



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA–  
PROFHISTÓRIA**

**SANDRA UANNE CANELA DA MOTA**

**ENSINO DE HISTÓRIA E MULHERES NO CONTEXTO DA  
DITADURA CÍVICO-MILITAR (1964-1985): o *frame* como proposta de  
guia visual para enfrentamento didático do silenciamento de vozes  
femininas durante a repressão política no Brasil**

**MACAPÁ-AP  
2025**

**SANDRA UANNE CANELA DA MOTA**

**ENSINO DE HISTÓRIA E MULHERES NO CONTEXTO DA  
DITADURA CÍVICO-MILITAR (1964-1985): o *frame* como proposta de  
guia visual para enfrentamento didático do silenciamento de vozes  
femininas durante a repressão política no Brasil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional – PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Orientador:** Prof. Dr. Antonio Carlos Sardinha

**Área de Concentração:** Ensino de História



**SANDRA UANNE CANELA DA MOTA**

**ENSINO DE HISTÓRIA E MULHERES NO CONTEXTO DA  
DITADURA CÍVICO-MILITAR (1964-1985): o *frame* como proposta de  
guia visual para enfrentamento didático do silenciamento de vozes  
femininas durante a repressão política no Brasil**

Aprovado em 24 de fevereiro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Antonio Carlos Sardinha (Orientador)

---

Prof.ª Dr.ª Ana Cristina Maués (Avaliadora Titular Externa – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Política – UNIFAP)

---

Prof.ª Dr.ª Ana Cristina Rocha (Avaliadora Titular Interna ao ProfHistória/UNIFAP)

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, meu agradecimento é à Deus que em todos os desdobramentos da minha trajetória terrestre tem mostrado seu poder e sua glória. Tudo o que para minha pessoa seria impossível, Ele me ajudou a conquistar.

Gratidão sincera ao meu orientador, Professor Doutor Antonio Carlos Sardinha, por sua dedicação ao acompanhar todo o meu percurso acadêmico no Mestrado. Seu olhar afino à minha escrita formatou o aperfeiçoamento, sua sapiência guiou-me a enxergar o potencial da investigação e sua avaliação metódica são provas de que sua docência é feita com excelência.

A realização desse sonho tornou-se possível com o apoio incondicional do meu grande amor, Renê Lopes. Mais do que um companheiro, ele é meu alicerce. Por me apoiar em sua ajuda é que eu consigo chegar inteira em todas as frentes de batalha que encarei ao longo desses dois anos. Obrigada por sua paciência e compreensão em todos os surtos desesperados que tive.

Agradeço à minha mãe, Maria Benedita, que apesar de possuir um básico grau de instrução, sempre aconselhou que a educação é o meio de transformação para vida e emancipação de pessoas como nós: mulheres, pretas e pobres. Seus conselhos deram certo.

Aos professores que atuaram nas aulas, suas experiências enriqueceram não somente a caminhada universitária, foram basilares para a minha melhoria profissional. Aos meus colegas do Mestrado por comungarem as angústias e glória que é o retorno ao contexto universitário após anos distantes destes muros.

Agradecimento às minhas duas filhas, Eloa e Antonela, que acalmam meu coração com seu amor genuíno e adicionam doçura e alegria ao meu viver.

*“A esperança tem duas filhas lindas, a indignação e a coragem; a indignação nos ensina a não aceitar as coisas como estão; a coragem, a mudá-las” (Santo Agostinho)*

## RESUMO

A presente pesquisa discute os fundamentos conceituais e metodológicos do frame como recurso didático-pedagógico para problematizar a participação feminina no ensino de história sobre Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). O produto da pesquisa, composto por uma proposta de sequência didática e frame como recurso de ensino, surge para enfrentar pedagogicamente o silenciamento de vozes femininas nos livros didáticos que persistem em promover sub-representação de mulheres nesses espaços que são frequentemente ocupados por figuras masculinas. Ademais, o frame especificamente atua para suprir lacunas das narrativas didáticas tradicionais que reduzem as mulheres ao papel de vítimas ou coadjuvantes. Provocando inquietações sobre exclusões sistemáticas de personagens nos livros didáticos, os discentes são estimulados a debater e questionar narrativas didáticas hegemônicas que minimizam a relevância da participação feminina nos processos históricos do Brasil, concomitante a isso, o produto age criticamente para evidenciar as multifacetadas atuações femininas como agentes políticos, culturais e sociais que protagonizaram frentes de embates para o reestabelecimento da democracia no país. A possibilidade inicial de uso do frame é alinhada à turma da 3ª série do Ensino Médio no ensino sobre o objeto de conhecimento Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). No entanto, pode ser direcionada ao 9º ano do Ensino Fundamental 2 – Séries Finais, por comungar desta diretriz conteudista em seu currículo. Revisitar as narrativas didáticas sobre o período de exceção por meio do frame ajuda a revelar e valorizar a atuação histórica das mulheres em todas as suas dimensões sociais. Reconhecer esse protagonismo é reafirmar que a luta pela memória, verdade e justiça é, também, uma luta pela inclusão e pela valorização de todas as vozes que contribuíram para o processo permanente de (re) democratização do país.

**Palavras-chave:** Mulheres. Sequência didática. *Frame*. Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). Cinema e Ensino de História.

## ABSTRACT

This research discusses the conceptual and methodological foundations of the frame as a didactic-pedagogical resource to problematize female participation in the teaching of history about the Civil-Military Dictatorship in Brazil (1964-1985). The product of the research, composed of a proposal for a didactic sequence and a frame as a teaching resource, emerges to pedagogically address the silencing of female voices in textbooks that persist in promoting the underrepresentation of women in these spaces that are frequently occupied by male figures. Furthermore, the frame specifically acts to fill gaps in traditional didactic narratives that reduce women to the role of victims or supporting actors. By raising concerns about the systematic exclusion of characters in textbooks, students are encouraged to debate and question hegemonic didactic narratives that minimize the relevance of women's participation in Brazil's historical processes. At the same time, the product acts critically to highlight the multifaceted female actions as political, cultural, and social agents who led the struggle for the reestablishment of democracy in the country. The initial possibility of using the frame is aligned with the 3rd grade class of High School in teaching about the subject of knowledge Civil-Military Dictatorship in Brazil (1964-1985). However, it can be directed to the 9th grade of Elementary School 2 – Final Years, as it shares this content guideline in its curriculum. Revisiting the didactic narratives about the period of exception through the frame helps to reveal and value the historical role of women in all its social dimensions. Recognizing this leading role is reaffirming that the fight for memory, truth and justice is also a fight for inclusion and the appreciation of all voices that contributed to the country's ongoing process of (re)democratization.

**Keywords:** Women. Didactic sequence. Frame. Civil-Military Dictatorship in Brazil (1964-1985). Cinema and History Teaching.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 01</b> – Gráfico em tabelas .....	52
<b>Figura 02</b> – Gráfico.....	57
<b>Figura 03</b> – Gráfico .....	65
<b>Figura 04</b> – <i>Frame</i> do filme Zuzu Angel (2006).....	77
<b>Figura 05</b> – Estrutura de uma Sequência Didática.....	84
<b>Figura 06</b> – Estrutura de uma Sequência Didática para aplicação do <i>frame</i> .....	85



## **LISTA DE SIGLAS**

**DSN** - Doutrina de Segurança Nacional

**AI** – Ato Institucional

**MDB** – Movimento Democrático Brasileiro

**ARENA** – Aliança Renovadora Nacional

**SNI** – Serviço Nacional de Informações

**DOI-CODI** – Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna

**DOPS** – Departamentos de Ordem Política e Social

**DCDP** – Divisão de Censura de Diversões Públicas

**PT** – Partido dos Trabalhadores

**PMDB** – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

**CAMDE** – Campanha da Mulher pela Democracia

**MMC** – Movimento por um Mundo Cristão

**UCF** – União Feminina

**FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular.

**PNLD** – Programa Nacional de Livro Didático

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio.

**MEC** – Ministério da Educação.

**PROFHISTÓRIA** – Mestrado Profissional em Ensino de História.

**RCA** – Referencial Curricular Amapaense.

**LD** – Livro Didático

**UNIFAP** – Universidade Federal do Amapá.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1. DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1985): o golpe civil-militar, os Atos Institucionais e a redemocratização.....</b>	<b>19</b>
1.1. Vozes de coragem: os protagonismos de mulheres na Ditadura Civil-Militar (1964-1985).....	32
1.2. Ensinar para resistir: a Educação Básica no combate ao negacionismo e revisionismo histórico.....	39
1.3. O conteúdo didático sobre o período da Ditadura Civil-Militar brasileira.....	43
<b>CAPÍTULO 2. ANALISANDO OS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2021.....</b>	<b>49</b>
2.1. Análise qualitativa das Coleções que invisibilizam as mulheres no escopo do conteúdo principal da Ditadura Civil-Militar do Brasil (1964-1985).....	55
2.2. Acervos didáticos do PNLD 2021 com representações de mulheres no texto central do conteúdo sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985).....	57
2.3. Análise qualitativa das coleções com representação de mulheres no conteúdo sobre o contexto de exceção no Brasil (1964-1985).....	58
2.4. Quebrando o silêncio: coleções que fazem ampla representação das mulheres nos conteúdos sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985).....	59
2.5. Resultados quanti/qualitativos dos dados levantados.....	62
<b>CAPÍTULO 3. TELA, TEMPO E TRANSFORMAÇÃO: o cinema no ensino da História de mulheres.....</b>	<b>69</b>
3.1. História em conexão: o cinema e a geração Homo Zapiens.....	69
3.2. “Luz, Câmera, ação”: o cinema como metodologia insurgente para promover o ensino com a representatividade de mulheres.....	72
3.3. O <i>frame</i> para o enfrentamento do “cale-se” de mulheres no conteúdo da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985).....	75
3.4. Pressupostos para a formatação do <i>frame</i> para o ensino dos protagonismos de mulheres no regime de exceção.....	79
3.5. Sequência didática e aplicação do recurso didático pautado no guia visual denominado “O <i>frame</i> contra o ‘cale-se’ de mulheres no conteúdo da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985).....	83
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>99</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo central discutir os fundamentos conceituais e metodológicos do *frame* cinematográfico como recurso didático-pedagógico para problematizar a participação feminina no ensino de História sobre Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985) que atua em consonância com a sequência didática que orienta sua aplicação. Dessarte, o *frame* e a sequência didática como produto metodológico é destacado para garantir o protagonismo feminino ao mesmo tempo em que serve para problematizar os enfoques que os livros didáticos dispõem sobre atuação feminina no escopo do conteúdo central deste período

Entre os objetivos específicos, buscou-se reconhecer como os livros didáticos fazem as representações das mulheres no escopo do conteúdo principal sobre o regime de exceção. Para tanto, os livros didáticos do componente curricular História direcionados ao Ensino Médio que participaram do Programa Nacional do Livro Didática do ano 2021 são os objetos da pesquisa. Estes foram analisados para o levantamento de dados a respeito das ausências e presenças de mulheres no escopo, aferindo outrossim, a profundidade que tais presenças são referenciadas.

Ademais, pesquisas bibliográficas foram realizadas para constatar na historiografia quais foram os diferentes protagonismos femininos naquele contexto histórico. Concomitante ocorreram investigações em literaturas específicas ocorreram com o propósito de compreender a história das mulheres enquanto personagens que historicamente são silenciadas pela epistemologia hegemônica e a sua luta pelo fim dos entraves que as deixam reclusas a espaços específicos.

O tema é contextualizado na interseção entre mulheres e Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). Durante o regime de exceção, as mulheres foram protagonistas em diversas frentes de batalha pela redemocratização do país. Atuaram ativamente no âmbito político sendo símbolos da resistência ao sistema, protestando contra os terrores cometidos pelo Estado, oferecendo rede de apoio, agiram também como militantes, foram consideradas subversivas devido a sua pujante oposição. Também foram mães fortes, esposas determinadas, filhas resistentes, enfim, uma gama de papéis foram por elas assumidos.

Contudo, nos registros oficiais elas são frequentemente invisibilizadas assim como nas narrativas hegemônicas da história. No entanto, estudos recentes têm evidenciado os destaques multifacetados que desempenharam como militantes, líderes comunitárias, artistas e defensoras dos direitos humanos. Paralelamente, os livros didáticos ainda apresentam lacunas

significativas na representação dessas trajetórias, perpetuando uma visão limitada, ao expressarem que elas foram apenas vítimas da violência estatal e sofreram caladas. Com isso, buscamos resgatar as memórias e experiências delas criando condições para que suas perspectivas sejam incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem. Ampliando assim, a compreensão dos estudantes sobre a pluralidade das vozes históricas e o ativismo político deste personagem.

O *frame* como guia visual que copia fotos das cenas dos filmes com textos cientificamente validados estimula questionamentos acerca das versões tradicionais da História que são ensinadas nos livros didáticos. O recurso foi aplicado seguindo as referências orientadoras da sequência didática. Fomentando caminhos para que os alunos problematizem tais questões e ressoem saberes que possam ilustrar a pluralidade das experiências humanas, através da garantia de vozes aos personagens comumente dissidentes das páginas didáticas.

Neste cenário, a pesquisa busca apresentar dois produtos principais: o *frame*, como produto central foi elaborado a partir de um aprofundado estudo sobre o tema, é o instrumento que orienta a organização e a análise de conteúdos para garantir que as contribuições femininas sejam contempladas de forma sistemática e significativa. Já o segundo trata-se de uma sequência didática voltada para aplicação do *frame* em sala de aula, que foi formatada para sugerir aos professores uma estratégia palpável de replicação da ferramenta principal de ensino.

A sequência didática consiste em um conjunto de atividades pedagógicas planejadas para promover o engajamento dos estudantes e estimular uma reflexão crítica sobre as experiências femininas na ditadura. A escolha desses produtos foi motivada pela constatação feita na revisão bibliográfica e na análise dos livros didáticos, de que as realizações femininas no âmbito público ainda são abordadas de maneira superficial ou estereotipada. Tal situação reforça a necessidade de propostas que preencham essas lacunas e versem por um ensino de História mais plural.

A definição do fenômeno da investigação não surgiu de maneira despretensiosa. Desde o início dessa trajetória eu sabia que queria analisar os livros didáticos e o eixo curricular centrado no conteúdo sobre o regime de exceção. Logo na primeira reunião de orientação com o generoso e genial Professor Dr. Antonio Sardinha fui impactada com uma provocação: onde estão as mulheres nas páginas deste instrumento que é o responsável pela História que chega ao maior público discente do Brasil?

Espantei-me com tal inquirição, pois eu como mulher não havia observado isso. Peguei meu livro didático no conteúdo sobre o período de exceção e constatei que havia apenas uma representação feminina feita por meio de foto que mostrava ela ao lado de um homem. A

legenda não explicava quem seria aquela, contudo, explanava sobre ele: Vinicius de Moraes participando do movimento social conhecido como “Cem Mil”.<sup>1</sup> Ao analisar a fotografia didática veio a impressão de que a figura feminina é validada pela superioridade do homem ao seu lado. Assustei-me por começar a entender o quão forte e naturalizado é este silenciamento. Assim, as primeiras bases foram enfincadas.

Faltava a definição do produto. Meu ideal era trabalhar com o cinema em si, por ser uma estratégia de ensino que utilizo em minha prática escolar e que me trouxe um momento significativo em 2022, em meio a onda negacionista que tornava-se cada vez mais pujante em nossa sociedade. Neste ano a disputa eleitoral para presidência da República era intensa e a polarização política sentida na educação básica. Lecionei em turmas do 9º ano e aqueles adolescentes com idade entre 14 e 15 anos empunhavam a dualidade política em sala de aula. No fim de setembro, cumprindo o planejamento pautada na BNCC, o conteúdo a ser ministrado seria Ditadura Civil-Militar no Brasil. Na aula introdutória, coloquei um copilado de cenas do filme “Batismo de Sangue”, salientando a brutalidade e a invasão de espaços pela força repressiva do Estado e demonstrando diferentes personagens.

O filme exhibe que mulheres, negros, religiosos, ou seja, pessoas comuns, eram atingidas pela violência e não apenas aqueles políticos, intelectuais ou a nata da sociedade cultural explorados pelo livro utilizado em sala. Essa metodologia de ensino pautado no uso do cinema como adição ao material formal chamou a atenção do aluno. Como qualquer pessoa que assiste as cenas, os discentes ficaram chocados com a brutalidade e as aulas seguintes foram permeadas por muitos questionamentos e engajamento em torno dos personagens explicitados no filme.

