historiografia e da metodologia da HTP.

O testemunho, a memória, a demanda social e o acontecimento/evento abordados em 2004 por Aróstegui, permitiram a análise de um período posterior de 20 anos, em um presente modificado pelas tecnologias e suas venturas comodidades. As interpretações das aulas sobre a ditadura militar, dos seus antecedentes até as presenças discursivas desse período no ano de 2016 e nos acontecimentos posteriores que se limitam ao ano de 2023, demonstram que, apesar das tecnologias adentrarem e “substituírem” o planejamento docente manual e tradicional, com suas inovações a um “click” ou “deslize”, os alunos estão próximos e familiarizados com os próprios elementos da HTP, mediante as transformações tecnológicas.

Ora, nos tempos atuais tudo é noticiado a um instante, do menor ao maior dos fenômenos, com testemunhas simplórias e testemunhas importantes que limitam o acontecimento/evento às suas memórias pessoais nas publicações das redes sociais. O aluno que se faz presente nos bancos escolares de hoje, convive quase que cotidianamente com os elementos das análises da HTP, com acesso direto à internet ou não. Cabe ao docente se familiarizar ele próprio com as abordagens dessa historiografia para comandar o ensino de história no âmbito dos acontecimentos passados, tal como realizado nas discussões apresentadas no terceiro capítulo desse trabalho.

O primeiro capítulo preparou o campo de entendimento sobre a HTP, de seus antecedentes até sua constituição como historiografia, da renovação conceitual e das

significações dos seus conceitos constituintes. Também apresentou os elementos que a compõem e de como a própria sociedade se utiliza desses mesmos elementos para constituir os acontecimentos, com base nas memórias abusadas e manipuladas, para dar sentido a uma determinada história que caracteriza a formação social e histórica dessa mesma sociedade.

O segundo capítulo, por sua vez, inferiu que, apesar do aluno se apresentar como “passivo” no seu processo de aprendizagem histórica, ainda que diante das facilidades das tecnologias disponibilizadas, estas mesmas benesses podem impedir que se realize uma construção sistemática e crítica dos conteúdos. Não obstante, neste jogo contraditório, essas mesmas tecnologias podem possibilitar ao aluno e ao professor a ampliação do seu repertório histórico. De todo modo, não estamos defendendo a imposição das plataformas digitais da rede estadual paranaense, pois como apresentado ao longo desse mesmo capítulo, muitos erros sistemáticos de repetições e “reutilizações” de conteúdos para seriações distintas, podem acarretar em uma problemática sobre como o ensino de história e, concomitantemente, a área de ciências humanas, está sendo retratada e desenvolvida nos últimos anos. Por sua vez, as plataformas Quizizz e LRCO são uma possibilidade de um recurso didático complementar, mas não a base para as soluções metodológicas. Estas novas tecnologias educacionais emergem de novos dinamismos que a sociedade e as atualizações tecnológicas impõem de uma forma geral na educação, mas cabe o entendimento de que ao invés de uma “imposição”, deveria ser trabalhada em parceria com àqueles que vivenciam a realidade da sala de aula, definindo um diálogo reflexivo e indagador.

Como demonstrado anteriormente, o terceiro capítulo explicita de que forma o docente de história pode utilizar dos mesmos conceitos para desenvolver a consciência histórica dos seus alunos, como o caso da temática da ditadura militar no país e suas constantes relações e interferências na sociedade brasileira atual. Não obstante, não se pode descurar da importância de se fomentar práticas pedagógicas que superem o instituído, que possam contribuir para um letramento histórico, para uma posição mais ativa dos alunos na interpretação das fontes, bem como por uma educação que descortine e retire os véus das belas mentiras contadas pelas fake news, de agora e do passado.

