

A história local e o contexto ditatorial brasileiro: apontamentos para formação da consciência histórica de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental

Local History and the Brazilian Dictatorial Context: Notes on the Formation of Historical Consciousness in 9th Grade Elementary Students

Pedro Luiz do Nascimento Neto*

RESUMO

Este trabalho enfoca o contexto da ditadura civil-militar brasileira a partir da perspectiva da história local. O viés teórico-metodológico se fundamenta no conceito de consciência histórica formulado por Jörn Rüsen (2001) e disseminado no país por diversos autores. A metodologia adotada propõe a utilização de documentos históricos para o ensino de História, principalmente as imagens que compõem acervos pessoais. Ao final, propomos uma sequência de atividades para o trabalho em sala de aula numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de contribuir para a formação da consciência histórica dos estudantes referente ao tema em discussão.

Palavras-chave: História local; Ensino de História; Consciência histórica.

ABSTRACT

This work focuses on the context of the Brazilian civil-military dictatorship from the perspective of local history. The theoretical-methodological approach is based on the concept of historical consciousness formulated by Jörn Rüsen and disseminated in Brazil by various authors. The adopted methodology proposes the use of historical documents in history teaching, especially images found in personal collections. Finally, we propose a sequence of activities for classroom work in a 9th-grade class in Elementary School with the aim of contributing to the formation of students' historical awareness regarding the topic under discussion.

Keywords: Local History; History Teaching; Historical Consciousness.

O ensino de História só fará sentido caso tenha a capacidade de construir a consciência histórica, conectando-se efetivamente com a realidade vivenciada pelos educandos. Pois, segundo Estevão Martins (2021), tende a contribuir para

* Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Xinguara, Pará, Brasil. pedroluizneto@hotmail.com <<https://orcid.org/0000-0001-7564-6525>>

um posicionamento do indivíduo em relação ao passado, ao presente e, consequentemente, ao futuro. Tendo em vista que todos nós nascemos em um mundo com legado histórico e tendemos a interpretá-lo de acordo com nossas próprias preferências políticas, culturais e sociais.

Nesse sentido, a escola é um local privilegiado para a formação da consciência histórica. É comum que ainda hoje se procure promover uma educação cívica (pelo desenhar a bandeira, estudar a biografia de personagens políticos, cantar o hino nacional às segundas-feiras etc.). Contudo, para a formação de uma consciência histórica não faz sentido decorar nomes importantes, trechos de canções patrióticas ou mesmo marchar em torno do quarteirão.

Às vezes ouvimos o discurso que diz “ninguém liga para a História, é coisa de velho estudar isso!”. No entanto, o discurso histórico, mais do que a Física e a Química, se encontra presente em filmes, séries de *streams*, romances literários etc., os quais são consumidos por milhões de pessoas dos mais diferentes níveis culturais. A cultura histórica é sem dúvida a base para estratégias de formação de público visando projetos os mais diversos possíveis, desde a política até o entretenimento. Diferentemente, o sentido empregado no ensino de História pode ter a capacidade de moldar certas atitudes com fins para o bem comum. Isso pode acontecer pela efetivação de uma conexão identitária com o local em que se vive e a junção dos fragmentos de memória evocados durante as aulas, seja pela análise de documentos escritos, relatos orais e/ou imagens de arquivos pessoais.

Diante disso, devemos encontrar maneiras de tornar o ensino de História mais significativo, para que jovens não debochem daqueles que são CLT,¹ ou seja, trabalham com carteira assinada — os quais usufruem da cobertura dos direitos trabalhistas conquistados a duras penas pela luta sindical ante a ditadura Vargas. Mesmo porque a economia brasileira ainda não chegou ao ponto em que o empreendedorismo individual supere em renda os salários dos empregados da iniciativa privada. Uma alternativa é proposta por Carlo Monti:

O uso de documentos em sala de aula toca em questões que são criadas a partir de demandas do presente, ao auxiliar os alunos a compreenderem melhor a construção do conhecimento histórico, assim como, promover diferentes tipos de

letramento e de questionar a própria realidade (...), todavia não é uma atividade fácil de ser realizada, assim como outras atividades, dever ser planejada e bem estruturada (Monti, 2021, p. 121).

Nesse interim, as imagens são instrumentos pedagógicos interessantes para abordagem historiográfica do contexto ditatorial brasileiro. Elas são comumente encontradas nos livros didáticos como forma de promover a sensibilização em relação às violências cometidas contra os opositores do regime de exceção. Talvez, a fotografia mais aludida seja aquela que retrata Vladimir Herzog dependurado no fundo de uma cela por uma corda presa ao seu pescoço enquanto seus joelhos tocam o chão. Sua análise em sala de aula de 9º anos, para alunos de quem se espera maturidade na tratativa de questões sensíveis, se bem explorada, pode colaborar para desconstrução da narrativa policial a qual defende seu suicídio.

Possivelmente, todas ou quase todas as cidades do país possuem acervos documentais do contexto ditatorial (1964-1985), quando não especificamente imagens de jornais, revistas e informativos locais/regionais que representem episódios de repressão, mas, também, de acontecimentos de outras esferas; um desfile cívico-militar, a inauguração de um monumento, praça, escola, hospital etc. Por outro lado, pode-se buscar o contato com acervos pessoais. Registros feitos por populares retratando o cotidiano podem conter evidências com conteúdo que expressa o autoritarismo daqueles tempos. Geovanni Cabral abordou o trabalho escravo contemporâneo, registrado pelas lentes de João Ripper e Sérgio Carvalho, os quais denunciam a exploração de homens, mulheres e crianças, “dispostos em carvoarias, oficinas de costura, bordéis, mineração, desmatamento, plantações de cana-de-açúcar ou fazendas de criação de gado bovino” (Cabral, 2022, p. 152), enquanto apregoava-se o engodo do milagre econômico brasileiro.

A propósito, temos como objetivo geral: Demonstrar quanto a história local pode contribuir para a formação da consciência histórica de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental sobre o contexto da Ditadura Civil-Militar.² Já os objetivos específicos são: a) Discutir a noção de consciência história a partir da historiografia do ensino de história; b) Reconhecer a existência de uma metodologia para prática da história local; c) Apresentar possibilidades para a utilização de imagens no trabalho com o saber histórico em sala de aula.

Esperamos, ao fim deste trabalho, termos contribuído de alguma forma para que a escola cumpra seu mister e que o ensino de História confira aos estudantes os mínimos rudimentos de uma consciência histórica transformadora, capaz de se opor às retóricas da era digital que negam fatos largamente comprovados por documentos históricos.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E O ENSINO DE HISTÓRIA

A consciência histórica é um conceito central no campo da História e da Educação, que se refere à capacidade de um indivíduo de orientar-se no tempo. Ela não é apenas o acúmulo de conhecimentos sobre eventos passados, mas sim a habilidade de conectar o passado, o presente e o futuro (Cerri, 2011). Em essência, essa noção teórico-metodológica implica a percepção de que a nossa realidade atual é o resultado de processos históricos e de que as nossas ações hoje moldarão o amanhã. Essa compreensão holística do tempo é o que permite aos indivíduos darem sentido à sua própria vida e ao mundo em que vivem.