Com os resultados que elegeram democraticamente o presidente Lula, houve o início dos movimentos de pessoas que se posicionaram em frente aos quartéis do Exército pedindo intervenção militar no Brasil. Nas aulas advindas imediatamente após este fato, ao chegar em sala de aula os discentes prontamente me questionavam o motivo pelo qual aquelas pessoas estavam fazendo isso com perguntas do tipo: “Por que essas pessoas vão para a frente dos quartéis pedir ditadura? Essas pessoas não estudaram História? Não sabem o que é uma intervenção militar e ditadura?”. Confesso que quase chorei pela grata satisfação de ter feito um trabalho tocante que coincidiu com episódios da nossa realidade.

Empiricamente e sem conhecer o conceito histórico preconizado por Jorn Rüsen, ajudei as turmas a terem consciência histórica de tal maneira que, por meio das intervenções os educandos demonstraram ter base para problematizar ações negacionistas e questionavam

---

<sup>1</sup> Imagem contida na página 199 do livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental. Com autoria de Alfredo Boulos Júnior (2015) e título *História, Sociedade & Cidadania*

pedidos de determinados grupos apoiadores do regime de exceção. Este é o poder que nossa disciplina possui: preparar os alunos para se tornarem cidadãos analíticos e conscientes. Isso é possível quando o ensino de História envolve a diversidade de experiências humanas, incluindo as lutas de pessoas comuns. Assim, os estudantes são incentivados a refletirem sobre questões de justiça, direitos e cidadania, o que pode estimular uma identidade coletiva mais inclusiva e maior consciência social.

Consoante a isso, comecei a pesquisar no banco de dissertações do ProfHistória trabalhos que se alinhassem ao cinema como produto metodológico. Nessa fase embrionária encontrei o *frame* do pesquisador Arthur Gibson Pereira Pinto (2018). Em seu Trabalho de Conclusão de Mestrado no ProfHistória, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, o egresso usou o título “*Super-heróis e Ensino de História, um Guia Visual: sugestões didáticas para o uso de filmes da Marvel e DC na sala de aula*”. Usando como base o modelo testado no âmbito do ProfHistória, resolvi adotar o recurso como produto para formatar o guia visual com *design* do âmbito midiático da indústria cinematográfica, para dar publicidade aos protagonismos de mulheres como personagens históricas e políticas no período ditatorial. O produto propicia inovação no uso do cinema em sala de aula, com o cuidado sobre as cenas, a manobra consegue perpassar o problema da diminuição da carga horária do componente no Ensino Médio, mescla o lúdico e a historiografia para renovar as abordagens didáticas sobre as mulheres.

A metodologia adotada no trabalho foi estruturada em etapas delineadas que buscaram garantir a coesão entre teoria e prática. Na primeira fase da pesquisa bibliográfica, os objetos foram os livros didáticos da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que participaram do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2021). Destarte, a pesquisa adequa-se a Linha de Pesquisa Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão, por refletir sobre a possibilidade de difundir a narrativa científica da História através de filmes e divulgando a historiografia ao grande público atendido pela rede governamental.

Considerando a baixa incidência de pesquisas sobre os livros didáticos que atendem o seguimento do Ensino Médio, os objetos da 1ª fase da investigação são estes suportes de conhecimento que atendem alunos e professores cotidianamente, sendo fontes primárias e empíricas de pesquisa dos docentes para confecção de planos e estratégias de ensino de História (Bittencourt, 2018; Ferreira, 2018). Apesar de sua relevância no ambiente escolar, os conhecimentos neles estabelecidos não são neutros, tendo em vista que é um veículo cultural que reflete os valores e ideologias. Com isso, o instrumento didático tende a apresentar uma versão particular, destacando certos partícipes e conteúdos universais que privilegiam a quantidade e não a qualidade dos eixos. (Bittencourt, 2018; Guimarães, 2012; Pereira, 2018).

Para além disso, Kazumi Munakata (2016) assevera que são produtos mercadológicos que adequam-se as exigências do comprador para conseguir aferir o lucro almejado e se estabelecer no setor, ou seja, toda leitura e divulgação gira em torno da compra e venda. Seguindo essa tangente, o Governo Federal passou a subsidiar essa produção através da política pública, que resultou na expansão do mercado e na massificação de livros nas escolas. Entretanto, isso significa democratização do conhecimento, uma vez que para publicar, as editoras devem estar em sintonia com os programas curriculares oficiais (Guimarães, 2012; Mathias, 2011). Vislumbrando outra face desse campo, Roper Pires de Carvalho Filho (2012) denota que o dispositivo reflete a convergência de interesses de sujeitos hibridizados, como currículo, o mercado editorial, elementos escolares e a produção academicista.

Dessa maneira, os livros didáticos de História selecionados pelo PNLD 2021 foram objetos de pesquisa para analisar como o texto principal do conteúdo relacionado a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985) referência ausências ou presenças de mulheres no escopo. Os dados levantados versavam sobre como eram destacadas as representações femininas, assim como o aprofundamento das abordagens. Embebido na História Cultural, as observações na narrativa central do assunto e na iconografia presente nos livros didáticos verificaram a representatividade feminina considerando o conceito preconizado pelo francês Roger Chartier (1990). O intelectual explana que representação é a criação ou exibição de uma presença a partir da marcação da ausência do objeto, portanto, é uma construção social que valoriza um determinado discurso com o poder de referência que aproxima o fato narrado. A representação também é sinônimo de dominação e de embate por grupos sociais, pois seu uso determina quem serão os vistos e os esquecidos.

A pesquisa nas coleções didáticas serviram como subsídio para mensurar dimensão e natureza envolvendo a presença de mulheres no conteúdo sobre a ditadura. O modelo conceitual da teoria semiótica concebida por Greimas e Fontanille (1992) foi a estrutura usada para analisar e compreender a significação dos textos, fossem eles verbais, visuais ou de outras naturezas. Com a semiótica, intentamos em desvendar como o sentido é produzido e comunicado. Com isso, descrevemos as complexidades das referências, denotando as relações entre os elementos semânticos dos signos da comunicação, fossem eles a narrativa, conceitos, imagens, símbolos e intencionalidades envolvidas. Daqui as informações foram tabuladas quantitativamente e apresentadas em tabelas. Como sequência, os dados foram examinados qualitativamente.

Em direção ao aprofundamento sobre a historiografia acerca da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985), a 2ª fase da pesquisa ancorou-se nos trabalhos de Dreifuss (1981), Aarão

Reis (2014), Napolitano (2014), Moraes (2022), Alves (1987), , Gaspari (2002), Fico (2004), Del Priori (2020), Rigonati (2015). Com estes arcahouços, as dinâmicas sociais e políticas do regime de exceção foram brevemente elencadas, no sentido de oferecem dialogicamente subsídios para a compressão daquele contexto. A partir dessa premissa, nova investigação alicerçou-se nas contribuições Teles (2014), Colling (2015), Rovai (2013), Reina (2019), Silva (2016), Cordeiro (2009), Marques, Zattoni (2014) para garantir imersão ao universo das mulheres em suas multifacetadas atuações naquele contexto.

Esta perspectiva historiográfica feminina dialogou com as teorias ensejadas por Perrot (2007), Scott (1990), Adachi (2019), Beauvoir (1970), Spivak (1997) que discorrem sobre a luta para que haja o reconhecimento da posição feminina como partícipe ativa nas diversas esferas da história sem, de maneira que o silenciamento, apagamento ou reclusão a espaços específicos. Ainda na fase da pesquisa bibliográfica, indo em direção ao aprofundamento sobre como o período de exceção é retratado nos dispositivos didáticos de História, as contribuições de Helenice Rocha (2014), Balestra (2015), Moraes (2022), Melgar (2020), Duarte e Cerri (2012) foram os aportes.

A 3ª fase do percurso metodológico desta investigação, centrou-se na catalogação de produções cinematográficas sobre a temática central (mulheres e Ditadura Civil-Militar brasileiro), capazes de apoiar a tomada das cenas para composição dos quadros que são os *frames* devido a ampla referência a personagens femininos em ação. Para manter o cuidado rigoroso e científico por sobre obra fílmica que mescla a ficção, interesses mercadológico e ideológico, buscamos as bases teóricas de Ferro (1988, 2012), Napolitano (2023) e Korniz (1992). Nos filmes Zuzu Angel (2006) e Marighela (2021), é possível assistir mulheres que participaram ativamente do regime de exceção em posições de destaques. O segundo filme evidencia o gênero a militância feminina nos movimentos de resistência ao governo e que sofreu a violenta repressão estatal. Enquanto o primeiro exemplifica a história de Zuzu Angel na busca pelo filho desaparecido político desafiando politicamente o sistema. Estas obras cinematográficas foram identificados e selecionadas para embasar a tomada de *frames*, ou seja, das fotos da cena para a construção do guia visual escrito.

Para validar cientificamente os *frames*, excertos foram extraídos da obra *A Torre* (2023), de Luiza Villaméa por compartilhar as narrativas de diversas mulheres que viveram no período de exceção e participaram ativamente em diversas frentes de batalha pela redemocratização do Brasil. Com os tópicos da 3ª fase da pesquisa definidas, no que tange a parte visual e o textual do produto metodológico, iniciou-se a construção e formatação do recurso realizado com o apoio do aplicativo *Canva*. Isso garantiu praticidade no emprego de



recursos infográficos das cenas dos filmes atreladas aos textos ao passo que é um aplicativo de edição de imagens em geral. Ao passo que o *frame* ficou finalizado, instituímos a construção da sequência didática que viabilizasse a aplicação do produto principal em sala.

Dessarte, a presente investigação pautou-se na técnica quantitativa-qualitativa quanto a análise dos dados, com objetivos exploratórios, descritivos e explicativos para o fenômeno. Contando com procedimentos bibliográficos e de levantamento, convergiu-se em uma pesquisa aplicada de intervenção, no qual o *locus* foi a Escola Militar Professor Afonso Arinos de Melo Franco, localizado na Área Portuária do município de Santana/AP, região conhecida pela alcunha “Baixada do Ambrósio”. A intervenção dos produtos ensejados ao longo deste trabalho, no que concerne a sequência didática para aplicação do *frame* para discutir a atuação feminina no período de exceção e garantir seu protagonismo foi a 4ª etapa.

Sou docente efetiva desde 2006 no âmbito do Governo do Estado do Amapá e, em 2009 fui transferida para Escola Estadual Professor Afonso Arinos de Melo Franco. Localizada na Área Portuária de Santana, região é denominada popularmente como Baixada do Ambrósio e conhecida na região metropolitana pelo alto índice periculosidade e violência. A partir da premissa de combate a criminalidade, o governo do Estado propôs um projeto para que a instituição passasse por uma reformulação em sua gestão, de maneira que ela fosse compartilhada com a Polícia Militar do Amapá – PM.

Entre os anos de 2017-2018 ocorreram oitivas com a comunidade escolar para explanação das modificações que ocorreriam, sendo garantido aos professores civis e demais servidores de apoio a sua permanência na instituição se assim fosse optado. Em assembleia com os pais e/ou responsáveis de alunos da escola, além dos funcionários foi consentido democraticamente a implantação de ensino militar ali. Isso fez com que a gestão migrasse para um compartilhamento regido entre a Secretaria de Estado da Educação e a Polícia Militar do Amapá. No processo, resolvi aceitar o desafio que visava o desenvolvimento do alunado, continuando minhas atividades laborais ali.

Nesse modelo, o foco do aluno na disciplina militar pode priorizar a formação para a obediência e hierarquia em detrimento ao pensamento crítico e a criatividade. Contudo, abre-se também uma oportunidade de resiliência para a criação de ensino que perpassem as limitações e enveredem na valorização sobre a forma como pensamos e construímos a democracia cotidianamente. No ambiente permeado pelo militarismo, executo minhas atividades normalmente, tendo em vista que estão em consonância com a BNCC e o RCA.

Ademais, tenho a noção de que eu, como funcionária pública de um estado democrático de direitos, não posso me negligenciar a promover intervenções em sala de aula que versem

sobre a interface mulher e Ditadura Civil-Militar. Não posso fugir da luta pela manutenção da democracia pelo fato de a instituição ser uma “escola militar”. Sou movida pela intenção de promover a inclusão do protagonismo feminino em diversos cenários dos 21 anos do regime. Sendo estes não restritos à condição de vítimas, mas a mulher como ser histórico forte e decisivo, seja na posição de guerrilheira, de intelectual, de mãe, de esposa, de filha, em participações multifacetadas que visavam a redemocratização do país e o reestabelecimento das garantias dos direitos humanos. Com isso, a finalização da 4ª etapa transcorreu com a tranquilidade que a democracia garante e o produto foi apresentado no transcorrer do 4º bimestre de 2024, no final do mês de outubro. Os produtos metodológicos foram eficientes, pois a sequência didática ajudou a promover o engajamento dos discentes no ensino do conteúdo, participando efetivamente nos debates decorrentes da aplicação do *frame*.

Por fim, a dissertação foi estruturada em três capítulos principais. O primeiro capítulo tem como título *Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985): o golpe civil-militar, os atos institucionais e a redemocratização*, apresenta o referencial teórico, com uma breve análise da Ditadura Civil-Militar no Brasil, destacando suas origens, mecanismos de consolidação e a transição para a redemocratização. Inicialmente, aborda o golpe civil-militar de 1964 e os principais Atos Institucionais que deram sustentação ao regime autoritário, como instrumentos que limitaram direitos e reforçaram o controle estatal. Em seguida, destaca-se a importância das mulheres como protagonistas no enfrentamento à repressão, com ênfase em suas vozes de coragem e ações de resistência, frequentemente silenciadas pela historiografia tradicional. Por fim, discute-se como o período da ditadura é tratado nos conteúdos didáticos, problematizando as representações históricas veiculadas nos livros escolares e suas implicações na formação da memória coletiva, especialmente no que diz respeito à inclusão de narrativas femininas e à construção de uma consciência democrática.

O capítulo 2 com o tema “*Analisando os Livros Didáticos do PNLD 2021*”, dedica-se à análise crítica das coleções de livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021, com foco na representação das mulheres no contexto da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). Primeiramente, examinam-se as coleções que perpetuam a invisibilização das mulheres no conteúdo principal, identificando lacunas que reforçam narrativas tradicionais e excludentes. Em contrapartida, são analisados os acervos que destacam mulheres no texto central, evidenciando avanços na construção de narrativas mais inclusivas. Adicionalmente, investiga-se como algumas coleções retratam o papel feminino no contexto de exceção, oferecendo nuances sobre resistências e protagonismos. Por fim, destacam-se aquelas obras que rompem o silêncio histórico, proporcionando uma ampla representação das mulheres

nesse período. O capítulo conclui com uma síntese dos resultados quantitativos e qualitativos, buscando compreender os desafios e os avanços na abordagem da memória feminina nos materiais didáticos.

O último tomo recebeu a denominação de “*Tela, Tempo e Transformação: o cinema no ensino da História de mulheres*” por explorar o potencial do cinema como ferramenta pedagógica para o ensino da História, com foco na representatividade de mulheres. Inicialmente, discute-se a relação entre a linguagem cinematográfica e a geração Homo Zapiens, caracterizada pela conexão constante com imagens e narrativas audiovisuais, destacando o cinema como um meio eficaz para aproximar os estudantes dos conteúdos. Em seguida, aborda-se o cinema como uma metodologia insurgente, capaz de questionar narrativas tradicionais e promover representações mais inclusivas. Por meio da análise de obras cinematográficas que dão protagonismo às mulheres, o capítulo propõe caminhos para transformar o ensino de História, utilizando a tela como um espaço para reflexões críticas e para a valorização de vozes historicamente silenciadas.