Não nos cabe, enfim, retomar detalhadamente as discussões fomentadas ao longo do desenvolvimento desse trabalho, mas caberia enfatizar a intencionalidade

proposta em estabelecer relações de análises entre o período ditatorial brasileiro com as familiaridades dos movimentos sociais e políticos atuais. Num movimento que coloque o aluno no centro das interpretações de suas próprias vivências, partindo das ferramentas digitais da rede estadual paranaense, mas analisando-as de forma crítica, como bem asseveram Müller e Legelski (2022, p. 238), em que o “pensar a história do tempo presente brasileiro significa enfrentar o desafio de escrever uma história que se sabe inacabada e incerta, aberta a ajustes, revisões e, evidentemente, mais sujeita a críticas”. Assim como ocorreu no desenvolvimento dessa pesquisa, muitas mudanças sucederam as ferramentas digitais aqui analisadas e, provavelmente, novos câmbios ocorrerão no espaço de semanas e meses. Contudo, cabe justamente à docência, articulada com a historiografia da história do tempo presente, documentar, analisar, refletir e indagar sobre a constituição do ensino de história da rede pública do Estado do Paraná, sujeita a críticas e revisões presentes e futuras.

## Referências Bibliográficas

ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2023.

ANGELO, Vitor de. **Saudade dos militares**: os pedidos de retorno das Forças Armadas ao poder no Brasil. Revista de Estudios Brasileños, v. 5, n. 10, p. 93-105, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/reb/article/download/154321/150529/331933>>. Acesso em: 24 mar 2024.

ARÓSTEGUI, Júlio. **La historia vivida**: sobre la historia del presente. Madri: Alianza Editorial, 2004.

BAALBAKI, Angela Aiche Kittlaus. **Burocracia e controle das escolas estaduais do Paraná**: o registro de classes on-line. 2022. 117 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu -PR.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2023.

BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: **Apologia da História ou Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, ed. 2001, pp. 51-68.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 jul. 2023.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: A revolução francesa da historiografia. 2 ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

CAETANO, Everton Idalicio. **O Futebol como propaganda política**: Análise do discurso da revista VEJA na cobertura do mundial de 1970 no México. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura e Bacharel em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Multidões em cena**: propaganda política no varguismo e no peronismo. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

CARNEIRO E SILVA, Silmara. Marketing político e comportamento eleitoral: reflexões sobre as estratégias de marketing político em campanhas eleitorais. **Revista Brasileira de Marketing**, 2012, 11(1), 113-136. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=471747527007>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. 6ª reimpressão. Rio de Janeiro: Editora

FGV, 2021.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida Da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240047>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

DELACROIX, Christian. A história do tempo presente, uma história (realmente) como as outras? **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 39 - 79, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/download/12709/8049/41272>> . Acesso em: 09 jun. 2023.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-23, 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3381/338130378002/html/>>. Acesso em: 09 jun. 2023.

FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. É possível fazer tábula rasa do passado... e do presente dos historiadores?. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **História do tempo presente**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

FERNANDES, Marcos. **O Ensino de História em tempos de pandemia**: uma análise dos formulários avaliativos propostos pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná do ano de 2020. 2022. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina.

FERREIRA, Jorge; GOMES, Angela de Castro. **1964**: O golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Demandas sociais e história do tempo presente. In: DA MATA, Sérgio; MOLLO, Helena Miranda; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; VARELLA, Flávia (org.). **Tempo presente e usos do passado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Revista Topoi**, Rio de Janeiro, v. n., p. 314-332, 2002. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/topoi/a/fpGyHz8dRnk56XjcFGs736F/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 07 jun. 2023.

FIUZA, Alexandre Felipe. **Entre um samba e um fado**: a censura e a repressão aos músicos no Brasil e em Portugal nas décadas de 1960 e 1970, (tese de doutorado) São Paulo: UNESP, 2006.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANÇA, J. P. As ruas no processo de disputa da memória coletiva: a nomeação e renomeação dos logradouros públicos no século XXI e suas implicações históricas e cotidianas. **Revista Crítica Histórica**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 230–253, 2019. DOI: 10.28998/rchv10n09.2019.0013. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/6812>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Os impedimentos de memória. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 98, p. 201–218, jan. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/NHCHy6vFnHnBxdP3vnmLZ8v/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 08 jun. 2023.

HARTOG, François. Os impasses do presentismo. In: IEGELSKI, Francine; MÜLLER, Angélica (org.). **História do tempo presente: mutações e reflexões**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2022.