Para o historiador alemão Jörn Rüsen, em seu clássico livro de teoria da história intitulado *Razão histórica* (2001), a importância da consciência histórica transcende o âmbito acadêmico e se manifesta em narrativas — ou proto-narrativas — fragmentárias, presentes em diversos mecanismos de divulgação como a literatura, o cinema, a música, os discursos políticos, as exposições artísticas, entre outros, os quais cercam o cotidiano de todos nós. Desta feita: “A compreensão desses fragmentos narrativos, portanto, da protonarrativa, é possível a partir da consciência da estrutura de uma narrativa história” (2001, p. 159).

Por conseguinte, uma pessoa, a depender de sua consciência histórica, é capaz de analisar criticamente o mundo, pois, ao reconhecer que o passado é construído intencionalmente por meio de diferentes narrativas, ela se torna apta a questionar discursos prontos e a desconfiar de verdades absolutas. Além disso, poderá ter a capacidade de projetar o futuro, pois, sabendo que as decisões do presente terão um impacto por vir, ela se sente mais responsável por suas escolhas e se engaja em ações que visam a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Entretanto, é preciso reconhecer que a consciência histórica não é algo

comum a todas as pessoas de uma determinada geração, diferenciando-se do conceito de inconsciente coletivo proposto por Carl Jung, segundo o qual existiriam estruturas universais de pensamento compartilhadas por toda a humanidade, independentemente de seu enraizamento cultural (Jung, 2016). Ao contrário disso, ela pode variar entre diferentes grupos e indivíduos, ou seja, pode adquirir diferentes significados de acordo com classe social, religiosidade, formação educacional, filiação partidária e imersão cultural. Assim, “a consciência histórica pode ser entendida como uma característica constante dos grupos humanos, por maiores que sejam as suas diferenças culturais” (Cerri, 2011, p. 28).

Considerando o fato de que os historiadores constroem suas conjecturas tomando em leitura os documentos mediante preferências teóricas, conceituais, recortes cronológicos e estilos narrativos, realizando uma verdadeira operação historiográfica no estudo de seu objeto — como bem examinou Michel de Certeau (2016) —, configura-se uma enorme diversidade de perspectivas acerca do passado, desde a econômica até a religiosa, dependendo do alinhamento do material didático e/ou do professor com determinada corrente interpretativa da escrita da História. Reconhecemos, com isso, que muito do que tem chegado à sala de aula de história como conteúdo se encontra vinculado a uma perspectiva política, que possui narrativa de pertencimento a nação brasileira (Pinsky, 2011), ideia formulada inicialmente por Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878), o fundador da historiografia nacional, e perpetuada por nós, professores/historiadores contemporâneos.

Assim sendo, o ensino de História desempenha um papel crucial no desenvolvimento da consciência histórica por situar os estudantes quanto a seu passado. Longe de ser apenas a memorização de datas e nomes de figuras importantes, a disciplina deve ser vista como uma ferramenta de análise e reflexão. Através dela, os estudantes são incentivados a questionar, a interpretar diferentes fontes e a entender a pluralidade de perspectivas sobre um mesmo evento. Este ponto de vista “trata do passado como experiência e revela o tecido da mudança temporal no qual estão amarradas as nossas vidas, bem como as experiências futuras para as quais se dirigem as mudanças” (Schmidt, 2005, p. 301).

Uma constatação importante é a de que a História ensinada compõe, outrossim, um currículo integrado conjuntamente por outras disciplinas e se localiza numa instituição de ensino, por vezes chamada escola, colégio, univer-

sidade, que se acha filiada ideologicamente a certa vertente interpretativa dos fatos históricos, e dela nos ocuparemos adiante.

A ESCOLA COMO FORMADORA DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A escola desempenha um papel fundamental na formação da consciência histórica dos indivíduos, atuando como um dos principais mediadores entre o passado e as novas gerações. Longe de ser apenas um local de transmissão de um conhecimento pronto e estático, a instituição de ensino, especialmente por meio da disciplina de História, tem a responsabilidade de capacitar os alunos a pensarem historicamente, a questionar as narrativas estabelecidas e a compreender a complexidade do mundo contemporâneo.

Entretanto, não podemos perder de vista que a escola, enquanto organização sociopolítica, é detentora de certa convicção sobre os fatos históricos. Jean Hébrard (2025), demonstra que, desde o seu surgimento, na Europa dos séculos XVI e XVII, as escolas ou colégios, do período do Antigo Regime, alinhavam-se aos interesses ideológicos de seus mantenedores, fossem católicos ou protestantes. Tendo em vista a disputa por fiéis, quem chegasse primeiro aos corações dos estudantes com lições e exercícios catequizantes, garantiria a prevalência de sua narrativa histórica, afirmando-se como verdadeira igreja de Cristo. “A dimensão desse fenômeno pode ser avaliada se olharmos para a história das formas de escolarização” (Hébrard, 2025, p. 27).

Ensejamos essa conjectura atinente ao caráter ideológico das instituições escolares para evidenciar a postura autoritária que a escola tem tomado em nosso tempo, sobretudo a partir de incentivos promovidos no último governo federal, através do lançamento, em 2019, do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), para militarização de escolas públicas pertencentes a estados e municípios por meio do estabelecimento de convênio com as Forças Armadas e Polícias Militares (Brandão; Bezerra; Vieira, 2024). Não é sem razão o fato de que assistimos no governo Bolsonaro — sendo este capitão reformado do Exército, eleito deputado federal por sete mandatos consecutivos pelo Estado do Rio de Janeiro e presidente para o pleito 2019-2022, com apoio da extrema direita — a expansão das escolas militarizadas³ em todo o país. Ocorrendo principalmente em locais periféricos, populosos e com alto índice

de violência, sob a premissa de melhorar a qualidade do ensino e aumentar os índices educacionais.

Essa constatação acaba por demonstrar que se perpetua entre parte expressiva da população a narrativa que toma o período militar como marcado pelo estabelecimento da ordem social e da proteção pelo estado da população mais pobre quanto aos perigos do crime organizado. Podemos ver nisso a consciência história atuando na relação entre fatores que abarcam as dimensões do viver cotidiano, mesmo que de forma enviesada. Assim, “a escola atua no sentido de adequar os comportamentos dos educandos aos do Exército, reproduzindo a disciplina militar e gerando violência” (Brandão; Bezerra; Vieira, 2024, p. 8). Nesse contexto, o trabalho docente é aliado de criticidade e não há espaço de manobra para narrativas históricas contra-hegemônicas, críticas ao neoliberalismo, ao individualismo e aos negacionismos científicos.

Ao contrário disso, num país como o Brasil, que passou recentemente por um processo de redemocratização, a escola deve constituir um local onde as relações se fundamentem no respeito aos direitos humanos e nos valores constitucionais. Conforme salienta Vitor Paro (2016), enquanto instituição de estado, a escola pública deve promover uma gestão democrática que implique participação da comunidade nas decisões, inclusive em relação ao currículo. Pois a escola é um microcosmo da sociedade. Dentro de suas paredes, os alunos são expostos a diferentes realidades, culturas e pontos de vista. O ensino de História, nesse ambiente, pode e deve promover o diálogo e o respeito à diversidade. Ao estudar diferentes culturas e civilizações, os alunos aprendem a valorizar as diferenças e a desconstruir preconceitos. A análise de conflitos históricos e suas resoluções também oferece lições importantes sobre a convivência em sociedade.