Ainda neste capítulo é relevante pontuar que versa sobre os produtos metodológicos desenvolvidos ao longo da pesquisa. A sequência didática é apresentada para direcionar a aplicação do produto intitulado “*O Frame para o Enfrentamento do "Cale-se" de Mulheres no Conteúdo da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985)*”. É equacionada as etapas da construção do recurso inovador voltado para o enfrentamento da invisibilidade histórica das mulheres no ensino sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). Para tanto, são discutidos os pressupostos teóricos e pedagógicos que fundamentaram a criação do *frame* didático para abordar os protagonismos femininos no regime de exceção. Em seguida, detalha-se a aplicação prática de uma sequência didática que culminou na utilização do guia visual denominado “**O *frame* contra o ‘cale-se’ de mulheres**”, concebido para estimular reflexões críticas sobre o silenciamento das mulheres e promover uma abordagem mais inclusiva no ensino da História. Este capítulo propõe, assim, um modelo pedagógico capaz de transformar a relação dos estudantes com as narrativas históricas, contribuindo para a valorização de memórias plurais e diversificadas. Nesta parte há o relato da aplicação prática dos produtos na escola, discutindo os resultados obtidos e refletindo sobre as potencialidades e limitações do trabalho.

## **CAPÍTULO 1. DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1985): o golpe civil-militar, os Atos Institucionais e a redemocratização**

O dinamismo da História tem sido horizontalizado pela multiplicidade de meios tecnológicos de informações que vem possibilitando diferentes formas de acesso, interação e compreensão dos eventos passados (Araújo, 2018). Influenciado por isso, há atualmente um efervescente debate sobre o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985) e suas narrativas oficiais. Perpassando o âmbito acadêmico e virtual, alcançando o campo da Educação Básica, este assunto ocupa um lugar de destaque devido à sua importância e complexidade. Neste contexto, observar como os cabedais midiáticos podem auxiliar o ensino do período de exceção é relevante, tendo em vista que os espaços virtuais têm feito parte do convívio diário do público jovem.

Inicialmente, opta-se pela definição conceitual de Ditadura Civil-Militar no Brasil por considerarmos que o período entre 1 de abril de 1964 e 15 de março de 1985 foi caracterizado por um governo autoritário de cunho militar, mas que possuía uma ampla base de apoio solidificada na esfera civil da sociedade. O empresariado urbano e rural, a classe média, setores conservadores da sociedade, incluindo parte do clero católico, englobam-se no civil da nomenclatura usualmente referenciados nos livros didáticos. Estes compunham vertentes que concebiam a ditadura como uma forma de restabelecer a ordem e o progresso no Brasil (Dreifuss, 1981; Reis, 2014). Em nome dessa ordem, o conglomerado suprimiu liberdades, perseguiu opositores, censurou a expressão cultural-midiática, A motivação seria o temor de uma ascensão comunista e das mudanças nos valores tradicionais promovidas por movimentos sociais e políticas progressistas, que eram engajados pelo então presidente João Goulart (Napolitano, 2014).

Salienta-se que o período não pode ser reduzido a uma questão de dominação militar, em virtude de ser um fenômeno resultante de interações dinâmicas entre diversos atores sociais da ala civil. Conforme explica Morais (2022, p 23), “o termo ditadura civil-militar tem uma relevante função pedagógica [...] logra-se franquear a reflexão sobre o papel da população civil na construção – ou no desmantelamento – de uma sociedade democrática”. Portanto, delimita-se o reconhecimento da ampla participação, a conveniência e a responsabilidade de civis na manutenção do autoritarismo. Mutuamente os diversos interesses pessoais entrelaçaram-se e reforçaram-se na manutenção das estruturas de poder. Explorar tais interações entre grupos tão hibridizados pode ajudar a revelar a natureza multifacetada da Ditadura Civil-Militar brasileira.

Contextualizada na Guerra Fria, a América do Sul projetou-se como palco no acirramento da polarização ideológica entre o capitalismo liderado pelos Estados Unidos e o comunismo soviético. Na segunda metade do século XX, a classe conservadora era favorável ao estilo de vida norte-americano enquanto o discurso ligado ao viés esquerdista não era apreciado por parte considerável das classes que comandavam o país (Reis, 2014). Seguindo nesta esteira, Marco Napolitano (2014, p. 9-10) explica que

O quadro geral da Guerra Fria, obviamente, deu sentido e incrementou os conflitos internos da sociedade brasileira, alimentando velhas posições conservadoras com novas bandeiras do anticomunismo. Desde 1947, boa parte das elites militares e civis no Brasil estava alinhada ao mundo “cristão e Ocidental” liderado pelos Estados Unidos contra a suposta “expansão soviética”. A partir da Revolução Cubana, em 1959, a América Latina era um dos territórios privilegiados da Guerra Fria. Este pensamento, alinhado à “contenção” do comunismo, foi fundamental para delinear as linhas gerais da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), propagada pela Escola Superior de Guerra.

O panorama mundial conferiu significado e intensificou os conflitos internos da sociedade brasileira, revitalizando antigas posições conservadoras com novas bandeiras anticomunistas. Neste cenário bipolarizado, o Brasil passava por agitação política que culminou na renúncia do presidente Jânio Quadros, em 1961, o que gerou uma crise na sucessão que levaria João Goulart, então vice-presidente, ao mais alto cargo político no país democrático. As instabilidades políticas no âmbito brasileiro faziam com que a premissa da ameaça vermelha fosse cada vez mais exaltada (Del Priori, 2020). João Goulart enfrentava uma oposição feroz de setores conservadores da sociedade brasileira, incluindo militares, empresários, imprensa e parte da classe média, que conspiravam contra ele por temerem uma guinada socialista no país (Teles, 2014).

Problemas superados por João Goulart, o presidente constitucional do Brasil em gozo de seu cargo, adotou políticas que geraram forte oposição das elites conservadoras, dos setores das Forças Armadas e segmentos da sociedade civil (Dreifuss, 1981; Del Priori, 2020). Conhecido por suas posições nacionalistas e trabalhistas, as medidas giravam em torno de modernização e justiça social, propondo Reformas de Base que incluíam mudanças agrária, urbana, fiscal, bancária e educacional. Entretanto, o arcabouço histórico daquele período fazia com que tais medidas passassem a ser combatidas pelas classes dominantes, denotando à elas a capa de que representavam forte teor comunista (Napolitano, 2014; Reis, 2014).

A reforma agrária que visava redistribuir terras improdutivas para melhorar a produção agrícola e reduzir a desigualdade social no campo, encontrou oposição ferrenha da elite agrária

que temia a perda de suas propriedades e influência política (Alves, 1985). Ademais, o presidente era considerado um apoiador dos movimentos sindicais. Para os conservadores, essas ações pleiteavam o apoio do povo para subverter a ordem e estabelecer um governo popular (Fausto, 1994; Teles, 2014). Na política internacional, Goulart almejava autonomia do Brasil com relação a influência estadunidense, sendo interpretado pela oposição como inclinado ao comunismo. De acordo com Alves (2021, p. 51), “existia uma estratégia discursiva de generalizar o rótulo comunista para aumentar a gravidade ou a sensação de perigo em relação a certas mudanças sociais que incomodam a opinião conservadora”. Isso alimentou o enredo da elite pautado no medo de que o Brasil estivesse pudesse se alinhar aos países do bloco soviético.

Com a ajuda da mídia, o Brasil passava por um clima de instabilidade política e social, pois “a imprensa escrita, a televisão e as emissoras de rádio repercutiam e facilitavam a formação de uma opinião pública conservadora, ao criticarem abertamente as reformas de base e o governo do Jango” (Teles, 2014, p. 11). Destarte, muitos viam nas ações do presidente uma ameaça à segurança e aos interesses ocidentais. Seguindo sua agenda reformista, Goulart anunciou a assinatura de decretos que expropriavam terras às margens das rodovias federais e controlavam a remessa de lucros para o exterior no comício da Central do Brasil, realizado em 13 de março de 1964 (Gaspari, 2002). Isto foi um marco na defesa das Reformas de Base e na mobilização das massas e a presença massiva de apoiadores aumentaram a tensão política, pois foi interpretado como uma demonstração de força na tentativa de consolidar o poder através da mobilização popular.

Com isso, a classe conservadora mobilizou-se para que a Doutrina de Segurança Nacional (DSN) entrasse em ação. Inspirada em preceitos de segurança e estratégias militares do Estados Unidos, a DSN garantiu o embasamento ideológico para as intervenções no país, pautada na premissa de que a segurança do Estado contra ameaças comunistas estava acima de qualquer outro princípio, incluindo a própria democracia (Napolitano, 2014). Assim, em 19 de março, foi realizado a “Marcha com Deus Pela Família e Pela Liberdade”, em Minas Gerais, e São Paulo, com um quantitativo de participantes estimado em 500 mil pessoas. Estes movimentos eram muitas vezes apoiados ou mesmo incentivados por entidades e governos estrangeiros, como parte de uma estratégia mais ampla de combate à influência comunista na América Latina. Deu-se início a uma série de eventos no que mostravam forças direitistas unidas, alarmadas e em posição de decisão a ser tomada (Reis, 2014).

Ainda em março, ocorreram reivindicações por melhorias salariais entre os militares de baixa patente e, em 30 de março, Goulart discursa aos insurgentes desta ala em tom conciliador, prezando pela manutenção da ordem institucional. Napolitano (2014) pondera que

esta atitude do presidente foi vista como um desrespeito total ao comando hierárquico do militarismo, representando o ponto para colocar em prática as conspirações contra o poder federal constitucionalmente legitimado.

Contando com o apoio de setores civis, as forças armadas depuseram João Goulart do cargo da Presidência da República em 31 de março de 1964, sob a acusação de que ele representava uma ameaça comunista. Os golpistas alegaram que era necessário combater pontos socialistas para instaurar a ordem e a moral no país (Dreifuss, 1981; Napolitano, 2014; Reis, 2014). Era o cenário viável para impingir a ideia de que fatores como a crescente polarização política, as crises econômicas e os movimentos sociais geraram uma atmosfera de instabilidade que deveriam ser extirpadas.

Nesse ínterim, a rebelião militar foi se adensando até se transformar em golpe de Estado. E o golpe veio não dos tanques e soldados rebelados, mas da instituição que deveria preservar a legalidade institucional. Na noite de 2 de abril, em franco desrespeito à Constituição que afirmavam defender, as forças conservadoras do Congresso Nacional declararam a “vacância” da presidência da República, sem discussão no plenário. Com o presidente ainda em território nacional (Napolitano, 2014, p. 61)

Consolidando o golpe, o Congresso agiu em flagrante violação à Constituição ao anunciar o fim do mandato presidencial de João Goulart. O agora ex-presidente optou por se retirar efetivamente do Brasil, exilando-se no Uruguai. Enquanto isso, ocorreu nova manifestação, desta vez “no Rio, ficou com o nome de ‘Marcha da Vitória’, por ter sido realizada no dia 2 de abril daquele ano, logo depois do golpe militar” (Teles, 2014, p. 10). Comemoravam o fim da dita ameaça vermelha mesmo sem ainda saber que a retirada prematura do líder eleito representaria também o fim do Estado Democrático no Brasil (Teles, 2014).

Poucos dias após a deposição de Goulart, chegava ao poder presidencial o general Humberto de Alencar Castelo Branco, eleito indiretamente pelos parlamentares (Reis, 2014). Em seguida naquela conjuntura, foi instaurado o Ato Institucional Nº 1, colocando sob a tutela Castelista o “Congresso e a Constituição Nacional limitando drasticamente seus poderes” (Alves, 1987, p. 54). Além disso, conferiu ao presidente poderes extraordinários, incluindo a suspensão de direitos políticos e a possibilidade de cassar mandatos parlamentares, sendo percebidos pelos apoiadores civis como respostas necessárias ao controle e reversão do caos provocado pelo líder anterior.

As primeiras cassações indicavam o foco a ser “saneado” – as lideranças civis e militares alinhadas com as reformas e com o governo deposto – e apontaram para um significado histórico claro do golpismo de 1964. Destruir uma parcela

da elite que aderiu ao reformismo, desarticular as forças de esquerda e reprimir os movimentos sociais. (Napolitano, 2014, p. 65-66)

O argumento de combate ao comunismo foi amplamente utilizado para justificar a repressão e a suspensão das liberdades democráticas. Fico (2004) destaca que tal discurso servia como um pretexto para a consolidação do regime autoritário que buscava eliminar qualquer forma de oposição. Através dos meios de comunicação controlados pelo Estado, a narrativa de que o Brasil estava alinhado com o mundo livre contra a ameaça comunista era constantemente reforçada. A propaganda servia para manter a imagem positiva do regime tanto no Brasil quanto no exterior e para justificar as medidas repressivas governamentais.

Contudo, as arbitrariedades das medidas impostas pelo AI-1 que estavam em consonância com a DSN, geraram uma ruptura com parte do público civil que apoiara o golpe. Alves (1987, p. 54) atesta que o Ato inicial “surpreendeu os que haviam apoiado a intervenção dos militares na crença de que sua intenção era restaurar a democracia. A reação da imprensa foi quase unanimemente negativa. [...] dando origem à dialética Estado/oposição”. O regime começava a enfrentar resistências internas significativas. O movimento de oposição foi adensando à medida que o poder concentrava-se no governo federal, principalmente após a prorrogação de seu mandato até março de 1967. A miríade de defesa da democracia pelo poder militar começou a ruir desde então, fazendo com que uma crescente oposição passasse a desafiar as leis. “Agora, não mais seria possível cultivar ilusões. As massas se transformariam em *classes* e, a hipótese da revolução, a autêntica revolução, certamente despontaria” (Reis, 2014, p. 44). A resistência interna desafiava continuamente a legitimidade do regime e mostrava que a estabilidade alegada pelo poder estatal tinha limites. Os movimentos passaram a agir na clandestinidade organizando ações que desafiavam a ideia de ordem e progresso.

Dessarte, em 27 de outubro de 1965, Castelo Branco instaurou o AI-2. De acordo com Napolitano (2014), o Ato Institucional primeiro não era ainda enumerado, contudo, diante das instabilidades no cenário brasileiro ocorridas até então, a nova determinação estatal passara a ter o numeral 2 indicando que poderia haver uma continuação. O AI-2 aprofundou o controle militar ao extinguir os partidos políticos existentes e impor o bipartidarismo, além disso, aumentou os poderes do Executivo e restringiu a atuação do Judiciário. Representava a noção de uma mudança no paradigma de um governo militar transitório para um regime mais estruturado (Napolitano, 2014).

Segundo Fico (2004), o AI-2 foi um passo crucial para a consolidação da ditadura, pois esfacelou a pluralidade política democrática e estruturou o novo sistema político pautado em apenas dois partidos políticos: Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e do Movimento



Democrático Brasileiro (MDB). Sendo importante observar que estes partidos eram permitidos pelo próprio sistema por não representarem uma oposição de fato aos ditames estatais. A Aliança Renovadora Nacional (ARENA), por exemplo, reunia políticos conservadores e apoiadores do regime que desempenharam papéis importantes na aprovação de leis e na implementação das políticas do governo. O bipartidarismo funcionou como um instrumento de legitimação civil do regime, proporcionando uma fachada de legalidade e apoio popular ao topo da pirâmide centrado na figura militar, mas com base solidificada na sociedade civil.

Aos contrários do governo restava a marginalização e o silenciamento. Muitos políticos, jornalistas e líderes sindicais foram perseguidos, presos ou exilados. “Se o golpe foi o batismo de fogo da ditadura, o AI-2 é a sua certidão de nascimento definitiva” (Napolitano, 2014, p. 79). De fato, o endurecimento do regime ficou mais explícito e contava com os Atos Institucionais para legalizar suas ações, ampliar seus poderes exponencialmente e centralizar as decisões na figura do presidente. E não ficou limitado a isto.

Após pouco mais de 3 meses, foi promulgado o AI-3. Santos (2022, p. 42) explica que

Editado em fevereiro de 1966, estendeu o sistema de eleição indireta para os governadores e vice-governadores (ambos seriam eleitos pelas Assembleias Legislativas), mas na prática passaram a ser indicados pelo Presidente da República e chancelados pelos legislativos estaduais. Esse AI-3 também estabeleceu o direito aos executivos estaduais de nomear os prefeitos das capitais brasileiras.