KERN, Stephen. **Il tempo e lo spazio: la percezione del mondo tra Otto e Novecento**. Bolonha: Il Mulino, 2005.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LACOUTURE, Jean. A história imediata. In: LE GOFF, Jacques (org.). **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LAGROU, Pieter. De l'actualité de l'histoire du temps présent. **Bulletins de l'Institut d'Histoire du Temps Présent**, v.75, pp. 10-22, 2000. Disponível em: <[https://www.persee.fr/doc/ihtp\\_0247-0101\\_2000\\_num\\_75\\_1\\_1685](https://www.persee.fr/doc/ihtp_0247-0101_2000_num_75_1_1685)>. Acesso em: 21 mai 2023.

LEAL, Bruno. Fake news: do passado ao presente. In PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos combates pela história: desafios ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

MACIEL, Suellen Neto Pires. Disputas da memória: uma reflexão inicial sobre a Lei de criação da Comissão Nacional da Verdade. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **História do tempo presente**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

MORAES, Everton de Oliveira; CLETO, Murilo Prado. A última cruzada: tempo e historicidade na série da produtora Brasil Paralelo. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 15, nº 38, abr. 2023. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180315382023e0108>>. Acesso em 18 mar. 2024.

MORAES, Roberto. Plataformização da educação: um debate necessário. **Brasil 247**, São Paulo, 28 maio 2023. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/blog/plataformizacao-da-educacao-um-debate-necessario>>. Acesso em: 24 mar 2024.

MOURA, Bruno de Freitas. Ditadura militar ou civil-militar? Saiba o que está por trás dos nomes. **Agência Brasil**, 31 mar. 2024. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-03/ditadura-militar-ou-civil-militar-saiba-o-que-esta-por-tras-dos-nomes>>. Acesso em: 16 jul. 2024.

MÜLLER, Angélica; IEGELSKI, Francine. **História do tempo presente**: mutações e reflexões. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2022.

NAPOLITANO, Marcos. Negacionismo e revisionismo histórico no século XXI. In PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos combates pela história**: desafios ensino. São Paulo: Contexto, 2021.

NORA, Pierre. O acontecimento e o historiador do presente. LE GOFF, Jacques. **A Nova História**. Tradução: Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1984.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. In **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 maio 2023.

PARANÁ, **Caderno de Itinerários Formativos**: ementas das unidades curriculares ofertadas. SEED, 2023. Disponível em: <<https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=49298&ext=pdf&k=285a216f38>>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PARANÁ, Escola Digital do Estado do Paraná. **Novo Ensino Médio Paranaense**. Disponível em: <<https://professor.escoladigital.pr.gov.br/nem>>. Acesso em: 21 ago. 2023.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. **Lembranças do presente**: ensaios sobre a condição histórica na era da internet. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. (2018). Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, 7 (13), 14–33. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427/275>>. Acesso em: 06 jul. 2023.

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

PRADO, Maria Ligia. Defesa do ensino de História nas escolas. In PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos combates pela história**: desafios ensino. São Paulo: Contexto, 2021.

Reis, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil**. 1ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2014.

REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da

Unicamp, 2007.

SANTOS, Andrea Paula dos. Imagens e sons de histórias do tempo presente e do imediato: identidades e concepções de sujeito, memórias e subjetividades em (des)construção no cotidiano da História. **Revista de História Regional**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2007. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2240>>. Acesso em: 3 jun. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2023.

SETEMY, Adrianna Cristina Lopes. Vigilantes da moral e dos bons costumes: condições sociais e culturais para a estruturação política da censura durante a ditadura militar. **Topoi** (Rio de Janeiro), v. 19, n. 37, p. 171–197, jan. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/topoi/a/hphSyQc6TDYyWFbJ5gkVMWD/?lang=pt#>>. Acesso em 01 mar. 2024.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI**: Em busca do tempo entendido. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VENGOA, Hugo Fazio. La historia del tiempo presente: composición, temporalidad y pertinencia. In: IEGELSKI, Francine; MÜLLER, Angélica (org.). **História do tempo presente**: mutações e reflexões. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2022.

VOLDMAN, Daniele. Definições e usos. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.