Desta feita, de acordo com Alison Paim e Helena Araújo:

É nas escolas, e particularmente em nossas aulas de História, que podemos usufruir de práticas pedagógicas cidadãs de caráter emancipatório. Essas produções outras – de histórias e memórias – possibilitam uma maior justiça cognitiva e, conseqüentemente, justiça social. Isso porque podem trazer visões de mundo e saberes outros referendados pelos grupos sociais minoritários e excluídos do pátio de conhecimentos hegemônicos (Paim; Araújo, 2021, p. 37).

Além disso, a escola é o local ideal para aprender sobre a história da democracia, dos movimentos de protesto e da participação política e para incen-

tivar os alunos a se engajar na vida pública de sua própria comunidade. A consciência histórica torna-se, então, um motor para a ação, capacitando-os a lutar por um futuro mais justo e equitativo. Para desenvolvê-la é imprescindível que a História ensinada tenha significado para aqueles que dela façam uso, não somente em testes e provas, mas na construção de seu vir a ser como indivíduo.

POR UM ENSINO DE HISTÓRIA MAIS SIGNIFICATIVO

Um ensino de História significativo, como afirmado acima, vai além da simples transmissão de fatos e datas. Ele tem como objetivo principal despertar o interesse dos estudantes, conectando o passado com a realidade em que vivem e, assim, capacitando-os a se tornarem cidadãos críticos e engajados. Em vez de uma disciplina baseada na memorização, a História se constitui uma ferramenta de análise e reflexão, essencial para a compreensão do mundo.

Assistimos diariamente a uma série de discursos revisionistas repletos de negacionismos de toda ordem, em relação aos direitos humanos, às vacinas, ao aquecimento global, ao racismo e — o que mais nos interessa neste artigo — ao regime ditatorial brasileiro, imposto de 1º de abril de 1964 a 15 de março de 1985. Ao serem veiculadas nas mídias digitais, principalmente em redes sociais, essas narrativas são absorvidas por pessoas de estratos sociais os mais diversos, que muitas vezes desconhecem as circunstâncias reais desses acontecimentos, possuindo somente vagas informações retalhadas, por não terem vivenciado o período ditatorial ou por estarem à época imersos num cotidiano de luta pela sobrevivência que os arrastou em sentido oposto da luta contra o autoritarismo daqueles tempos.

Como que antevendo o que viria a acontecer em futuro próximo, o ex-presidente dos Estados Unidos — no período de 20 janeiro de 2009 a 19 de janeiro de 2017 — Barak Obama, insistia em mobilizar esforços para que os jovens usassem intensamente a internet como ferramenta de defesa dos direitos humanos e dos valores universais (Em delicado [...], 2009), sendo ele mesmo um grande utilizador de perfis públicos em sites de relacionamento compartilhado por milhões de pessoas. Infelizmente, não demorou muito para que seu temor se concretizasse com o domínio das redes sociais por narrativas negacionistas, racistas, misóginos, revanchistas e de incitação ao ódio contra as minorias (gays, negros, indígenas, ciganos, moradores de rua etc.).

Ao estudarem o assunto, realizando suas pesquisas entre os anos de 2020 e 2021, Giovany Valle e Jean Moreno (2023) constataram que:

É nesse contexto do crescente uso das mídias e redes sociais digitais que tem se intensificado a ação política de movimentos conservadores e de extrema-direita no Brasil, espaços em que esses grupos mobilizam formas diversas de revisionismos e/ou negacionismos históricos, condicionados pelas disputas políticas do tempo presente. As redes têm permitido a esses grupos de extrema direita e negacionistas da ditadura militar se articularem, uma vez que a circulação das informações e das narrativas construídas através das mídias e redes sociais possibilita a interação e consolidação de laços político-ideológicos que antes da internet era muito restrita (Valle; Moreno, 2023, p. 49).

Desse modo, esses discursos revisionistas e negacionistas têm chegado aos nossos estudantes, sendo estes intensos usuários das mídias eletrônicas, dotando-os de um tipo de consciência histórica muito particular. Nessa consciência histórica, não há espaço para dúvidas nem incertezas quanto às análises interpretativas dos acontecimentos, pois o que lhes confere veracidade é a suposta adesão da maioria e a veemência da mensagem, que é veiculada num tom de ufanismo, como se houvesse o desvelamento de segredos há muito tempo protegidos do conhecimento da população. Há, com isso, a construção de uma visão maniqueísta da histórica, como se houvesse um grupo do bem e outro do mal, que concatena os partidos de esquerda a defensores do comunismo. Fato este que, para alguns, se inscreve num reavivamento dos princípios da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), vinculada ao Ato Institucional n. 5 (AI-5), baixado em 13 de dezembro de 1968, responsável por instituir a perseguição dos esquerdistas pelas forças armadas (Valle; Moreno, 2023).

Numa pesquisa com jovens estudantes de ambos os sexos (127 ao total), com idades entre 14 e 18 anos, de uma escola estadual na cidade de São Paulo, Aaron Reis e Joilson Silva (2016) perceberam que os jovens, ao responderem questionários sobre a história do país e suas perspectivas de futuro, “expuseram ideias que demonstram a influência de perspectivas do momento vivido nos processos de ancoragem de eventos históricos, bem como de construção da consciência histórica” (Reis; Silva, 2021, p. 16), além de projeções para o futuro. Nós mesmos chegamos a presenciar, em virtude do pleito presidencial de 2022, alunos que, em nossas aulas, emitiam declarações apocalípticas sobre

o futuro do país, caso o candidato da esquerda — ou frente ampla — viesse a ser eleito.⁴

Dessa maneira, torna-se imperioso pensar a disciplina de História compromissada com o desfazimento dessas lógicas discursivas que se cristalizam no âmbito educacional — é preciso dizer que os professores não estão imunes a esse vírus de desinformação que acomete a sociedade brasileira — mobilizando o conhecimento escolar para operar discussões a partir de um ponto de vista plural, factível de inteligibilidade e antagônico às *fake news*.⁵ Pois, assim, compreendemos que promover movimento no sentido do que “é considerado conhecimento histórico escolar nesse tempo de escola sob suspeita é assumir uma postura teórica e política de afirmação da objetividade e da verdade histórica” (Alvim; Velasco, 2021, p. 269).

Para que isso ocorra, o professor de história tem a responsabilidade de ir além do manual didático. Ele deve ser um mediador do conhecimento, um problematizador que estimula o pensamento crítico. Isso envolve a utilização de uma variedade de recursos, como documentos originais, obras de arte, músicas e filmes, que tornam a história mais viva e relevante. O estudo de temas locais e a conexão entre a história mundial e a vida cotidiana dos alunos também são estratégias poderosas para tornar o aprendizado mais significativo e é a essa discussão que nós dedicaremos a seguir.

A HISTÓRIA LOCAL E O CONTEXTO DITATORIAL BRASILEIRO

Entendemos a importância da História Local para o ensino de História mediante o que se explicita no verbete *História Local*, cuja autora é Aryana Costa, contido no *Dicionário de ensino de história*, organizado pelas historiadoras Marieta de Moraes e Margarida Maria Dias (2019). A autora, além de realizar incursão pela gênese do termo na historiografia recente, apresenta suas nuances, procurando distingui-la de uma história política em escala micro-histórica. Para ela, o uso de fontes documentais acessíveis aos próprios estudantes confere novo sentido às aulas e “possibilita o conhecimento do local dos alunos por meio da busca pelos espaços de memória, acervos, arquivos, monumentos, pessoas a serem entrevistadas” (Costa, 2019, p. 136).