Assim, instituiu-se profunda modificação no processo eleitoral para governadores e prefeitos das capitais e dos municípios, pois em nome da segurança nacional abriu-se precedente para que o regime pudesse garantir a eleição de candidatos devidamente alinhados a ele. Paulatinamente, os Atos Institucionais foram retirando as liberdades individuais e institucionalizando violências diversas, passando de cassações de mandatos ou perseguições arbitrárias para violência da população em geral. Retirando, inclusive, o direito de eleger diretamente seus líderes políticos. Reis (2014, p. 45) aponta que “apesar disso, o governo continuava capaz de mobilizar em torno de seus propósitos significativa parcela das lideranças civis nos meios empresariais, políticos e religiosos”. A dimensão civil abrange a colaboração de elites econômicas, políticas e sociais que, por diversas razões, encontraram benefícios no alinhamento com o regime militar. Não obstante, o controle social através de movimentos anticomunistas e da mídia também foram operantes na garantia e sustentação do regime.

Ainda no mesmo ano do AI-3, foi deliberado o AI-4, em 7 de dezembro de 1967. O presidente, extraordinariamente, conclamou o Congresso para oficializar nova Constituição, pois o regime necessitava de um novo marco legal que legitimasse suas ações (Gaspari, 2002).

Apesar da convocação, os parlamentares tinham pouca liberdade para debater ou alterar os princípios fundamentais impostos pelo Estado, garantindo que a nova Carta Magna refletisse os interesses e a ideologia do regime. Santos (2023, p. 43) afirma que a “estrutura do Estado estava sendo manipulada e se constituía num disfarce, uma fachada para o exercício arbitrário do poder imposto pelas Forças Armadas a toda sociedade brasileira”, tendo em vista que a nova Constituição estabeleceria o estado de direito modulado aos interesses do regime de exceção.

Nessa tangente, Napolitano (2018) explica que o AI-4 e, por conseguinte a Carta Magna, construíram uma poderosa máquina repressiva que impactou profundamente a sociedade. A constitucionalidade era capaz de blindar o sistema das responsabilidades sobre atos repressivos e a vigilância arbitrária, sendo também sustentados pela Lei de Segurança Nacional, as leis de censura, os Atos Institucionais e Complementares. Ademais, instituições de controle social, como o Conselho de Segurança Nacional e o Serviço Nacional de Informações (SNI) foram fortalecidas, ampliando a vigilância e a repressão sobre a população, pois estavam amparados por força da lei (Alves, 1987; Reis, 2014; Teles, 2014).

Pela manutenção do estado de exceção, em 15 de março de 1967, o general Artur Costa e Silva assumiu a presidência, após vencer uma eleição em que era o único candidato. O prolongamento do militarismo no poder com o velho lema de combate a ameaça comunista não estava sendo capaz de segurar a insatisfação de parte considerável da sociedade civil. Assim, “os movimentos sociais, vigiados e reprimidos conforme a lógica da ‘segurança nacional’, não desapareceram. Muito pelo contrário, tornaram-se mais diversos e complexos, expressão de uma sociedade que não ficou completamente passiva diante do autoritarismo” (Napolitano, 2014, p. 8). O corpo social multifacetado passou a se unir para criar um espaço para a luta pela redemocratização.

Desta maneira, o ano de 1968 trouxe em seu bojo a dualidade entre a intensificação dos movimentos de resistência e o endurecimento brutal do poder repressivo da Estado. Alves (1987, p. 155) sustenta que “três setores principais adquiriram força e coordenação suficientes para afetar em profundidade as estruturas políticas do país: o movimento estudantil, o dos trabalhadores e a Frente Ampla”<sup>2</sup>. Exigindo liberdade política, melhores condições educacionais e questionando as demissões de professores, a classe estudantil passou a mobilizar um número cada vez maior de manifestantes contra o governo.

Durante o protesto no Restaurante Calabouço, em março de 1968 no Rio de Janeiro, o estudante Edson Luís, estudante com apenas 16 anos de idade, foi assassinado pela repressão

---

<sup>2</sup> A Frente Ampla foi uma aliança política formada no Brasil durante a ditadura civil-militar, reunindo diversas figuras da oposição ao regime, incluindo antigos adversários políticos, com o objetivo de restaurar a democracia e os direitos civis no país

militar. Isto “catalisou a indignação popular reprimida e resultou em demonstrações de massa que assumiram proporções de verdadeira rebelião social” (Alves, 1987, p. 117). Milhares de pessoas compareceram à missa fúnebre do jovem. Ao público presente, ataques violentos foram impostos para tentar acabar com a indignação que se instaurava. Contudo, novas ondas sociais de questionamento ao governo foram surgindo e se organizando. Em junho de 1968, ocorreu um dos eventos mais emblemáticos do período. A “Passeata dos Cem Mil” reuniu estudantes, intelectuais, artistas e políticos em um grande protesto contra a repressão. Uma onda de protestos tomou conta do país, conforme afirma Santos (2023, p. 44)

Houveram greves de trabalhadores metalúrgicos em Contagem (MG) e em Osasco (SP). Alguns artistas considerados *persona non grata* pelos representantes da Ditadura chegaram a ser presos, tais como Caetano Veloso e Gilberto Gil. Alguns jovens de classe média insatisfeitos com os rumos que o país estava tomando, resolveram adentrar para a luta armada, influenciados pelo sucesso das guerrilhas, que haviam dado certo na China e Cuba – o foquismo.

Greves e movimentos de oposição, como a greve de Osasco em 1968, demonstraram que regime não fora capaz de apagar completamente as tensões que estavam adentrando os espaços do Congresso Nacional. O deputado federal Márcio Moreira Alves rompeu com a eventual neutralidade parlamentar e fez um discurso que questionava a repressão militar e incitava a sociedade civil a “boicotar os desfiles do Dia da Independência, que se aproximava, e sugerindo, ironicamente, que as moças ‘que dançam com os cadetes e namoram os jovens oficiais’ nos bailes dos colégios militares os evitassem” (Fico, 2015, p. 65). O presidente Artur Costa e Silva considerou ofensivo o discurso do parlamentar e intimamente perigoso possuir críticos dentro dos parâmetros governamentais.

Alves (1987) denota que a recente Constituição de 1967 garantia ao deputado a premissa de não ser punido sumariamente pelo discurso na Câmara. Deveria haver abertura de inquérito dentro dos preâmbulos da lei. Caberia então ao Congresso julgar a culpabilidade do caso e a suspensão do parlamentar. “O resultado surpreendeu o Executivo: 216 contra a suspensão da imunidade parlamentar, e apenas 141 a favor. A diferença de 75 votos constituía significativa vitória para os que se opunham” (Alves, 1987, p. 130). Para a topo do Executivo, a derrota gerou uma reunião com o Conselho de Segurança Nacional que relançou a lógica arbitrária e decretou o Ato Institucional nº 5, em outubro de 1968.

Para Reis (2014), o AI-5 conferiu ao presidente poderes praticamente ilimitados, como o fechamento do Congresso Nacional por tempo indeterminado, a intervenção nos estados e municípios, a suspensão de direitos políticos e a censura prévia à imprensa. “Recobrando

amplios poderes discricionários e reinstaurando, de modo inaudito, o estado de exceção, a ditadura. Um golpe dentro do golpe” (Reis, 2014, p. 53). O poder foi mais intensificado mostrando o regime amplamente opressor de caráter extremo, pautado no aprofundamento da repressão e no silenciamento de muitos.

Este Ato Institucional baliza o início dos “anos de chumbo”, referindo-se as diversas violações dos direitos humanos de maneira corriqueira, ao medo da perseguição se espalhou pelo país e o terror instalado. O AI-5 significou “um ato de aprofundamento do projeto ditatorial que havia chegado ao poder quatro anos antes e que instituiu a violência de Estado como mecanismo de controle da sociedade” (Morais, 2022, p. 71). A censura foi intensificada, com controle rigoroso sobre a mídia, produções culturais e qualquer forma de expressão pública contrária ao regime. Relevante salientar que mesmo com esta rigidez militar, o Executivo não estava sozinho, já que o apoio de civis sustentava o regime, justificando-o e/ou promovendo denúncias.

Alguns meses depois, o presidente foi acometido por um Acidente Cardiovascular (AVC), em 31 de agosto de 1969. Devido a gravidade da doença, Costa e Silva ficou impossibilitado de governar, fazendo com que uma junta militar formada com os ministros da Aeronáutica, Exército e Marinha dirigissem o país formatando a escolha do novo gestor. O cargo foi deferido ao general Emílio Garrastazu Médici.

Os militares até mantiveram o ritual vazio de um sistema desfigurado, reabrindo o Congresso em outubro de 1969, depois de 312 dias, para confirmar o novo presidente-general escolhido. O Congresso, ainda perplexo com o monstro que ajudara a criar em 1964, confirmou a escolha militar, com 193 votos e 79 abstenções (Napolitano, 2014, p. 138).

Com os procedimentos formalizados, Médici assume o poder em 30 de outubro de 1969 discursando a favor da pluralidade de partidos e da garantia dos direitos humanos como um anseio do país (Napolitano, 2014). Mera ilusão tal pronunciamento, pois o que aconteceu realmente foi uma intensificação das práticas repressivas, com o fortalecimento de órgãos como o Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI), instituição pública responsável pelo terrorismo de Estado contra opositores políticos ou prováveis subversivos.

Assim, nasceu o Departamento de Operações de Informações/Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) que, chefiado por um alto oficial do Exército, tornou-se o primeiro posto de repressão política do país. Além desse agente institucionalizado, outros órgãos mantiveram suas atividades repressivas independentes, como os Departamentos de Ordem Política e

Social (DOPS) e as delegacias regionais da Polícia Federal. A repressão estruturada pelo regime tornou-se tamanha que os grupos armados contrários à ditadura praticamente desapareceram. Líderes da luta armada, como Carlos Marighella e Carlos Lamarca foram assassinados, a guerrilha urbana foi liquidada pelo aparelho repressor e a oposição legal chegou ao seu nível mais baixo. (Borges, 2023, p. 2)

As prisões movidas por inquéritos duvidosas que decidiam os opositores comunistas e subversivos esfacelou os movimentos estudantis, sindicais e quaisquer manifestações de dissidência. Assassinatos sumários ou suicídios forjados de prisioneiros instauraram o temor na sociedade brasileira. De acordo com Alves (1987), ocorreu a institucionalização da tortura marcada pelas diferentes estratégias de violência como “método de interrogatório e controle político” (Alves, 1987, p. 168). Os movimentos de guerrilhas foram perseguidos até serem praticamente destruídos pelo governo de Médici. A perseguição não ficou restrito aos opositores, pois pessoas “comuns” também eram alvos de indiciamento pelas forças repressivas (Borges, 2023). Assim, o clima de medo impingiu o silêncio na população.

No outro gume do governo de Médici, tem o chamado “milagre econômico”. Reis (2014) assevera que os elevados índices de desenvolvimento econômico impressionavam principalmente aqueles que se beneficiavam do sistema. O pesquisador pontua que os avanços iam além de dados quantitativos, tendo em vista que houveram mudanças qualitativas com o desenvolvimento da indústria petroquímica, das telecomunicações, expansão de rodovias, do sistema bancário e aumento nas exportações. Tudo isto difundido como vitórias nas propagandas estatais, ajudava a mascarar as graves violações de direitos humanos. O ufanismo divulgado amplamente nas redes abertas de comunicação auxiliavam a legitimar o regime, aplacando a oposição e criando um senso de estabilidade e progresso. Todavia, o progresso não alcançou todos, o que intensificou ainda mais as desigualdades sociais na prática.

O cerceamento das expressões e notícias foi intensificada no período de Médici. Conforme Silva (2016, p. 66), “as práticas de censura foram em grande medida incitadas por indivíduos da sociedade civil junto as instâncias repressivas como a Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP)”. Criada em 1972, o departamento averiguava livros, jornais, filmes e músicas. Com isto, a produção intelectual e cultural do país tinha que passar pelo crivo dos censores, em especial, aqueles que eram alvo de denúncias advindas da população civil. Enquanto isso, a propaganda oficial destacava as realizações do governo, como o milagre econômico e a construção de grandes obras de infraestrutura.

Incluídas no métier repressivo, as mulheres tiveram atuação pujante pela redemocratização do país, sendo opositoras ao governo militar e, portanto, sofrendo as

violências por seu posicionamento. As mulheres participaram ativamente da resistência ao regime militar, integrando movimentos estudantis, sindicatos, organizações políticas clandestinas e grupos de luta armada. Contudo, a participação feminina não ficou restrita ao âmbito da luta armada propriamente dita. Mary Del Priori (2020) assevera que elas participavam na logística, na panfletagem, na rede de apoio que denunciava e buscava desaparecidos políticos.

Após 5 anos, Médici foi substituído pelo General Ernesto Geisel, em 15 de março de 1974. Geisel assumiu a presidência com a promessa de iniciar um processo de abertura política em um gradual retorno à democracia, que ficou conhecido como "distensão" (Gaspari, 2004) que ocorreria de “maneira lenta, gradativa e segura”. Na política de distensão, houve o apoio à cultura nacional através de um abrandamento da censura a partir de 1975. A mudança na atitude do governo tinha interesses na busca por apoio popular, tendo em vista que um meio de aproximação entre o Estado e a sociedade dava-se através da aproximação com a imprensa e com os artistas nacionais (Napolitano, 2014).

A posição mais branda do novo presidente não ocorrera sem motivos. Reis (2014) argumenta que a economia brasileira começou a mostrar sinais de desaceleração, em parte devido à crise do petróleo de 1973, que aumentou os custos de importação de petróleo. As conexões com os Estados Unidos também foram minadas após o retorno de relações internacionais com China e o reconhecimento da independência de Angola. A antiga aliada norte-americana a esta altura pressionava e criticava a política brasileira. Aprofundando a análise, Alves (1987, p. 185) assegura que

A teoria da “distensão” pretendia assegurar um afrouxamento da tensão sociopolítica. Associando-a a níveis mais elevados, mas sempre controlados de participação política, os planejadores do Estado intentavam erigir mecanismos representativos elásticos que pudessem cooptar setores da oposição

A reabertura deveria ser seletiva, mantendo mecanismos de vigilância para garantir o controle sobre a transição e garantir que a classe militar conversão política e não a sociedade civil. Dessa maneira, a participação democrática estava sob estrita supervisão do Estado com o intuito de neutralizar grupos e indivíduos da oposição. Sob outra ótica, Napolitano (2014) pondera que apesar da nova postura, “quando olhamos para alguns dados isoladamente, o saldo repressivo do governo Geisel não autoriza falar em democracia ou mesmo em distensão: durante seu governo houve 39 opositores desaparecidos e 42 mortos pela repressão”

(Napolitano, 2014, p. 234). A continuidade da violência como principal ferramenta para manter o domínio e silenciar os críticos gerava um sistema paradoxal entre o discurso e o efetivo.

A derrota da Arena (Aliança Renovadora Nacional) nas eleições, Geisel sob a proteção do AI-5, instaurou o chamado “Pacote de Abril” em 1º de abril 1977. Isto expôs a contradição da postura moderada, pois decretou o fechamento temporário do Congresso Nacional por 14 dias. Esse ato visava impedir a votação de emendas constitucionais que poderiam reduzir as rédeas do regime sobre o processo eleitoral. Dentre as medidas do Pacote destacam-se maior inspeção sobre o Senado para reduzir a influência da oposição; a extensão do mandato presidencial de cinco para seis anos e mudanças no Judiciário, visando aumentar a monitoração sobre as decisões da pasta.

As deliberações do “Pacote de Abril” aumentaram a tensão política no país. Percebendo a estratégia, que visavam dificultar a atuação da oposição e a aprovação de leis desfavoráveis ao regime, o MDB denunciou a medida alegando que a estratégia tinha como objetivo a permanência dos militares no poder. Isso gerou ondas de protestos em diversas vertentes sociais. Contando com a participação ativa de mulheres e homens, os sindicatos, os movimentos estudantis, a produção cultural, eram forças de protesto e conscientização contra a longevidade da liderança militar sobre o país. A pressão internacional aumentou, exigindo o respeito aos direitos humanos e o reestabelecimento das funções democráticas reais no país (Napolitano, 2018)

Mais um mandato finalizando, o general João Baptista de Oliveira Figueiredo assumiu o cargo de presidente do Brasil em 1979, através da usual eleição indireta usual. Em seu discurso de posse, prometeu continuar o processo de abertura política (Fico, 2004; Gaspari, 2002). A intensificação da resistência pacífica e das pressões internacionais, forçaram a efetivação da abertura política e a promulgação da Lei n.º 6.683, de 28 de agosto de 1979. A chamada Lei da Anistia foi um marco importante no processo de transição política do regime militar para a democracia, pois concedeu o perdão judicial às pessoas que haviam cometido crimes políticos e conexos no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979.

Houve a permissão para o retorno de exilados e a libertação de presos políticos, bem como a reintegração de funcionários públicos afastados. Rigonati (2015, p. 31/32) explica que a lei “perdoou crimes políticos conexos, permitindo que não apenas os presos torturados e exilados fossem anistiados, como também os torturadores e assassinos a serviço do regime militar, causando profunda decepção nos que depositarem na anistia sua esperança por justiça”. Assim, a estratégia legal serviu para incluir no meio do perdão os agentes públicos que cometiam graves crimes contra os direitos humanos ao impedir que estes fossem investigados

e punidos. Ao não culpabilizar o Estado pelo terrorismo empreendido criou-se um ambiente de impunidade. O esforço pela redemocratização gerou uma política de conciliação que operacionalizou novas violências às vítimas do regime de exceção, comprometendo os esforços de memória e verdade.

Ao passo que houve o retorno de milhares de exilados políticos e a libertação de presos, muito deles voltaram com a intenção de reintegrar-se à vida política e social do Brasil, contribuindo para o fortalecimento dos movimentos de oposição. Os partidos passaram a se reorganizar. Nesse ínterim, o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), foram alguns dos que ganharam força, contribuindo para o pluralismo político. A busca pelas liberdades amplas levavam a greves e manifestações, refletindo as demandas por melhores condições de trabalho e reformas sociais.

Atentados a bomba foram deflagrados pela ala militar que não apoiava a redemocratização (Reis, 2014). Os atos terroristas, porém, fortaleceram os movimentos de resistência que pressionavam ainda mais pela abertura total. Sendo moldado entre 1983-1984, um dos movimentos sociais mais emblemáticos começava a fluir.

Os comícios, desde o dia 12 de janeiro de 1984, vinham em uma espiral crescente e empolgante. O clima de ‘festa cívica’, amplamente alardeado pela imprensa, parecia a antítese da multidão caótica e furiosa dos saques que tinha sacudido as cidades brasileiras menos de um ano antes. Mesmo os setores mais moderados e conservadores da opinião pública eram visíveis nos comícios, famílias inteiras e cidadãos ditos ‘comuns’ fazendo coro pelas ‘diretas’ junto com militantes de esquerda, sindicalistas, estudantes e ativistas dos movimentos sociais. (Napolitano, 2014, p. 308).

A campanha pelas “Diretas Já” clamava pelo restabelecimento das eleições diretas para presidente, mobilizando milhões de brasileiros por todo o país que pacificamente foram às ruas. A mobilização e organização das manifestações da campanha “Diretas Já” apontou para a importância da participação popular como agentes de mudança política, essenciais para a construção de uma democracia participativa e vigilante. Entretanto, os anseios da sociedade civil sofreram um revés advindo da derrota da emenda constitucional denominada Dante de Oliveira que tinha como essência o pedido de eleições diretas para presidente.

Conforme Reis (2014, p. 110) “foi uma imensa frustração, logo seguida por intensas articulações para lançar Tancredo Neves, governador de Minas Gerais, candidato à Presidência no Colégio Eleitoral. O vice-presidente foi José Sarney”. A rejeição a emenda pelo Congresso juntamente com as técnicas de acordos para a escolha dos nomes para concorrerem ao sufrágio presidencial, foi interpretada como uma rasteira aos movimentos populares que haviam



demonstrado sua força no cenário nacional por meio das “Diretas Já”. Dessarte, em 15 de janeiro de 1985, a eleição indireta que consagrou a vitória de Tancredo Neves e José Sarney representou a insatisfação generalizada com o regime e a vontade coletiva por mudanças democráticas. O fato marcou o fim formal da Ditadura Civil-Militar após 21 anos de duração. Embora Tancredo tenha falecido antes de tomar posse, seu vice, José Sarney, assumiu a presidência e liderou a totalização da transição para a democracia, com o fim da censura oficial e a restauração de direitos políticos e civis.

### **1.1. Vozes de coragem: os protagonismos de mulheres na Ditadura Civil-Militar (1964-1985)**

A epistemologia vigente da História no contexto da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985) possui o foco voltado para as abordagens do protagonismo masculino como agente propulsor das tomadas das principais decisões políticas, dos confrontos diretos com a repressão estatal e das estratégias de resistência armada. Ao destacar essencialmente figuras como militares, líderes políticos e revolucionário de esquerda sob uma perspectiva masculina acaba eclipsando as contribuições e as experiências das mulheres. Com isso, os 21 anos da repressão estatal pode trazer em seu bojo a problemática da representação única, fazendo com que mulheres contem a história do outro como se fosse a sua própria.

Observado como campo permeado por escolhas, Joan Scott (1992, p. 77) assevera que “reivindicar a importância das mulheres na história significa necessariamente ir contra as definições de história e seus agentes já estabelecidos como ‘verdadeiros’, ou pelo menos, como reflexões acuradas sobre o que aconteceu (ou teve importância) no passado”. Subverter essa lógica que envolve o apagamento dos protagonismos delas implica revelar exclusões e silenciamentos sistemáticos, ao mesmo tempo que significa ampliar o escopo historiográfico. Contudo, tal movimento possui entraves, já que às mulheres persiste a definição de ser o outro, tendo em vista que “há um tipo de humano absoluto que é o masculino” (Beauvoir, 1980, p. 10). A normatividade centraliza o foco no homem promovendo-o ao patamar de sujeito universal, em uma relação de poder que submete a mulher a papéis de passividade, como persona desprovido de autonomia.

Para Simone de Beauvoir (1980, p. 15), “a mulher não se reivindica como sujeito, porque não possui os meios concretos para tanto, porque sente o laço necessário que a prende ao homem sem reclamar a reciprocidade dele, e porque, muitas vezes, se compraz no seu papel de “outro”. Os condicionantes culturais são socializados desde a tenra idade para que elas

aprendam a acatar sua subordinação perante a validação masculina. A exclusão sistemática das colaborações femininas dificulta a formatação de uma consciência plena de sua condição no sentido de lutar contra ela.

Conforme Michele Perrot (2007), historicamente as mulheres ocuparam espaços privados, como o lar, deixando poucas fontes diretas. Além disso, elas “são invisíveis. Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma cidade tranquila. Sua aparição em grupo causa medo” (Perrot, 2007, p. 17). A ocultação é uma construção histórica e cultural, haja posto que elas foram concentradas aos espaços privados enquanto os homens dominavam os espaços públicos. Este cerceamento promove o silenciamento de suas vozes nas estruturas patriarcais justamente para que a ordem vigente não seja desafiada.

Submergir narrativas marginalizadas e/ou preteridas levanta uma reflexão sobre os mecanismos de vigilância impostos. Através da lente das experiências das mulheres busca-se romper com a tranquilidade que promove a manutenção do *status quo*. Tornando as vivências das mulheres visíveis no contexto da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985) como parte integral desta história, pode-se valorizar sua luta e demonstrar o potencial transformador da ação coletiva feminina, pois “do mesmo modo que o *status* de vítima não resume o papel das mulheres na história, que sabem resistir, existir, construir seus poderes” (Perrot, 2007, p. 166). Mesmo naquele contexto de opressão, as mulheres demonstraram sua força, sua coragem, externalizando sua resiliência. Portanto, é imperioso que a escrita acerca de suas contribuições sejam voltadas para abarcar a capacidade das mulheres de resistir, transformar suas condições e construir suas próprias formas de poder e protagonismo.

Acerca das atuações femininas na conjuntura de exceção e seu lugar de fala sendo reconhecida, Rigonati (2015, p. 39) afirma que

Existe uma diversidade de memórias: a memória das mulheres que participaram da resistência armada, das que se mantiveram na “luta democrática” junto ao PCB, das vítimas de tortura, das vítimas do machismo tanto dos militantes quanto dos militares e ainda das que apoiaram o golpe, dentre outras”

Multifacetada foi a participação das mulheres. Perpassando por protagonismos diversos, como na luta pela democracia e pelos direitos humanos, seja no papel de vítima da violência repressiva ou na posição daquelas que apoiavam ao regime, o fato é que as múltiplas visões refletem as variadas experiências e desafios enfrentados por elas. Abordá-los enriquece a memória coletiva, podendo levar a uma contemplação mais profunda sobre o passado tão

presente, principalmente quando o foco é voltado para o processo de ensino-aprendizagem da História para a Educação Básica.

Comumente creditado à atuação feminina, a “Marcha com Deus pela Família e pela Liberdade” ocorrida antes do golpe civil-militar é um exemplo da heterogeneidade da participação feminina. Movimento organizado por grupos como a União Cívica Feminina, a Marcha revela como algumas mulheres apoiaram a ditadura por acreditarem na retórica de segurança nacional e ordem. No entanto, Maria Amélia Teles (2014) pondera este evento também simboliza o poder de manipulação política.

Uso a expressão “manipuladas”, porque entendo que esta quantidade de gente que foi para as ruas, o fez de forma enganada, foi dominada por uma falsa propaganda de que havia o perigo vermelho ou o perigo comunista. Assim forjou-se uma ameaça de caos, o que levou às Marchas, principalmente a grande quantidade de mulheres pobres, negras e das periferias. Nas capitais, como Rio, São Paulo e Belo Horizonte, ajuntaram-se multidões de mulheres, a maioria pobre, chegando a espantosas cifras de 300 a 500 mil pessoas. São contingentes que até hoje, quando as mulheres já alcançaram uma igualdade formal de direitos, não são vistos em nenhuma das manifestações populares. (Teles, 2014, p. 10)

Grupos conservadores antes da efetivação do golpe de 1964 conspiravam para a derrubada do presidente João Goulart influenciando e controlando grupos femininas com base na veiculação de informações falsas, criando um cenário de perigo iminente. As marchas e manifestações foram resultado de uma campanha de desinformação deliberada, que manipulou uma grande quantidade de pessoas, especialmente mulheres de grupos sociais mais vulneráveis, para se oporem a uma ameaça comunista fictícia. A propaganda para proliferar o medo de crise econômica mobilizou estas pessoas que presumiam estar defendendo suas liberdades e segurança, quando na verdade estavam sendo instrumentalizadas para apoiar interesses políticos específicos, como a legitimação do golpe civil-militar no Brasil.

“Mas ao verem seus filhos, filhos de amigos, vizinhos, serem presos, torturados e mortos pela ditadura se deram conta que haviam marchado pelo errado” (Colling, 2015, p. 377). Assim, com as demandas repressivas advindas dos AI's que retiravam paulatinamente as liberdades individuais e coletivas além de expurgar a democracia real do país, a resiliência feminina assumiu várias formas. A resistência não se limitou a ações isoladas, mas foi uma parte integrante de movimentos mais amplos que buscavam acabar o regime. Muitas se destacaram como líderes de movimentos de resistência, desafiando os papéis tradicionalmente impostos pelo patriarcado e pelo próprio regime autoritário (Reis, 2014). Sua participação não era apenas

um complemento à resistência masculina, muitas vezes, elas estavam na vanguarda das ações, liderando e organizando movimentos.

Ana Maria Coolling (1997) assevera que diversificadas foram as atuações na frente da resistência, passando por ações ligadas aos movimentos guerrilheiros até o desempenho em organizações clandestinas que buscavam preservar os direitos humanos. Dessarte, por multifacetados motivos, elas juntavam-se a grupos armados, como a Aliança Libertadora Nacional (ALN) e a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), para participaram como combatentes em ações militares e sabotagens, envolvidas em emboscadas, assaltos a bancos para financiar as operações e até mesmo em confrontos diretos com as forças de segurança. Habilidosas em variadas ações, usavam suas posições para se infiltrar em instituições governamentais ou militares com os objetivos de coletar informações valiosas para as operações de resistência e, por meio da espionagem, transmitiam informações críticas sobre os planos e movimentações das forças de repressão (Rovai, 2013).

Outrossim, o protagonismo feminino projetava-se nas funções de apoio aos movimentos, cuidando da manutenção de esconderijos seguros e intervindo na comunicação entre diferentes células de resistência e a distribuição de material de propaganda (Teles, 2014). Tal suporte era crucial para o desenvolvimento das ações dos grupos. Elas atuavam em campanhas de conscientização e recrutamento, tentando atrair mais pessoas para a causa. Organizavam redes de apoio para fornecer alimentos, medicamentos, abrigo e salvaguardar companheiros procurados pela polícia, servindo como suporte emocional e psicológico aos combatentes, muitas vezes atuando como ponto de ligação entre as famílias e os guerrilheiros. Assim, elas romperam com o silenciamento e a invisibilidade que lhes eram atribuídos no âmbito privado (Perrot, 2007) desafiando diretamente a ordem padronizada.

Diante das expertises delas, o sistema repressivo tentou deslegitimar sua atuação na política e na resistência armada, retratando-as com estereótipos que almejam impor subordinação. Neste contexto, Rovai (2013, p. 118) explana que

Ao construir a imagem da mulher politizada como desvio, a repressão procurava reafirmar que o sexo feminino seria incapaz das decisões políticas e não teria vontade própria. Deveria ser tutelada pelo homem. Nos registros das prisões, elas eram sempre apresentadas como esposas, filhas, amantes e irmãs de homens procurados pela polícia. Dificilmente tinham seu nome em destaque ou se acreditava que teriam sido tão ousadas. Se elas estavam no movimento estudantil e, principalmente, nos grupos armados, isso deveria ser atribuído a questões de manipulação ou desvio, por romperem com a moral tradicional.

Os agentes do regime de exceção formatavam narrativas para deslegitimar o ativismo das mulheres. Ao afirmar que o envolvimento político era um desvio de suas funções tradicionais ligadas ao lar, era reafirmado a necessidade de tutela masculina com o intuito preservar a ordem patriarcal no âmbito público. A minimização objetivava apagar sua identidade política. Apesar disso, elas continuavam desafiando as estruturas de poder ao se organizarem para lutar pela democracia e pelo direito de se expressar. Em torno disso, a filiação ao Partido Comunista Brasileiro – PCB teve um número significativo de mulheres, subvertendo a lógica operante. A participação delas em reuniões, discussões políticas e formulação de estratégias, faziam com que fosse desenvolvida redes de comunicação para trocar informações entre diferentes células do PCB e outras organizações de resistência (Rigonati, 2015).

Contudo, “a ação política da mulher no período da ditadura militar se dá, portanto, em duas frentes – na luta contra a repressão e na luta contra as desigualdades entre homem e mulher, respeitando as diferenças existentes” (Cooling, 2015, p. 377). Rompendo a imposição de espaços restritos, elas se organizam em grupos para exigir direitos, justiça ou mudanças sociais. Foram resilientes o bastante para perpassar as pressões o que acabou moldando a cultura política e promovendo agendas em prol das demandas femininas durante e após a ditadura.

Teles (2014, p. 15) explica que “no ano de 1968, houve greves operárias nas cidades de Contagem (MG) e Osasco (SP). A de Contagem foi a primeira e foi dirigida por uma mulher, Conceição Imaculada de Oliveira, diretora do Sindicato dos Metalúrgicos”. Na década de 1970, marcado por intensas mobilizações trabalhistas, as operárias exibiam engajamento social, assumindo uma posição de afronta tanto a repressão estatal e as limitações impostas pelo regime às organizações sindicais. Elas militavam nas greves e movimentos sindicais, consoante afirma Reina (2019, p. 174), “nesta conjuntura, havia a presença significativa de um contingente de mulheres, que apenas nas fotografias podem ser notadas, visibilizadas”. As trabalhadoras reivindicavam dignidades diversas, singularmente expressadas por meio de melhorias salariais além das liberdades democráticas e reconhecimento de sua relevância dentro da sociedade extremamente patriarcal.