Outra referência importante é a contribuição trazida por Miriam Ribeiro (2011). Essa pesquisadora estabelece o estudo histórico local como próprio da

municipalidade, desenvolvido num território com certa autonomia administrativa, com instituições, leis e identidades próprias, mas que não ferem o pacto federativo da República do Brasil, estabelecido com a Constituição de 1988. Dessa maneira, realiza a diferenciação do local em relação ao regional, que teria abrangência maior, vindo a ser um estado ou conjunto de estados, tal como a Região Nordeste. Outra noção considerável trazida pela autora é a subdivisão da configuração local, delimitando, como objeto de exame, o bairro, a fábrica, a igreja, a escola, a família — esta última se tornará apreciada por nós mais adiante. Assim, Ribeiro (2011) situa a prática da História Local como uma atividade discursiva inerente à identidade dos sujeitos, observando a relevância dos recortes espacial e cronológico.

Finalmente, mas não menos importante, recorremos aos estudos feitos por Luís Reznik (2008), para quem a História Local se torna um campo privilegiado de investigação por focar indivíduos, grupos e instituições localizadas a certa distância dos centros de tomada de decisões da nação, ou, em suas palavras: “Campo privilegiado para a análise dos imbricados processos de sedimentação das identidades sociais, em particular dos sentimentos de pertencimento e dos vínculos afetivos que agregam homens, mulheres e crianças na partilha de valores comuns” (Reznik, 2008, p. 3).

Ademais, Reznik (2008), propõe uma metodologia para o desenvolvimento da pesquisa em História Local, constituindo um roteiro de procedimentos e elencando diversos materiais com potencial para se converterem em vestígios de memória, os quais podem ser enumerados da seguinte forma: a) Mapas; b) Imagens; c) Edificações; d) Literaturas; e) Oralidade; f) Registros cartoriais e paroquiais; g) Legislações; h) Atas, relatórios e boletins de associações; e i) Registros de bens e propriedades. Dentre todas essas possíveis fontes de evidência da memória local expostas, é das imagens que nos valeremos a seguir.

Por conseguinte, a compreensão do contexto histórico da Ditadura Civil-Militar⁶ brasileira (1964-1985) muitas vezes se restringe a eventos e figuras de destaque nacional, como o golpe de Estado, a repressão aos opositores e a censura. No entanto, para que o entendimento desse período seja completo e significativo, é fundamental olhar para o contexto local. A história local revela como o regime autoritário se manifestou e impactou o cotidiano de comunidades, cidades e estados, de formas que não aparecem nos grandes livros de história. A ditadura não foi apenas um fenômeno de Brasília ou do Rio de Ja-

neiro; ela se fez presente nos mais distantes rincões do território nacional, como bem exemplifica o episódio da Guerrilha do Araguaia.

Eduardo Salgueiro (2025), ao perquirir o acervo da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em Xinguara, Pará, contendo documentação datada de 1975 a 1999, deparou-se com a complexidade dos conflitos agrários retratados nas ocorrências de trabalho análogo à escravidão, num contexto de fomento governamental à ocupação da região amazônica. Diante do negacionismo que hoje a cidade presencia, com forte atuação da extrema direita, financiada pelo agronegócio, onde versões deturpadas, de que não houve golpe, mas sim a defesa do país contra o comunismo, são disseminadas, inclusive com participação de autoridades, como o ministro da educação Ricardo Vélez Rodríguez, que pretendia a revisão do assunto nos livros didáticos (Gasparotto; Bauer, 2021), torna-se necessário o ensino da História da Ditadura Civil-Militar a partir de fontes documentais locais. E se tratando especificamente em relação a Xinguara, “é essencial incorporar ao ensino de História fontes produzidas por sujeitos diversos, como a CPT, para compreender a história de regiões como os sul e sudeste do Pará” (Salgueiro, 2025, p. 46) no cenário ditatorial brasileiro da segunda metade do século XX.

A DITADURA MILITAR EM CIDADES PEQUENAS, VILAS, ÁREAS RURAIS E COMUNIDADES

Em cidades pequenas, a repressão não se deu apenas com a prisão de grandes líderes políticos. Ela operava de forma mais sutil, baseada na vigilância social e na delação. A estrutura de controle era mais informal, com a Polícia Militar local, delegados e até mesmo vizinhos atuando como braços do regime (Reis, 2024).

Dessa forma, mesmo em pequenos vilarejos, a perseguição a professores, padres, estudantes e trabalhadores que se atreviam a questionar a ordem vigente era uma realidade. O simples fato de expressar uma opinião contrária ao governo, ler um livro entendido como proibido ou participar de uma reunião sindical podia levar a consequências graves, como a perda do emprego, a exclusão social ou até a prisão (Fico, 2007).

A vida dos trabalhadores rurais, por exemplo, foi profundamente afetada pelas políticas de modernização do campo. Pequenos proprietários e meeiros

foram expulsos de suas terras, forçados a migrar para as periferias das cidades ou para as grandes metrópoles, em busca de novas oportunidades. Em Goiás, como nos afirma Camila Silva:

A apropriação das terras devolutas às grandes fazendas tornou-se comum, contando com a convivência dos poderes constituídos. Geralmente, depois que as famílias de posseiros e demais ocupantes enfrentavam as tribos⁷ indígenas e limpavam as matas na fronteira a fim de produzir sua subsistência, a terra era simplesmente 'grilada' ou expropriada. Os pequenos produtores tinham, então, de avançar novamente sobre o território tribal, apropriando-se de lotes de terra a fim de garantir o sustento de sua família (Silva, 2022, p. 30).

Por outro lado, é certo que a resistência à ditadura também teve uma forte dimensão local. Enquanto os grandes movimentos estudantis e as guerrilhas urbanas e rurais ganharam mais visibilidade, a oposição ao regime se manifestou de forma silenciosa e, muitas vezes, invisível em pequenas comunidades. Ao reconstituir essas histórias, problematizando o passado mediante o uso de fontes, o pesquisador de História Local contribui para uma narrativa mais rica e plural do período, sendo, com isso, capaz de reconfigurar o discurso histórico.

A propósito da história da Ditadura Civil-Militar, verifica-se, tomando o exposto acima, que, reduzindo ou ampliando a lente, podemos conectar o nível mais ínfimo a uma ótica bem mais ampla. Reconhecemos os esforços já realizados por alguns estudiosos nessa direção. Um deles é o trabalho realizado por Vicente Schneider (2025), que figura entre os vencedores do Prêmio Dea Fenelon de Ensino de História/2025, organizado pela Associação Nacional de História (ANPUH), com o projeto intitulado *A problematização dos passados presentes da ditadura civil-militar a partir da crítica documental: oficina para educação em direitos humanos na escola EMEF Governador Ildo Meneghetti (POA/RS)*. É notável a ideia de problematizar a memória do regime ditatorial brasileiro a partir do nome da escola, situada num bairro periférico de Porto Alegre, levando os alunos a conhecerem Ildo Meneghetti, ex-governador do Rio Grande do Sul, personagem com participação direta na articulação do golpe civil-militar de 1964. Como também, promover oficinas com a participação de Benito Schmidt, professor de História da Universidade Fede-

ral do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Amanda Simões, diretora do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

Além do mais, evidencia-se a construção da consciência histórica dos alunos, quando eles são instados a deixar, em um painel exposto no pátio, sugestões para modificação do nome da escola, caso fosse possível alteração, sendo Pelé, Lupicínio Rodrigues, João Cândido, Leonel Brizola e Ziraldo alguns dos nomes aventados. Nessa atividade, vemos o nome da escola “como parte de um processo de enquadramento da memória oficial e o bairro como um espaço de memórias subterrâneas e percebemos que estamos no processo de disputa da memória” (Schneider, 2025, p. 115)

Isso não apenas torna a história mais interessante, mas também mais significativa, pois ajuda a construir uma consciência histórica que conecta o passado e o presente de forma concreta. Compreender o que aconteceu perto de casa é o primeiro passo para entender o que aconteceu no país, objetivando um futuro diferente.