Por desafiarem o sistema, entraram no foco da repressão estatal e “o fato de serem consideradas ‘sexo frágil’ não diminuiu, mas intensificou ainda mais a violência sobre seus corpos, para reprimir a escolha de terem agido ‘como machos’ ao pegarem em armas” (Rovai, 2013, p. 118). Por seu posicionamento nessas atividades, atraíram a atenção e a violência das forças repressivas do Estado, que viam qualquer forma de oposição como uma ameaça que precisava ser eliminada. Destarte,

As mulheres foram torturadas assim como os homens que lutaram contra a ditadura. As mulheres foram alvo sistemático de violações sexuais. A prática de estupro e abortamentos forçados foi corriqueira, nas sessões de tortura, quando se tratou de repressão política violenta contra as militantes de esquerda. [...] Houve aquelas que tiveram seus bebês nos DOI-CODIs. Algumas foram assassinadas grávidas como foram os casos de Soledad Barret Viedma (1945-1973) e de Dinalva de Oliveira Teixeira (1945 – 1974). Outras tiveram seus bebês em cativeiros e se sabe quase nada a respeito do destino dessas crianças (Teles, 2014, p. 14).

As autoridades repressivas usaram de violência extrema para punir mulheres, muitas vezes de forma ainda mais brutal do que com seus colegas masculinos, para dar um exemplo e tentar dissuadir à outras para não seguirem o mesmo caminho. Essa quebra de expectativas do feminino aumentou a raiva e a necessidade de aumentar a subjugação por parte do Estado, que via em suas ações uma dupla ameaça: política e social.

Mulheres também advogavam do lado conservador da sociedade que dava o suporte à manutenção do sistema ditatorial. Conforme indicado por Silva (2016, p. 76) é significativo “desconfiar dessa ideia de que somente os membros das denominadas classes média e alta eram conservadores. Não podemos desconsiderar as pessoas comuns, os trabalhadores, as senhoras religiosas”. Seguindo nesta linha de raciocínio, a pesquisadora Janaína Martins Cordeiro (2009) denota que é essencial explorar o papel de mulheres que atuaram ativamente pela solidificação da ditadura, pois isto pode propiciar uma compreensão mais completa da história do período.

Cordeiro (2009) analisa a Campanha da Mulher pela Democracia (CAMDE), um movimento feminino conservador que emergiu no início dos anos 1960. Extremamente anticomunista, o grupo defendia os valores tradicionais da família, religião e propriedade privada, continuando a apoiar o regime, incluindo e contribuindo na política de segurança nacional e a promoção de campanhas de moralidade pública. Além da CAMDE, outros grupos dirigidos por mulheres operavam em favor da repressão estatal. Como explica Silva (2016, p. 76), “algumas entidades católicas, compostas por pessoas ditas ‘comuns’, como o *Movimento por um Mundo Cristão* (MMC) e a *União Feminina* (UCF) que enviavam cartas para delegados da DCDP, no intuito de denunciar o que consideravam um perigo a ordem moral e social” (Silva, 2016, p. 76). Com o apoio feminino multifacetado, elas também garantiam o civil da Ditadura, apoiando o regime, criticando e denunciando aqueles que se opunham aos ditames da ordem e do progresso.

No intuito de compreender as dinâmicas de poder e resistência que transcendem os anos ditatoriais, verificamos que a historiografia ainda normatiza as abordagens essencialmente masculinas nos papéis de destaque, silenciando as vozes de mulheres e corroborando para a

invisibilização delas no âmbito público (Colling, 2015; Rovai, 2013; Silva, 2019; Teles, 2014). Porém, elas foram protagonistas em distintas posições e trabalharam na defesa dos direitos humanos, denunciando abusos e atrocidades cometidos pelo regime. (Rigonati, 2015). Para além disso,

Com o tempo, parte das mulheres vinculadas às organizações e partidos de esquerda passou a atuar politicamente articulada ao conjunto das lutas e mobilizações dos direitos das mulheres, dando à sua atuação um tom próprio. Influenciaram e foram influenciadas pelas demandas das camadas populares, reportando-se também às mudanças em várias lutas no sentido de propor garantia dos direitos particulares das mulheres. (Alves, 2021, p. 57)

Como um processo de autorreconhecimento de sua própria força, foi incluindo ao bojo das lutas pela redemocratização, a bandeira pela emancipação feminina na sociedade brasileira. De acordo com Cooling (2015, p. 377), “1975 é um divisor de águas na luta das mulheres”. O debate acerca dos anseios femininos vão se impondo no cotidiano brasileiro, projetado na mídia com o aparecimento de jornais feministas, como o Brasil Mulher, Nós Mulheres e Mulherio. Ocorreu a criação do Centro da Mulher Brasileira que contou com a cobertura de suas atividades pela revista Veja. Isto exemplifica o modo como as mulheres utilizaram todas as plataformas disponíveis para advogar por mudanças sociais, políticas e legais que promovessem maior igualdade e justiça para as mulheres brasileiras (Marques, Zattoni, 2014).

Ainda na década de 1970, “elas ampliaram suas ações: ocuparam praças com mesas para recolher assinaturas pela Anistia, pacificamente, como era considerado próprio a uma ‘mulher decente’ e ‘coitada’” (Rovai, 2013, p. 125). Dessarte as mulheres, muitas vezes relegadas a papéis tradicionais em uma sociedade patriarcal, usaram esses mesmos papéis para resistir aos autoritarismos. Operando de maneira sinuosa e desviante, encontravam formas de resistir que não eram facilmente detectadas pelo regime, mas que tinham um impacto significativo. Ao pedir melhorias para seus filhos e comunidades, elas estavam, de fato, promovendo uma agenda insurgente contra a opressão estatal. Essa estratégia permitiu que elas operassem dentro dos limites impostos pelo meio tradicional, ao mesmo tempo em que avançavam em uma agenda de resiliência.

Teles (2014, p. 16) denota que “mulheres também foram ao espaço público defender anistia aos perseguidos e presos políticos, em 1975. Antes já haviam falado sobre o assunto na OAB, na Cúria Metropolitana de São Paulo, no jornal da imprensa alternativa Opinião”. Em um processo de expansão de influências que vinha ocorrendo de maneira auspiciosa, as mulheres, especialmente as mães, esposas e irmãs de presos políticos, foram protagonistas do

movimento pela anistia. Elas organizaram comitês, manifestações e campanhas públicas para exigir a libertação de seus entes queridos e o retorno dos exilados.

No final dos anos 1970, diversos setores sociais liderados pelas mulheres se uniram em torno da campanha contra a intensificação das torturas e das medidas ditatoriais. Muitas mulheres tiveram um papel fundamental na luta pelo movimento da anistia política e, nos anos 1980, uniram esforços em torno da campanha pelas “Diretas-Já” (Alves, 2021, p. 58).

Demonstrando alto poder de articulação, uniram-se com outros movimentos sociais e sindicais, ampliando a base de apoio e aumentando a pressão sobre o governo, formando uma frente unida pela justiça e democracia. Nos anos 1980, a luta evoluiu para a campanha "Diretas-Já", sendo que algumas estavam a frente organizando comícios, manifestações e campanhas de conscientização por um processo eleitoral democrático e transparente. A militância delas mostra o poder de sua organização como agentes de mudança social e demonstra seu poder catalisador de significativas transformações sociais e políticas.

Pesquisas que incorporem a perspectiva de mulheres na conjuntura da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985) podem ser capazes de tornar mais equilibrada o contar desta história, por garantir representação a diversidade que destoam da masculina. Contudo, tal abordagem surge como um desafio a história oficial que muitas vezes retrata o protagonismo neste período como se tivesse sido exercido exclusivamente por homem. A revisão histórica é relevante para corroborar com o reconhecimento das injustiças e violências específicas vivenciadas pelas mulheres. Outrossim, visa garantir o protagonismo delas em diversos cenários dos 21 anos do regime, em posições de destaque que não sejam restritos apenas à condição de vítimas, mas como guerrilheira, intelectual, mãe, esposa, filha, enfim, uma gama de participações que visavam a redemocratização do país e o reestabelecimento das garantias dos direitos humanos.

## **1.2. Ensinar para resistir: a Educação Básica no combate ao negacionismo e revisionismo histórico**

Os livros amplamente utilizados no cotidiano escolar são uma materialização do currículo norteador da Educação Básica. Os parâmetros normatizadores seguem formatados na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que é automaticamente seguido pelas políticas públicas que fluem a partir dela. As análises dos currículos devem ser feitas além das escritas



convencionais e “devem ser lidas sob esse contexto articulado que observa uma decisão de organizar as referências para o currículo em um contexto de jogos de forças e disputas e poder de toda ordem, comuns em processos coletivos de construção de diretrizes para uma dada política pública” (Sardinha; Silva; Reis, 2022, pg. 232). Se o livro didático empenha-se em manter uma abordagem epistêmica em determinados fatos e personagens é em consonância com o que rege o eixo norteador.

Funcionando como veículo para transmitir narrativas, o livro didático é um meio para circulação de representações e saberes validados, estabelecendo uma versão que passa a ser aceito ou não pelo jovem leitor. Logo, o instrumento é capaz de moldar como a sociedade vai recordar seu pretérito (Chartier, 1990). Pode ser um agente na construção de narrativas para que o ensino da ditadura contribua para a formação de uma memória coletiva mais justa e inclusiva, tendo em vista que negar acesso a diversidade de narrativas e contribuições impede que haja reconhecimento de pares (Balestra, 2014).

Para Nora (1989), os livros didáticos podem ser compreendidos como repositórios de memória que marcam determinadas visões, valores e objetivos de uma época. Assim, eles ajudam a consolidar uma narrativa histórica que, uma vez internalizada pelos estudantes, passa a ser parte da identidade coletiva. Para que haja o ensino sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil mais eficaz, é relevante garantir a escrita de seus meandros e a abordagem de sujeitos mais plurais que consigam alcançar os alunos que acessam a narrativa educacional. Principalmente em contextos atuais de disputas que se refletem nos espaços educativos, envolvendo o revisionismo e negacionismo em torno da democracia e sobre o regime ditatorial.

Balestra (2014) analisa que

No Brasil, a abordagem recorrente no ensino de história persistiu muito tempo com a ideia de que não cabe à História ou ao seu ensino tomar partido nas disputas sobre a construção de memórias e, com isso, se perpetua a estratégia de não estudar a história “mais recente”. O principal argumento é que essa história ainda não foi escrita e, portanto, não pode ser ensinada. Além disso, ela poderia gerar certos *constrangimentos*, porque muitos dos principais protagonistas desse passado ainda estão vivos e ativos na arena político-social. Assim, o ensino de história no Brasil tem se afastado das polêmicas e focado em temas consagrados (Balestra, 2014, p. 71).

Essa ação complexa gera um desafio que resulta na esquiva quando o conteúdo é a Ditadura no Brasil. O afastamento deliberado deste tema recente pode limitar a oportunidade de debater criticamente os acontecimentos deste passado que repercutem com mais força em nossa sociedade. Pertinente ressaltar que “as narrativas construídas nos livros didáticos têm um

significativo poder de interferir na maneira como milhares de crianças e jovens irão construir suas leituras de si e da sociedade da qual fazem parte” (Cavalcanti, 2020, p. 291). O livro didático tende por reforçar o pertencimento ou exclusão nas narrativas. Nesse viés, a ausência de abordagens que privilegiem diversidade de papéis, relatos e presenças de personagens na historiografia sobre a ditadura pode impactar a forma como se constrói a reflexão crítica. O cenário político e social hodierno exemplifica isso a partir das ondas negacionistas e revisionistas que geram um embate pela defesa da História (Pinsky, 2021).

O negacionismo histórico consiste na recusa ou distorção de fatos pretéritos comprovados, como as violações de direitos humanos no regime autoritário. Já a onda pautada no revisionismo, perpassa a coloquial prática acadêmica de validar conhecimentos a partir de novas premissas, sendo utilizado para fins ideológicos visando distorcer e/ou justificar atitudes antidemocráticas. Ambas as práticas podem levar à desinformação em massa, minando a percepção histórica compartilhada pela sociedade. Essas disputas pela narrativa histórica nasceram no contexto de internet e redes sociais, resultantes da polarização política que tem tomado a esfera pública como um movimento desafiador das democracias contemporâneas (Pinsky, 2021).

Nos últimos anos, o tema da ditadura militar brasileira assumiu o primeiro plano nos debates sobre a história recente no Brasil, impulsionado pelo acirramento político e pela polarização que se apresentou, especialmente depois de 2013. Nesse cenário, o acontecimento tem sido objeto de intensas disputas em discursos e representações na cena pública (Menezes, 2019, p. 81).

A memória sobre o período de exceção tornou-se ponto central de disputas ideológicas, sendo amplamente discutido em cenários públicos. Entretanto, as narrativas construídas exemplificam as tensões evidenciadas por grupos que defendem a existência de repressão e violação de direitos e outros que relativizam a questão chegando até a negar o terrorismo de Estado. Com isso, o tema tem sido terreno da disputa simbólica em torno do saber histórico e sua legitimidade. Grupos negacionistas têm criado conteúdos para atacar a historiografia e romantizar o regime autoritário. Investindo em vídeos curtos, memes, infográficos e outros formatos visuais de fácil consumo, os dominadores das redes sociais utilizam estratégias sofisticadas de manipulação de informações e aproveitam as dinâmicas próprias das plataformas para maximizar o alcance e a viralização.

Sônia Menezes (2019, p. 73) define como “historiografia midiática toda a produção de leitura do passado que se ampara no universo dos meios de comunicação esses vários formatos

e que se destinam à grandes audiências”. Por meio das publicações digitais, a História alcança o grande público, sendo idealizada para agradá-lo, para chamar sua atenção no intuito de alcançar maior engajamento nas crenças digitalmente estabelecidas. E é contando com esse espectador que criadores de conteúdos criam ataques contra a historiografia científica acerca do período ditatorial, gerando as ondas revisionistas e negacionistas.

Marieta Ferreira (2016) chama a atenção para os novos nuances de combates para o Ensino de História, “isso porque o movimento atual em direção à memória e à luta por direitos contribuiu para acirrar as disputas sobre a escrita e o ensino da História, diversificando suas formas e promovendo múltiplos usos (e abusos) do passado” (Ferreira, 2016, p. 115). Ou seja, à medida que o trabalho da Comissão Nacional da Verdade<sup>3</sup> tem dado voz a nichos de pessoas subalternizadas, garantindo a elas o direito de contarem suas versões sobre o período de exceção e adentrarem a memória coletiva, grupos de apoiadores desse regime têm mobilizado narrativas negacionistas para atender interesses restritos pautados na continuação do poder dos grupos apoiadores do regime.

Ao refletir-se no âmbito da Educação Básica que estão alheios a renovação do saber científico devido ao engessamento dos materiais didáticos, esses fenômenos ameaçam a compreensão do passado, a preservação da memória coletiva e a consolidação de valores democráticos. Envolvendo os alunos no revisionismo histórico e negacionismo em torno da democracia e sobre o regime civil-militar no país (Barbosa; Silva, 2020; Rovai, 2013). Por questões óbvias, conclui-se que os movimentos negacionistas e revisionistas são perigosos na medida em que refuta evidências acumuladas no pensamento historiográfico, dinamitando a memória histórica como elemento para estruturar e significar o tempo presente. Em se tratando da ditadura, isso reflete na impossibilidade de pensar formas de sociabilidade pautada em uma gramática democrática como experiência articulada a referências de gestão da vida política. Dificultando assim, a revisão dos protocolos que estruturam a cultura política autoritária típica de um país forjado na desigualdade material e simbólica como projeto colonial, como é o caso brasileiro.

Novos embates pela história projetam-se, sugerem desafios e debates em prol do ensino de História como disciplina que desempenha um papel vital na formação de cidadãos críticos, informados e engajados pela manutenção dos princípios democráticos. Diante deste contexto, a políticas de memória deve alcançar o grande público atendido nas escolas estatais, pois “quanto mais os crimes cometidos durante os regimes de exceção cheguem ao

---

<sup>3</sup> Instituída pela Lei 12.528 de 2011 no governo da presidente Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores – PT) para investigar os casos de terrorismo de Estado ocorridos entre 1964-1985.

conhecimento público, mais perto estaremos de evitar a repetição dos erros do passado e, consequentemente, da construção de uma sociedade alicerçada na democracia” (Silva; Camilo, 2021, p. 130). O reconhecimento das experiências do passado ao alcance dos estudantes na base educacional pode ajudar com que esses jovens tornem-se agentes de mudança, engajados na solidificação do Estado democrático de direitos. Dessarte, a escola e a Educação Básica transformam-se em um espaço privilegiado para o enfrentamento do negacionismo e do revisionismo histórico.

### **1.3. O conteúdo didático sobre o período da Ditadura Civil-Militar brasileira**

Cristalizar a densidade das diversas violências contra os direitos humanos no período de exceção deveria ser um dos estandartes levantados pelos conteúdos didáticos dos livros que alcançam o grande público estudantil no Brasil. Apesar de avanços no tratamento didático acerca do regime ditatorial, ainda apresentam limitações significativas em refletir a complexidade e a diversidade de atores, modos e processos do período. Muitas vezes, esses materiais didáticos priorizam uma narrativa mais linear e simplificada, destacando as violências e repressões como os principais elementos do regime, deixando de lado outros fenômenos que permeiam a historiografia do período.

Ou seja, os suportes escolares negligenciam aspectos como transformações econômicas, movimentos sociais para além da luta armada, a larga participação de atores civis, como empresários, grandes veículos de comunicação e setores das elites políticas e econômicas, foram corresponsáveis pela manutenção do regime e o complexo jogo de alianças, divisões e disputas. Em favor de uma abordagem mais focada em eventos-chave, como o AI-5, o “milagre econômico”, as torturas e o fim do regime. Essa limitação pode ser explicada pela própria estrutura dos livros, que precisam abordar grandes períodos em um espaço reduzido, e pelo peso das políticas públicas e das orientações curriculares que, muitas vezes, priorizam conteúdos considerados "essenciais" para exames e avaliações.

A Ditadura Civil-Militar no Brasil é um conteúdo vigente no currículo escolar da disciplina de História<sup>4</sup> e, portanto, devem estar salientados na literatura didática. Acerca deste suporte, Bittencourt (2018) afirma que

---

<sup>4</sup> No documento norteador do Novo Ensino Médio no Estado do Amapá, denominado de RCA – Referencial Curricular Amapaense, implementado em 2020, o conteúdo é elencado no componente das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A importância do livro didático reside na explicitação e sistematização de conteúdos históricos provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica. Autores e editoras têm sempre, na elaboração dos livros, o desafio de criar esses vínculos. O livro didático tem sido o principal responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares (Bittencourt, 2018, p. 256)

O ato de articular o saber acadêmico à realidade escolar deve considerar que as pesquisas atualizadas oxigenam o saber científico ao direcionar inquições que descubram o envolvimento de personagens dissidentes em eventos em posições de destaque. Trazer à tona agentes comumente excluídos das narrativas escolares pode aproximar a disciplina com o alunado e engajar na promoção de um conhecimento palpável (Caimi, 2017).

Dessa maneira, explorar sua potencialidade em favor da construção de uma Consciência temporal humana, em que a experiência do passado é interpretada como História para dialogar com o presente (Rüsen, 2001). Capacitar estudantes e professores da Educação Básica para a importância da democracia como sistema político sustentável significa levar a compreenderem de que a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985) marcas profundas em nossa sociedade em um plural das experiências humanas, que assinalam um passado doloroso e moldam disputas narrativas e processos identitários no presente. Ao analisar amplamente esse passado observando a contemporaneidade que flerta com a centralização do poder político, pode-se induzir a comunidade estudantil a partir de referências validadas cientificamente, a refletirem sobre como os sistemas políticos democráticos se articulam a demandas contemporâneas por participação, mobilização coletiva e promoção de direitos a militarem em prol da manutenção do atual sistema representativo.

Cerri (2011, p. 81/82) assevera que “a conscientização, vale a pena insistir, não é conceder consciência a quem não a tem (isso não existe), mas atuar com a nossa consciência, buscando influenciar e transformar a consciência dos educandos”. Preparar os alunos para se tornarem cidadãos analíticos pode ser possível ao passo que o ensino seja pautado em um ensino didático de História que envolva a diversidade das lutas e conquistas de pessoas comuns como resultado do esforço coletivo. Ao analisar o conteúdo sobre a Ditadura Civil-Militar, Helenice Rocha (2014) averiguou as tendências das narrativas nos livros selecionados pelo PNLD de 2011. Nestes, “o movimento de estabelecer uma linha divisória entre o presente e o passado, deslocando para o passado a dolorosa ou ao menos desconfortável experiência social da ditadura” (Rocha, 2014, p. 103/104). Dessarte, a literatura destinada ao alunado do sistema público cria um distanciamento temporal e emocional do evento traumático, de tal maneira que

os 21 anos de repressão estatal parecem estar sob o véu de um tempo pretérito completamente superado.

De modo geral, as coleções tratam a ditadura como um evento fechado, uma fase histórica que se encerrou e cuja complexidade, violência e impactos sociais são deixados de lado ou suavizados. Carvalho Filho (2012) atenua que os conhecimentos científicos não têm conseguido transpor os muros das universidades para alcançar o grande público, ocasionando um abismo entre o saber acadêmico e o saber escolar, em desfavor do segundo. O fosso é solidificado por meio dos livros didáticos que segue obliterando atores no bojo de suas páginas principais. Mantendo uma abordagem com “episteme racista/sexista que opera até os dias de hoje nas universidades ocidentalizadas, por meio dos textos canônicos fundacionais das disciplinas de ciências sociais e humanidades” (Pereira, 2018, p. 95). Desta maneira, a supressão de vozes de diversos outros segue operando e é concretizada no âmbito da educação básica, designadamente quando o eixo temático gira em torno da Ditadura Civil-Militar.

Balestra (2015, p. 13) assevera que “recordar a ditadura é, então, discutir a atual democracia”, logo, ao colocar em contraste o passado autoritário não tão distante com o presente democrático, os alunos podem entender as conquistas e fragilidades do sistema atual. Nesse sentido, faz-se necessário o esforço para mitigar o distanciamento entre os âmbitos universitários e escolares no sentido de que o primeiro possa compartilhar as novas nuances validadas sobre o regime de exceção brasileiro. O fosso pode ser dirimido a partir da criação de espaços que desmistifiquem o saber acadêmico, tornando-o mais acessível e menos elitizado. A produção de livros didáticos pode ser um destes espaços para criar as pontes entre os extremos. Com conteúdos sobre a Ditadura que reflitam a pesquisa acadêmica mais recente e sejam adaptados para a linguagem e o contexto escolar pode ser essa ponte que ligue as novas descobertas ao grande público que faz parte da Educação Básica.

Rocha (2014) alerta para o movimento que as narrativas didáticas exploradas destinam a um protagonismo extremo das alas militares e o esforço de eximir a responsabilidade da sociedade civil no processo de instauração e legitimação da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). “As coleções silenciam sobre o possível consentimento social às ações atribuídas à linha dura dos militares: prisões, torturas, assassinatos, desaparecimentos inexplicados” (Rocha, 2014, p. 112). A cisão entre os agentes históricos nos livros didáticos pode induzir os estudantes na ilusão de que este passado foi completamente superado à medida que os culpados estão sob rédeas e que este foram exclusivamente da ala militar.

Nesta esteira, Balestra (2015) explana que sobre a temática da ditadura ocorre uma espécie de “constrangimento em pensar o seu ensino e a construção de memórias para as

gerações futuras, em que talvez se fizesse necessário explicar e explicar-se no conjunto do aparato que sustentou ou lutou contra o regime repressivo” (Balestra, 2015, p. 72). De modo geral, isso reflete a dificuldade e desconforto em lidar com esse passado traumático baseado, talvez, no receio de inquirições da geração atual sobre como a sociedade permitira que o terrorismo estatal permanecesse vigente por 21 anos.

Um clima de neutralidade é perpassado aos jovens por meio do ensino da Ditadura Civil-Militar no Brasil, ensejado pelo livro didático que atende as instituições de ensino da rede estatal. A literatura didática brasileira não alerta de modo categórico para o perigo na linha tênue entre ditadura e democracia. Falham em produzir referências analíticas capazes de confrontar as condições sociais, econômicas e culturais que possibilitaram a emergência e sustentação desses regimes. Negligenciam os processos de legitimação social que sustentaram o regime, evitando discutir como setores da população participaram ou se beneficiaram dessas estruturas sendo secundarizadas em prol de uma visão generalista. Este é um ponto para entender como formas de autoritarismo podem emergir em diferentes contextos.

A título de exemplo, Moraes (2022), analisou o didático direcionado ao 9º ano do Ensino Fundamental 2 – séries finais da coleção “História, Sociedade e Cidadania” (Boulos, 2018)<sup>5</sup>. Organizada por Alfredo Boulos Júnior, é uma série de livros voltados para o ensino de História, amplamente utilizada em escolas brasileiras. Na investigação, Moraes (2022) averiguou que o material apresenta algumas abordagens acertadas, como a referência nominal de Ditadura Civil-Militar, a parte infográfica, a narrativa sobre opositores e apoiadores do então presidente João Goulart e o discurso anticomunista daquele contexto. Contudo, a questão sobre a Doutrina de Segurança Nacional que “é a espinha dorsal das ditaduras do Cone Sul” (Moraes, 2022, p. 66) é brevemente mencionado o que resulta em um prejuízo para a compreensão mais densa da vertente.

A pesquisadora conclui que o terrorismo de Estado é ausente, enquanto os debates acerca dos Atos Institucionais são pontuais, sendo mais ausentes do que presentes. O instrumento não consegue ser uma metodologia eficaz que consiga envolver de maneira ativa e imersiva os educandos, tendo em vista que os debates são superficiais e, por vezes, atenuam focos de violência extrema, no qual o próprio direito à vida estava em voga. “A potência didática dos procedimentos de análise documental encontra-se, portanto, reduzida” (Moraes, 2022, p. 67). Dessarte, fica comprometida o ideal de que o livro didático deve ajudar a construir

---

<sup>5</sup> Com autoria de Alfredo Boulos, produzido pela Editora FTD, destinado aos Anos Finais do Ensino Fundamental II.

pontes com o passado de maneira que coletivamente possa-se evitar que as experiências de outrora repitam-se.

Por outro lado, ao perscrutar o mesmo livro didático produzido por Boulous (2018) como instrumento base para elaborar estratégia de ensino da Ditadura, Melgar (2020) confronta a abordagem do conteúdo com a historiografia vigente. O autor conclui que, “a proposta de Boulous Júnior, vem ao encontro do que a educação se propõe para com a formação do jovem, no afã de promover uma cidadania consciente e crítica” (Melgar, 2020, n.p.). Assim, sob a ótica do analista, o suporte educacional está alinhada aos objetivos da educação no que tange a promoção do pensamento crítico.

Contrariedades demonstram como a flutuação do ensino pode estar presente nos conteúdos didáticos que atendem sujeitos hibridizados no âmbito escolar (Carvalho Filho, 2012). A memória daqueles 21 anos do terrorismo de Estado (Reis, 2014) que é reavivada a cada leitura didática no contexto da educação básica pública deve atuar como um antídoto contra o esquecimento, prevenindo retrocessos democráticos. Contudo, em pesquisa presidida por Duarte e Cerri (2012) a observação das respostas dos jovens brasileiros revelaram dados alarmantes, principalmente quando comparadas com a de jovens do Uruguai e da Argentina.

Um dos objetivos da inquirição girava em torno da compreensão geral das fontes com relação ao período ditatorial ocorrido em seu país de origem. Assim,

Enquanto há uma pequena quantidade de jovens brasileiros que avaliam positivamente alguns aspectos desse período (“mantiveram a ordem social e promoveram o desenvolvimento econômico”, e “foram importantes para a defesa da soberania nacional!”), há uma absoluta rejeição dos argentinos e uruguaios em relação a isto. Estes últimos são muito mais incisivos nas afirmações de que tais governos “não respeitaram a constituição e os direitos humanos” e “não levaram em conta a opinião do povo” (Duarte; Cerri, 2012, p. 247)

Os resultados sugerem que, no Brasil, ainda reside a ideia de que o período teve alguma positividade no que concerne a importância para a defesa da soberania nacional frente a desordem instaurada pelo governo anterior. Enquanto, sob a ótica das demais fontes, destaca-se a forte aversão ao regime ditatorial em seus países. A discrepância no tom entre os jovens dos diferentes países que passaram pela vivência traumática pode estar ligada à intensidade e à forma como cada sociedade tem trabalhado para manter viva a memória dos abusos que o terror estatal trouxe para o coletivo ou ainda à política de reparação dos danos.

Dessa maneira, o papel que o livro didático empenha na escola deve ser valorizado com relação ao conteúdo que nele é descrito. A História deve ser contada de maneira que abarque



personagens comuns, capazes de provocar no jovem leitor uma imersão de grande impacto por aproximar os fatos ao que ele tem como palpável na sua vivência. Balestra (2014, p. 85) afirma que “a construção de identidades com o passado só se concretiza quando mediada pelo exercício de comover-se, de sentir-se afetado de algum modo”. O conteúdo didático da Ditadura Civil-Militar no Brasil direcionado ao grande coletivo da base educacional deve passar por reformulação para ter um impacto formador de subjetividades que levem a consciência histórica. É necessário que a memória deste período torne-se mais coletiva e significativa para que os contemporâneos ressoem esse pretérito de modo que solidifique a permanência do estado democrático de direitos.

Os estudos supracitados têm mais de uma década e servem de denúncia às narrativas didáticas que vagavam na linha tênue entre repressão e conciliação. Considerando os episódios que tiveram seu ápice culminando no 8 de janeiro de 2023, pode-se confirmar as aferições que “os jovens brasileiros mostram uma rejeição muito fraca à ditadura militar” (Duarte; Cerri, 2012, p. 254). Acendeu-se, assim, o sinal de alerta para a reformulação do material didático, no intuito de que eles sejam capazes produzir representações significativas sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil, inserindo narrativas dissidentes que possam ser de destaque ao aluno, conectando as representações pedagógicas com os conhecimentos e/ou personagens que eles já possuem para promover a retenção duradoura do conhecimento (Ausubel, 2003; Freire, 2013).

## CAPÍTULO 2. ANALISANDO OS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD 2021

A análise dos livros didáticos como etapa prévia à produção do *frame* cinematográfico e da sequência didática como parte central do trabalho para garantir atuações femininas em posição de destaque no período de exceção brasileiro é justificada pela relevância desses materiais na formação das narrativas históricas e na consolidação de memórias coletivas. Os suportes são ferramentas diárias de ensino na e têm grande influência na forma como os estudantes compreendem o passado e, por extensão, interpretam o presente.

Ao saber que “todos os especialistas estão de acordo que o livro didático é a ferramenta mais importante no ensino de história” (Rüsen, 2011, p. 109), a investigação deste veículo requer minuciosa atenção aos desdobramentos que carrega consigo. As obras pré-selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2021 foram as fontes de pesquisa para esta etapa. Delas foram extraídos os dados acerca das representações de mulheres no conteúdo concernente ao período da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985) considerando o escopo central do assunto, haja visto que “o professor e o aluno recorrem principalmente ao texto principal para acessar a narrativa sobre a história e para sanar dúvidas” (Rocha, 2015, p. 100). O componente é considerado uma referência primária no processo de ensino-aprendizagem, ancorando a forma como os eventos são apresentados e servindo como recurso prático para esclarecer questionamentos sobre o conteúdo abordado.

A partir disso, o conteúdo didático e seu sistema simbólico concentrados no texto central foram analisados para constatar as representações conforme preconizadas por Roger Chartier (1990), ou seja, como uma recriação da presença que evoca a participação que as mulheres exerceram no contexto de exceção e seus protagonismos. A representação é uma metodologia como as realidades sociais e os sujeitos são construídos simbolicamente e reinterpretados nos discursos. Desempenha uma prática que molda significados através dos quais o coletivo percebe o seu meio social e pode se apropriar dos valores almejados na construção de identidades. Nesse sentido, passa por um processo de seleção para atender interesses dominantes que valorizam um determinado discurso com o poder de referência em detrimento do outro.