IMAGENS DE ACERVOS PESSOAIS NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Após o fim da Ditadura Civil-Militar no Brasil, iniciaram-se intensas disputas pela memória em torno dos acontecimentos. A obra de Pedro Ivo Teixeira (2022), *A invenção do inimigo: história e memória dos dossiês e contra-dossiês da ditadura militar brasileira (1964-2001)*, vencedora do Prêmio de Pesquisa Memórias Reveladas/2017, nos traz um panorama da passagem do conflito armado para o conflito de narrativas. Nesse trabalho de fôlego, são reunidos, de um lado, os dossiês informativos do regime militar (os mesmos se fundamentavam na Lei de Segurança Nacional, instituída pelo decreto n. 314, de 13 de março de 1967, sendo tão minuciosos que descreviam vícios alcoólicos e/ou tabagistas, adultérios, homossexualidade etc.) e, de outro, os contradossiês elaborados pelas vítimas da ditadura (contendo relatos de prisões, torturas e assassinatos).

Por isso, não é nada fácil tratar de temas como a Ditadura Civil-Militar, seja na sala de aula ou quaisquer outros espaços, visto que cada arquivo aberto manifesta passados traumáticos, incômodos para aqueles que sofreram e sofrem consequências relacionadas aos fatos revelados.⁸ São memórias sensí-

veis que a todo momento se reconstroem de acordo com as intensões do tempo presente.⁹ Para Estevão Martins: “A memória pessoal, associada à memória coletiva inscrita na historicidade do espaço social em que cada indivíduo emerge, marca não apenas a identidade particular do sujeito agente” (Martins, 2021, p. 49), mas sobretudo seu pertencimento a uma comunidade.

Por conseguinte, um dado importe para nós é que em muitos casos os dossiês eram acompanhados de fotografias, produzidas para fins comprobatórios das informações. No caso dos contradossiês, muitas vezes são encontrados registros de acervos particulares, evidenciando, num tom afetivo, a convivência familiar do indivíduo sequestrado pelo regime de exceção e nunca mais visto por seus parentes próximos, amigos e colegas de profissão.

As imagens, assim como outros tipos de documentos históricos, podem ser uma ferramenta valiosa para o trabalho em sala de aula. Elas têm a função de tornar os fatos compreensíveis, servindo como um registro momentâneo confiável. Para isso, seu uso deve ir além da simples ilustração dos conteúdos, tornando-se uma fonte para a compreensão de um fenômeno específico. Boris Kossoy (2002) afirma que a imagem tem sido empregada por diversos grupos sociais como uma ferramenta para espalhar ideias, pensamentos, ideologias, entre outros, moldando e, consequentemente, influenciando a opinião pública.

A imagem a seguir foi por nós encontrada num dos relatórios de crimes da Ditadura Civil-Militar brasileira. Trata-se de uma fotografia de reunião familiar, sem outras pretensões a não ser compor as memórias dos momentos de sociabilidade do lar. Mas que veio a se tornar, pela tragédia que se abateu sobre a vida dessa família, um testemunho de quanto o regime de exceção foi perverso em suas ações persecutórias aos opositores, mesmo os menos ameaçadores. Exibe, ao centro, sentado no sofá, o engenheiro e ex-deputado federal pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Rubens Beyrodt Paiva. À sua volta, estão a esposa Eunice Facciolla Paiva (sentada no sofá do lado direito) e a sogra (sentada no sofá do lado esquerdo) e seus filhos Vera (em pé atrás do sofá), Maria Eliana (sentada no sofá ao lado da avó), Ana Lúcia, Maria Beatriz e Marcelo Paiva (sentados ao chão na frente do sofá).

Figura 1 – Rubens Beyrodt Paiva acompanhado da esposa e seus filhos



Fonte: Arquivo pessoal de Marcelo Rubens Paiva, extraído de Brasil/MPF, 2017, p. 194.

Solange Lima e Vânia Carvalho (2011) alertam sobre o trabalho do historiador com fotografias, de modo que esses artefatos não devem ser descolados “de seus contextos de produção, circulação, consumo, descarte e institucionalização” (Lima; Carvalho, 2011, p. 35), os quais dizem muito a seu respeito. Dessa forma, a imagem acima faz parte do acervo pessoal de Marcelo Rubens Paiva e, apesar de não constar a data de sua realização, sabemos que foi feita antes de 20 de janeiro de 1971, quando seis homens armados, dizendo-se pertencentes à Aeronáutica, sem, no entanto, apresentar qualquer mandado de prisão, levaram-no para prestar esclarecimentos no Destacamento de operações de informações — Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-Codi) do Rio de Janeiro. Também não conhecemos os motivos de seu registro, se um jantar casual, festa de aniversário, saída para algum evento religioso (batizado, casamento, crisma), apenas podemos conjecturar, devido aos trajes formais usados tanto pelos adultos como pelas crianças. Por outro lado, o fato de possuírem uma câmera fotográfica, algo dispendioso para a época, pressupõe

pertencer a família à classe média, o que se torna mais evidente pelo fato de morarem no Leblon, bairro nobre carioca.

Entretanto, ao trabalhar com essa fonte, não podemos considerá-la uma representação precisa de certos eventos. Para entender a situação retratada na imagem, é preciso contextualizá-la e consultar outras fontes de pesquisa (Capel, 2013). Isso permitirá compreender a trama em que foi criada, os interesses que a envolvem, a ideia que busca consolidar e a memória que pretende construir.

No documento intitulado *Crimes da ditadura militar* (2017), resultado da produção de relatório desenvolvido pelo Ministério Público Federal (MPF) sobre as atividades de agentes do Estado durante o regime de exceção, em matéria de graves violações dos direitos humanos, encontramos um rol de ações penais contendo depoimentos de familiares das vítimas. Seleccionamos, dentre os tais, alguns trechos do relato de Marcelo Rubens Paiva, filho de Rubens Beyrodt Paiva, descrito a seguir.

Texto 1 – Trechos do relato de Marcelo Rubens Paiva

O CHORO FINAL

Quem era meu pai? Por que a tortura foi tão violenta?

Falo de décadas de mistério. O que aconteceu?

A imprensa, com o tempo, com o fim da censura passou a trazer histórias, depoimentos.

(...)

Então veio o depoimento-bomba do médico Amílcar Lobo, que atendia no DOI-Codi. Era daqueles que atestavam se o preso conseguiria ser mais torturado. Arrependido, confessou para a que atendeu meu pai de madrugada. Em dois depoimentos prestados entre 1986 e 1987, afirmou ter sido chamado em uma madrugada de janeiro de 1971 para atender um preso recolhido no DOI, que conseguiu apenas balbuciar, por duas vezes, o nome: Rubens Paiva. Com hemorragias internas, em uma poça de sangue, repetindo o nome. Praticamente morto. Ele soube no dia seguinte que o “paciente não resistiu”.

(...)

Na adolescência, eu insistia com a minha mãe, “conta a verdade, o que aconteceu, por que ele foi preso, por que nunca podemos tocar no assunto”. Ela se levantava e saía da mesa. Porque talvez não soubesse. Porque talvez ninguém soubesse. Ela não gostava que se falasse dele, dela, do inferno que viveram, das relações dele com a esquerda armada. Para ela, ele era um político cassado que foi preso por ajudar a filha de um amigo, jovem que enviou uma carta de agradecimento do Chile e, por descuido da organização, foi interceptada. Para ela, a versão de alguém que nem participava da luta armada, ou da subversão, ou do terror, ser torturado daquele jeito era a prova de que a ditadura fazia mal a todos, ao conjunto, ao regime cassado por milicos.

(...)

Em 1996, no dia em que pegamos o atestado de óbito do meu pai no cartório da Praça da Sé, fomos para a casa dela. Sentamos a mesa, com o documento na mão. Olhando um para o outro. Comecei a falar dele. Pela primeira vez, em anos, ela não me interrompeu. Me deixou falar. Conteí coisas que descobri. Coisas que ela certamente sabia, mas não fuxicava. Entrei em detalhes. Narrei cenas de que sempre nos censuramos.

(...)

Meu pai pedia remédios e água. Durante a madrugada, não deixavam ele dormir, pois periodicamente passava um soldado, iluminava o interior da solitária e exigia que o preso falasse o nome. O emprego de tortura contra ele continuou até o final da tarde do dia 21.

(...)

Naquela tarde que pegamos o atestado de óbito, em 1996, vi minha mãe então chorar como nunca fizera antes. Era um urro. Não tinha lágrimas. Como se um monstro invisível saísse da sua boca: uma alma. Um urro grave, longo, ininterrupto. Como se há muito ela quisesse expelir. Pela primeira vez, me deixou falar, sem me interromper. Pela primeira vez, na minha frente, chorou tudo o que havia segurado, tudo o que reprimiu, tudo o que quis. Foi um choro de vinte e cinco anos em minutos.

Por Marcelo Rubens Paiva

Fonte: Memórias de Marcelo Rubens Paiva, extraído de Brasil/MPF, 2017, p. 333-338.

Sugerimos para o trabalho com o contexto da Ditadura Civil-Militar em sala de aula que, ao analisarmos a Figura 1 em associação com o Texto 1, pos-samos estabelecer esforços no sentido de contribuir para a compreensão dos fatos, mediante a perspectiva da História Local, no âmbito da história de uma família que foi duramente impactada pelo regime político vigente àquela altura. Assim, o uso de fotografias como essa “na sala de aula, surge como ponto essencial para trazer esse debate, para pensar essa documentação e suas representações; uma forma de problematizar e resistir” (Cabral, 2022, p. 151) às narrativas negacionistas impetradas pela extrema direita via redes sociais.

Este parece ser um momento bastante oportuno para esse fim, tendo em vista eventos como o tarifaço de Donald Trump ao Brasil e/ou o julgamento do núcleo 1 da trama golpista do 8 de janeiro,¹⁰ mas, sobretudo, em virtude da primeira vitória de um filme brasileiro no Oscar com o filme *Ainda Estou aqui*, dirigido por Walter Salles — que o dedicou a Eunice Ribeiro —, com participação de reconhecidos atores e atrizes como Selton Melo (interpretando Rubens Paiva), Fernanda Torres e Fernanda Montenegro (as últimas inter-

Figura 2 – Cartaz do filme *Ainda estou aqui*



Fonte: Pinotti, 2025, p. 1.

pretando Eunice, a esposa de Paiva, em fases distintas de sua vida). Na Figura 2, podemos ver o cartaz de divulgação do filme, sucesso de público e crítica no cenário brasileiro e internacional.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é objeto de conhecimento demarcado para o 9º ano do Ensino Fundamental a Ditadura Civil-Militar e os processos de resistência, envolvendo o desenvolvimento das habilidades:

(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. (EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura (Brasil/BNCC, p. 431).

Desta feita, antes de finalizarmos esta discussão, propomos um roteiro didático com as fontes elencadas acima, num processo de conexão entre a História Local e a temática em questão. Shirley Souza e Renilson Ribeiro (2021) realizaram empreitada semelhante numa escola estadual de Cáceres, Mato Grosso, em 2017, obtendo resultados consideráveis, evidenciados nas declarações dos próprios alunos.

Reafirmamos, assim, nossa hipótese de que a História Local tem o ganho de trazer para o lugar onde vivem os discentes as implicações dos conteúdos estudados — a proximidade aqui sugerida, para nós que não somos do Rio de Janeiro, onde vivia a família na época dos acontecimentos, não se infere da localização geográfica, mas no âmbito dos sentimentos, pois todos nós somos filhos e/ou pais, e, por isso, é possível compartilhar da consternação que o drama evoca. Além de suscitar, com isso, saberes históricos com sentido, procurando obter, pela via do diálogo, constructos intelectuais que promovam a formação da consciência histórica dos estudantes, expressos no reconhecimento das arbitrariedades do regime de exceção, no respeito pela dor dos que perderam seus entes queridos e numa expectativa de que nunca mais volte a acontecer semelhantes tragédias.

Esse conjunto de atividades sequenciadas foi pensado para subsidiar uma proposta de trabalho em sala que tenha a viabilidade de contribuir com o estudo da temática numa turma de 9º ano. São, dessa forma, passíveis de adap-

tações conforme a realidade pedagógica e a disponibilidade de recursos de cada instituição de ensino.

Aula 1: O golpe civil-militar.

Duração: 50 min.

Recursos pedagógicos: Aparelho de *datashow*, exposição oral.

Orientações didáticas: Inicie a aula indagando aos alunos sobre o que eles entendem por ditadura e o que seus pais ou avós falam sobre o período. Realize uma explanação sucinta sobre o período ditatorial no Brasil de 1964 a 1985. Alguns tópicos que podem ser elencados são: a deposição de João Goulart, cassação de direitos políticos, fechamento do Congresso, censura à imprensa e às artes, órgãos de repressão, luta armada, resistência contra o regime e a Lei da Anistia. Então, exiba a Figura 1 – Rubens Beyrodt Paiva, acompanhado da esposa e seus filhos. Em seguida, explique quem são as pessoas na fotografia e as condições de sua produção.

Aula 2: Vidas interrompidas.

Duração: 50 min.

Recursos pedagógicos: Cópias de texto, lousa, pincel.

Orientações didáticas: Entregue aos alunos cópias Texto 1 – Trechos do relato de Marcelo Rubens Paiva, solicitando-os que realizem a leitura (essa atividade pode ser individual, em duplas ou trios). Estabeleça o diálogo com a turma a respeito de suas impressões do texto e solicite que relacionem a imagem e o texto, levantando questionamentos como: a) Quem é o narrador? Ele aparece na imagem? b) Quem é o personagem desaparecido? c) O que aconteceu a Rubem Paiva? d) Quem ajudou a esclarecer seu desaparecimento? e) Por que a mãe do narrador não tocava no assunto? f) Que significado tem o choro de sua mãe ao receber o atestado de óbito? Caso queira, escreva as perguntas na lousa e requisiite aos alunos que respondam cada uma delas em seu caderno.

Aula 3: Ditadura x Democracia.

Duração: 50 min.

Recursos pedagógicos: Dicionários da Língua Portuguesa, conexão com a internet.

Orientações didáticas: Solicite aos alunos que procurem no dicionário da Língua Portuguesa, impresso ou on-line, os significados das palavras Ditadu-

ra/Democracia e elaborem um quadro comparativo registrado no caderno. Caso não disponha de dicionário para consulta pelos alunos ou de conexão com a internet, esclareça a diferença entre os termos, utilizando a lousa para expor suas principais características.

Aula 4: *Ainda estou aqui*: o questionamento de memórias alternativas.

Duração: 50 min.

Recursos pedagógicos: Aparelho de *datashow*.

Orientações didáticas: Apresente a Figura 2 – Cartaz do filme *Ainda estou aqui*. E, se possível, entregue aos alunos uma sinopse do filme, ou mesmo exiba o *trailer* do filme (neste último caso, pause o vídeo sempre que for necessário explicar algum trecho mais detalhadamente, você poderá propor até mesmo resumo no caderno, contendo até 10 linhas, caso pense ser necessário). Posteriormente, promova uma roda de conversa, perguntando se já viram discursos na internet que neguem as prisões, torturas e assassinatos cometidos pela Ditadura Civil-Militar e de que maneira o filme contesta essas versões negacionistas. Incentive a manifestação de todos, inclusive aqueles mais tímidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola não é apenas um lugar para se aprender História, mas um espaço onde ela é vivida e reproduzida ao se promover uma abordagem crítica e reflexiva. Fazendo uso da formação de uma consciência histórica em sintonia com os direitos humanos e os princípios constitucionais, favoreceremos a compreensão do presente, a valorização do passado e construção de perspectivas para o amanhã.

Deslocar a história da Ditadura Civil-Militar brasileira para o contexto local tem imenso potencial pedagógico. Ao estudar a história de sua própria cidade, bairro, família, os alunos podem descobrir que a escola onde estudam foi construída durante o regime ou que o nome da rua foi atribuído para homenagear um militar. Eles podem entrevistar parentes e vizinhos —entrando em contato com relatos dos descendentes de perseguidos políticos—, resgatando memórias e depoimentos que revelam como era a vida sob a ditadura e

suas consequências. Essa abordagem transforma a história de um evento distante e abstrato em uma experiência real e pessoal.

Dessa forma, a História Local permite, por exemplo, analisar o impacto do AI-5 no cotidiano de uma cidade interiorana. Em uma universidade, o reitor podia ser pressionado a demitir professores considerados subversivos. Em uma fábrica, o sindicato era desmantelado para evitar greves e reivindicações. A censura de jornais e emissoras de rádio também atingiu o nível local, limitando o acesso da população a informações e opiniões divergentes.

Destarte, a partir das atividades propostas ao final do artigo, o professor carece atuar como um guia que orienta os estudantes na análise de diferentes fontes (documentos, imagens, testemunhos etc.), incentivando-os a identificar as diversas vozes e perspectivas presentes em um evento. Essa abordagem desmistifica a ideia de uma história única e incontestável, revelando a pluralidade de interpretações e a natureza construída do conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS

- ACAUAN, Ana Paula. Direito à verdade e à memória – Corte Interamericana condena Brasil no caso Herzog, e grupo da PUCRS é citado na sentença. *Revista PUCRS*, Porto Alegre, n. 191, julho/setembro, 2019.
- ALVIM, Yara Cristina; VELASCO, Diego Bruno. Conhecimento escolar e currículo de História: apostas teóricas em tempos de negacionismos. In: *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 2. ed. [e-book] / Organizadores: Juliana Alves de Andrade e Nilton Mullet Pereira. – São Leopoldo: Oikos, 2021.
- BARBIÉRI, Luiz Felipe. Parlamentares repudiam deboche de Eduardo Bolsonaro à tortura sofrida por Míriam Leitão na ditadura. *G1*, Brasília, 4 de abril de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/04/04/parlamentares-repudiam-deboche-de-eduardo-bolsonaro-a-tortura-sofrida-por-miriam-leitao-na-ditadura.ghtml>. Acesso em: 21 set. 2025.
- BRANDÃO, Raquel Araújo Monteiro; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado; VIEIRA, Marcelo Pustilnik de Almeida. Militarização das escolas públicas: Que projeto é este? *Cadernos de História da Educação*, v. 23, p. 1-16, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 set. 2025.
- BRASIL. Ministério Público Federal. *Crimes da ditadura militar* / 2ª Câmara de Coor-

- denação e Revisão, Criminal. – Brasília: MPF, 2017. Disponível em: <https://acervo-digital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/65618/MPF%20-%20Relatorio%20Inqueritos%20Crimes%20Ditadura.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 set. 2025.
- CABRAL, Geovanni Gomes. Retrato escravo: visualidade e produção do conhecimento histórico na sala de aula. In: *Saberes compartilhados: reflexões sobre Educação e Ensino de História*. Anna Coelho, Bruno Silva – organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.
- CÂMARA, Rafael Sette. A história e luta das mães da Praça de Maio. *360 meridianos*, postado em 12 de agosto de 2014 e atualizado em 13 de julho de 2022. Disponível em: <https://www.360meridianos.com/historia-maes-da-praca-de-maio/>. Acesso em: 21 set. 2025.
- CAPEL, Heloisa Selma Fernandes. Ambições eucrônicas: história cultural e interpretação das imagens. *Locus: Revista de História*, Juiz de Fora, v. 37, n. 1, p. 29-43, 2013.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. (Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- COSTA, Aryana. História Local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- EM DELICADO encontro com jovens, Obama encoraja uso da internet e participação política. Seção Mundo. *O Globo*, 16 de novembro de 2009. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/em-delicado-encontro-com-jovens-obama-encoraja-uso-da-internet-participacao-politica-3153494>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- FICO, Carlos. Espionagem, polícia política, censura e propaganda: os pilares básicos da repressão. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.). *O Brasil Republicano: o tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GASPAROTTO, Alessandra; BAUER, Caroline Silveira. O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. In: *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 2. ed. [e-book] / Organizadores: Juliana Alves de Andrade e Nilton Mullet Pereira. – São Leopoldo: Oikos, 2021.
- HÉBRARD, Jean. A lição e o exercício. In: *A escola é global: seis lições internacionais*

- para o Ensino de História / organização André Furtado, Carlo Guimarães Monti, Anna Carolina de Abreu Coelho. São Paulo: Editora Dialética, 2025.
- JARA, Miguel Ángel. Ensino de História do Tempo Presente. In: *A escola é global: seis lições internacionais para o Ensino de História* / organização André Furtado, Carlo Guimarães Monti, Anna Carolina de Abreu Coelho – São Paulo: Editora Dialética, 2025.
- JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. (Tradução Maria Luíza Appy / Dora Mairana R. Ferreira da Silva). Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- KOSSOY, Boris. A imagem fotográfica: sua trama, suas realidades. In: *Realidades e Ficções na Trama Fotográfica*. 3. ed. São Paulo: Ateliê, 2002.
- LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânia Carneiro de. Fotografias: usos sociais e historiográficos. In: *O historiador e suas fontes*. Carla Bassanezi Pinsky e Tania Regina de Luca (org.). 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.
- MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. Consciência e Educação Históricas. In: *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 2. ed. [e-book] / Organizadores: Juliana Alves de Andrade e Nilton Mullet Pereira. – São Leopoldo: Oikos, 2021.
- MONTI, Carlos Guimarães. A produção de saberes na formação de professores ao desenvolverem materiais didáticos. In: *Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2021, v. 1, p. 121-134.
- PINOTTI, Fernanda. “Ainda Estou Aqui”: veja cartazes e títulos do filme ao redor do mundo. Coluna Pop. *CNN Brasil*, 29 de janeiro de 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/ainda-estou-aqui-veja-cartazes-e-titulos-do-filme-ao-redor-do-mundo/>. Acesso em: 23 set. 2025.
- PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais. In: *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 2. ed. [e-book] / Organizadores: Juliana Alves de Andrade e Nilton Mullet Pereira. São Leopoldo: Oikos, 2021.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- PINHA, Daniel. Ditadura Civil-Militar e formação democrática como problemas historiográficos: interrogações desde a crise. *Revista Transversos*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 37-63, abr. 2020.
- PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de História e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- REIS, Aaron Sena Cerqueira; SILVA, Joilson Pereira da. Consciência histórica e representações sociais: um estudo acerca das percepções de jovens estudantes sobre o Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, 2021.

- REIS, Daniel Aarão. A ditadura faz 50 anos: controvérsias. *O golpe de 1964: heranças e reflexões* / Rafaella Bettamio (org.). – Rio de Janeiro : Fundação Biblioteca Nacional, 2024.
- RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. A história local e regional na sala de aula: mudanças e permanências. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo, julho, 2011.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UNB, 2001.
- RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado*: Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UNB, 2007.
- SALGUEIRO, Eduardo de Melo. “Memória documentada”: o acervo da Comissão Pastoral da Terra de Xinguara e o ensino da História do Tempo Presente na Amazônia. In: *Em Tempos sombrios: possibilidades e reflexões para o Ensino de História*. Organização Eduardo de Melo Salgueiro; coorganizador Bruno Silva. São Paulo: Editora Dialética, 2025.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos de professores e o cotidiano em aulas de história. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.
- SCHNEIDER, Vicente dos Santos. A problematização dos passados presentes da ditadura civil-militar a partir da crítica documental: oficina para educação em direitos humanos na EMEF Governador Ildo Meneghetti (POA/RS). In: *Prêmio Déa Fene-lon de Ensino de História e Banco de Projetos Prof. Marcos Silva*. Francisco Egberto de Melo; Thiago de Faria e Silva (org.). Serra: Editora Milfontes, 2025.
- SOUZA, Shirley Cláudia da Silva e; RIBEIRO, Renilson Rosa. História regional e local: o que dizem os professores e os estudantes? *Clio: Revista de Pesquisa Histórica*, v. 39, jul.-dez. 2021.
- TEIXEIRA, Pedro Ivo. *A invenção do inimigo*: história e memória dos dossiês e contra-dossiês da ditadura militar brasileira: 1964-2001. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2022.
- VALLE, Giovany Pereira; MORENO, Jean Carlos. A ditadura militar e os desafios do ensino de história no tempo presente: disputas de narrativas, mídias sociais e negacionismos. *Aedos*, Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 44-61, jul.-dez. 2023.
- VASCONCELOS, Cláudio Bezerra de; LEMOS, Márcia Santos; FILHO, Osvaldo Teodoro dos Santos; HOEVELER, Rejane Carolina. A Ditadura Empresarial-Militar, o grande capital e as lutas de classes no Brasil. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 16, n. 1, p. 1-20, abr. 2024.

NOTAS

¹ Sigla que significa: Consolidação das Leis Trabalhistas.

² Enquanto alguns historiadores, como Carlos Fico (2007) e Daniel Aarão Reis (2024), utilizam a denominação “Ditadura Civil-Militar”, ensejando o apoio de parte da população ao Golpe de 1964, outros, dos quais René Armand Dreifus (1981) foi o pioneiro, defendem o termo “Ditadura Empresarial-Militar”, que visa delimitar mais precisamente o papel das elites econômicas no suporte à tomada do poder pelos militares brasileiros no fatídico dia 31 de março do ano citado acima. Nesse sentido, optamos pelo primeiro, tendo em vista se adequar à nossa visão da conjuntura dos acontecimentos que tratamos neste trabalho. Para maior aprofundamento na questão, sugerimos os seguintes trabalhos: Pinha, 2020; Vasconcelos; Lemos; Filho; Hoeveler, 2024.

³ É preciso distinguir escolas militares (aquelas que produzem quadros para ocupação de postos nas forças armadas, destinando metade das vagas a filhos de militares da ativa ou da reserva) de escolas militarizadas (as quais são instituídas em parcerias entre o poder público e instituições militares, destinadas a filhos de civis, sob o argumento de combate à violência).

⁴ “Se o Lula ganhar nós vamos comer cachorro, igual a Venezuela”, disse um aluno de 9º ano diante da turma em uma de nossas aulas.

⁵ Termo usado para descrever informações falsas que são transmitidas ou publicadas como notícias, motivadas por razões políticas ou para fins fraudulentos.

⁶ O historiador e professor de História Contemporânea da Universidade Federal Fluminense (UFF) Daniel Aarão Reis defende, em artigo publicado no jornal *O Globo*, em 31 de março de 2012, a evidente adesão da população ao golpe militar de 1964, comprovado pelas Marchas da Família com Deus pela Liberdade, responsável por envolver a participação de milhões de pessoas em todo o país, direcionadas contra as reformas anunciadas pelo presidente João Goulart.

⁷ O termo tribo, apesar de usado pela autora, não é recomendado tendo em vista os recentes diálogos com os pensadores da decolonialidade, foi mantido na citação para não interferirmos na argumentação. Porém, no corpo do texto evitaremos tal expressão, tendo em vista sua conotação pejorativa carregada de perspectiva eurocêntrica.

⁸ Infelizmente, há quem faça escárnio com o sofrimento das vítimas do regime militar no Brasil. “Coitada da cobra”, escreveu o deputado Eduardo Bolsonaro em uma rede social, ao se referir à jornalista Míriam Leitão, que “foi presa e torturada pelo governo militar durante a ditadura. A jornalista estava grávida. Em uma das sessões de tortura foi deixada nua em uma sala escura com uma cobra” (Barbieri, 2023, p. 1).

⁹ Pedro Ivo Teixeira nos relata que: “Certa vez, entrevistando um geral moderado sobre a decretação de AI-5, perguntei: Sendo contrário ao arbítrio, por que apoiou aquele ato ins-

titucional? O militar me respondeu: Mas eles haviam sequestrado o embaixador dos Estados Unidos! Tivemos de decretar o AI-5. O general esqueceu a cronologia: o sequestro ocorreu depois do AI-5. Eu o corriji e ele se surpreendeu com o próprio lapso. Não estava mentindo, mas construía uma versão apaziguadora, sem ao menos se dar conta.” (Teixeira, 2022, p. 16).

¹⁰ No momento da escrita deste artigo, testemunhamos o julgamento do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, acompanhado de outros sete réus. Todos foram condenados, pelos crimes de organização criminosa, golpe de Estado, tentativa de abolição violenta do Estado democrático de direito, dano qualificado e deterioração do patrimônio tombado, com penas que variam de 16 a 27 anos.