A escolha pelo PNLD ocorrido em 2021 destinado ao seguimento do Ensino Médio ocorreu devido ao fato de que esta edição da política pública que fomenta a distribuição dos livros didáticos concretizou a implantação do Novo Ensino Médio. A mudança foi estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, sancionada em fevereiro de 2017 e trouxe profundas alterações na estrutura curricular dessa etapa da educação básica. A reforma reorganizou o Ensino Médio

para torná-lo mais flexível, conectado às necessidades dos estudantes e do mercado de trabalho, além de atender às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As principais mudanças ocorreram na ampliação da carga horária, passando de 800 horas anuais para 1.000 horas anuais, totalizando 3.000 horas ao longo dos três anos; na estrutura curricular flexível prevendo disciplinas que pertenceriam a Formação Geral Básica e outra para Itinerários Formativos. Modificações idealizadas para possibilitar ao estudante maior tempo para o aprofundamento em áreas de interesse, além da personalização do percurso formativo com autonomia para o desenvolvimento de projetos alinhados a seus objetivos pessoais e profissionais. Entretanto, limitou a relevância da História como disciplina escolar, tendo em vista que ela foi classificada como disciplina não-obrigatória pela Base Nacional Curricular Comum de 2018<sup>6</sup>. Refletiu-se, outrossim, na formatação das obras didáticas, posto que os componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia anteriormente possuíam compêndios distintos, passaram a ter os conteúdos aglutinados em um único material.

Com isso, o PNLD 2021 selecionou previamente 14 coleções na Área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Suellen Peixoto de Rezende (2018, p. 60) explica que as “editoras se inscrevem por meio de um edital, passam por uma triagem e avaliação do MEC, e posteriormente é elaborado o Guia do Livro Didático, com as obras aprovadas, que é disponibilizado às escolas participantes pelo FNDE”. Assim, uma série de adequações devem ser realizadas no instrumento para atender as exigências estamentais. Seguindo essa tangente, Kazumi Munakata (2016) assevera que os livros didáticos são produtos mercadológicos que adequam-se as exigências do comprador para conseguir aferir o lucro almejado e se estabelecer no setor, ou seja, toda leitura e divulgação gira em torno da compra e venda.

Um acervo possui 6 livros distintos, já que a intenção do novo formato é 2 livros sejam utilizados por ano. Portanto, foram 84 livros analisados. Apesar da interdisciplinaridade, cada exemplar possui uma média de 150 páginas no total e, considerando que dois são utilizados por ano, tem-se o aporte didático de quatro matérias distintas com um total de 300 folhas. Em contraposição, os antigos livros desta modalidade de ensino contavam com um número entre 250 e 300 laudas (sem contabilizar o Manual do Professor) para cada um dos componentes curriculares de maneira singular e distinto. Isso representa uma diminuição significativa no quantitativo de laudas na atual configuração do material didático. Espelhando a intenção da mesclagem entre as matérias, o Sumário elenca os diversos assuntos sem discriminar a qual

---

<sup>6</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Organizou o ensino em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

disciplina pertencem. Então, como estratégia de pesquisa direcionada, buscou-se constatar o título “Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985)” no índice ou expressões que se relacionassem com a tipologia convencional. Como resultado foi constatado que os didáticos distinguem-se quanto ao enunciado da chamada conteudista. No decorrer das apurações qualitativas serão expostos as denominações adotadas pelas obras.

Havendo o tópico no exemplar, foi realizada a análise dos fatos e sujeitos elencados no transcorrer do texto principal. Emanuel Araújo (2008) assevera que o livro didático é dividido em seções pré-textuais, textuais e pós-textuais, sendo que a parte textual ostenta a narrativa didática e pode ter mapas, tabelas, charges, fotos legendadas ou não, compondo a parte iconográfica. Dessarte, o foco do procedimento de levantamento dos dados incorreu neste centro conteudista. Além da tipologia do assunto, foi apurado o número de laudas que estão no escopo principal, os fatos e personagens elencados, sendo que o propósito é constatar a referência a mulheres e os enfoques que os suportes empíricos dos docentes destinaram ao fenômeno em questão.

As ênfases destinadas aos papéis exercidos por sujeitos homens e mulheres também foram vistoriados para a compreensão dos enfoques para fomentar dados comparativos. Ao apresentar personagens, os livros didáticos humanizam a História, conectando os eventos a indivíduos (Bittencourt, 2018; Guimarães, 2018). Para tanto, foi utilizada como método de pesquisa o modelo conceitual da Semiótica, concebida por Greimas e Fontanille (1992). A semiótica investiga como os seres humanos criam, interpretam e utilizam signos seus significados e os processos de significação para se comunicar e compreender o mundo. Abrangendo diversas formas de expressão entre linguagem, imagens, gestos, sons, a teoria busca entender como os sistemas simbólicos podem representar conceitos e ideologias inseridos em contextos culturais que influenciam diretamente a sua interpretação.

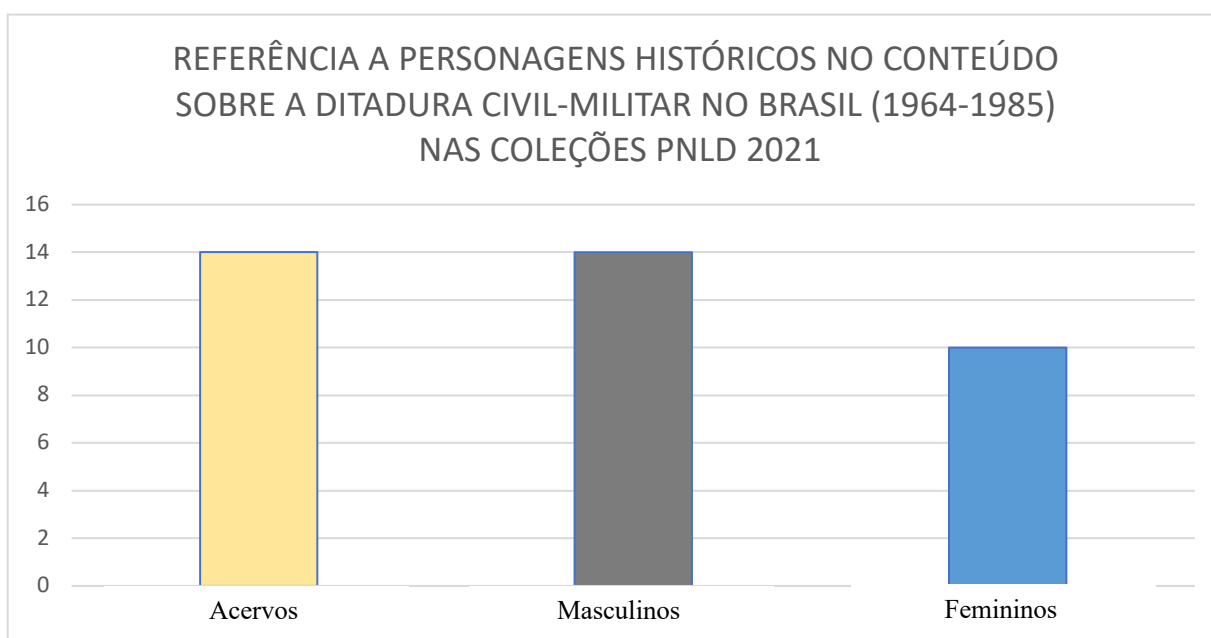
Os teóricos Greimas e Fontanille (1992) aprofundaram o estudo da semiótica ao incorporarem as emoções ao percurso gerativo do sentido, servindo de moduladoras do sujeito semiótico para influenciar suas percepções sobre o discurso. Esclarecem que os signos carregam um conjunto de intenções que são usadas estrategicamente para engajar o público e que as interações servem, são intrinsecamente ligadas a manipulações para causar determinado efeito, não podendo ser consideradas como simbologias neutras. Interpretar mensagens de forma crítica auxilia na compreensão de quais são as intencionalidades envolvidas nos conjuntos de signos e de quais maneiras elas influenciam a percepção do meio social.

Com isso, o arcabouço da semiótica balizou as análises dos textos didáticos para auxiliar na identificação de quais obras pré-selecionadas pelo governo federal através do PNLD

2021 invisibilizam as mulheres no escopo de seu conteúdo principal relacionado ao período da Ditadura Civil-Militar do Brasil (1964-1985). Concomitante, a semiótica guiou na análise da presença feminina no texto central, averiguando as referências expostas e com qual aprofundamento de informações foi feito, como por exemplo observar se houve a inclusão dos nomes e realizações. Por meio da teoria, os elementos semânticos dos signos da comunicação, sejam eles a narrativa, os conceitos, as imagens, os símbolos foram minuciosamente perscrutados para compreender intencionalidades envolvidas no discurso. Afinal, com relação ao conteúdo sobre o período de exceção no Brasil (1964-1985), a representação de mulheres no texto central do livro didático pode ajudar os alunos a vincularem-se com os processos, mostrando como as ações singulares, seus protagonismos e suas decisões influenciaram o curso da história.

Considerando as 14 coleções didáticas colocadas à escolha dos professores da rede pública vinculada ao seguimento do Ensino Médio e a representação que elas trazem sobre a presença de homens e mulheres no assunto em questão, levantou-se os seguintes dados:

Figura 01: Gráfico em tabelas



Fonte: Elaboração própria (2024)

Os números demonstram que das 14 coleções que participaram do PNLD 202, todas as 14 representam o homem (militar, político, jornalista) como agente no escopo principal do conteúdo sobre Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). Por outro lado, as mulheres foram compulsoriamente ignoradas em 4 tiragens do acervo, sendo representadas em 10

amostras. Em números percentuais, os resultados mostraram que 100% das obras destacam a presença de homens assumindo o protagonismo das ações no contexto do regime de exceção, enquanto as mulheres sofrem um decréscimo quantitativo ao serem presentes em apenas 71,43%. O saber historiográfico sistematizado nos livros é desafiado pelas ausências de atores e narrativas em torno das contribuições de um conjunto de sujeitos históricos, entre eles, a mulher.

Ricœur (2014) discute o esquecimento como um componente intrínseco da memória e da história, funcionando como um marcador de quem será lembrado ou preterido no processo dinâmico na formação das narrativas epistemológicas. A representação na história desempenha um papel crucial na construção da identidade coletiva. Quando certos grupos são sistematicamente excluídos ou marginalizados pode resultar na não-identificação ou alienação destes em relação à história dominante da sociedade (Certeau, 2014). As análises mostram que as 14 coleções reificam o homem em posições relevantes, legitimando suas versões em detrimento das perspectivas femininas no contexto de exceção e sua contribuição para o processo de redemocratização do país.

De acordo com Foucault (2023), o poder é exercido de maneiras mais dispersas e descentralizadas, através de processos disciplinares, normativos e de vigilância que moldam as ações e pensamentos das pessoas em sua vida cotidiana. O poder tem mecanismos discretos e gerais que legitima-se, inclusive, através do saber, em

Uma perpétua articulação do poder com o saber e do saber com o poder. Não podemos nos contentar em dizer que o poder tem necessidade de tal ou a tal descoberta, desta ou daquela forma de saber, mas que exercer o poder cria objetos de saber, os faz emergir, acumula informações e as utiliza (Foucault, 2023, p. 203).

Destarte, o poder opera em níveis mais localizados, em interações sociais diárias e em contextos específicos. Projeta-se como força produtiva que cria e organiza saberes para influenciar o que pode ser conhecido, determinando quais temas, sujeitos, conceitos e verdades se tornam válidos em uma sociedade. A relação intrínseca entre poder e saber não é neutra, pois traz consigo a intencionalidade de legitimação de poder de grupos dominantes da produção de discursos que sustentam e reforçam sua hegemonia. A manutenção dos poderes são normatizados através de práticas disciplinares, como a educação e a cultura, que fazem com que os padrões sociais perpetuem sua própria dominação.

Gayatri Spivak (1997) critica a tendência das estruturas de poder em apagar ou negligenciar as experiências de diversos sujeitos que também são partícipes da História. “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (Spivak, 1997, p. 85). As coleções didáticas selecionadas pelo PNLD 2021 exemplificam como as vozes de mulheres, suas contribuições e protagonismos no regime ditatorial brasileiro são frequentemente apagados do sistema de saber.

Teun Van Dijk (2015) afirma que o discurso é uma forma de dominação visto que desempenha um papel na manutenção e reprodução das estruturas sociais. Assim, o poder é exercido de diversas maneiras, que vão de ações físicas ou institucionais, além do próprio controle sobre a linguagem que podem alcançar os materiais didáticos. Subalternizadas, as mulheres foram excluídas de quatro acervos dispostos à escolha de professores e suas perspectivas foram filtradas para atender à lógica dominante em que os homens são os operantes da História. O arcabouço teórico cristalizado no livro didático tem o poder de determinar quem serão os personagens lembrados e esquecidos junto ao grande coletivo atendido pelas escolas públicas e podem corroborar com a criação de uma memória coletiva excludente e patriarcal.

Das 14 amostras analisadas, 4 apagam completamente as contribuições femininas ao longo do conteúdo, enquanto 8 sub-representam essas contribuições de maneira evidente. Nesses casos, as mulheres têm suas vozes caladas e sua presença histórica reduzida, sendo visíveis em algumas fotografias, muitas vezes sem identificação adequada, como a ausência de nomes em legendas ou descrições genéricas. Apenas 2 livros apresentaram abordagens consistentes, capazes de contemplar a complexidade das experiências femininas no período analisado.

Em termos qualitativos, o que se destaca no conjunto da amostra é o tratamento secundário ou marginalizado das mulheres na narrativa histórica. Mesmo nos livros que as mencionam, a abordagem geralmente limita as mulheres a papéis periféricos ou estereotipados, vinculando-as a esferas tradicionalmente associadas ao privado, como a família ou a assistência social. Raramente são reconhecidas suas atuações como protagonistas em campos políticos, sociais e culturais. Essa abordagem reforça a ideia de que elas seriam meras coadjuvantes nos processos históricos, enquanto os homens ocupam o centro da narrativa como os principais agentes de transformação. Outrossim, quando há a inclusão, é feita com falta de identificação pessoal ou contextualização que reforça sua invisibilidade.

Portanto, embora a análise quantitativa revele que a ausência de referências às mulheres ocorre em um conjunto relativamente restrito de livros (4 amostras), é a abordagem

qualitativa que evidencia o cerne do problema, tendo em vista que mesmo quando as mulheres estão presentes, sua representação é marcada por silenciamentos, marginalizações e abordagens genéricas que minimizam sua relevância histórica. Esses aspectos serão detalhados na análise seguinte, abordando como essas narrativas contribuem para a reprodução de desigualdades e para o apagamento simbólico de mulheres na construção da memória coletiva.

## 2.1. Análise qualitativa das Coleções que invisibilizam as mulheres no escopo do conteúdo principal da Ditadura Civil-Militar do Brasil (1964-1985)



**Multiverso. Livro Globalização, Tempo e Espaço, da Editora FTD.** O texto acerca do período da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985) recebe como título “O caso do Brasil” e localiza-se no Capítulo 3: “Experiências autoritárias na América Latina, do livro 6. Ao discorrer o subtítulo “Caso do Chile”, na página 62 há uma foto que enquadra várias mulheres e a legenda explica que os chilenos comemoravam um plebiscito. Em seguida, o “Caso da Argentina” aborda o episódio das “Mães da Praça de Maio” com foto e legenda. Já

na página 67, há o “Caso do Brasil” sendo que após o golpe civil-militar, o texto refere-se aos 21 anos com o subtítulo “Militares no poder” incumbindo o exercício do poder exclusivamente a uma “junta militar formada por oficiais das três armas” (Multiverso, 2020, p. 67). Da página 67 a 73 é o interstício que refere-se ao escopo do conteúdo principal e em nenhuma das laudas há a representação de mulheres reais.



**Diálogo. Livro Dilemas das Repúblicas Latino-Americanas, da Editora Moderna,** o assunto encontra-se no Capítulo 12 que recebe como título “Ditaduras e revolução na América Latina”. Na página 116 inicia o texto central sobre “Os governos militares no Brasil” e finaliza os 21 anos da Ditadura Civil-Militar do Brasil (1964-1985) explanando sobre os 5 generais e seus feitos em um pouco mais que 3 laudas de texto principal, visto que na página 119 o texto central é finalizado com uma foto das manifestações pelas “Diretas Já de 1984” e um parágrafo de conclusão. No **Diálogo**, as mulheres não são representadas especificamente no assunto sobre a Ditadura, contudo, existem duas retratações delas por fotos em conteúdos adjacentes ao período de 1964-1985: uma foto sobre a *marcha da família ocorrida em março 1964* (p. 116) e no



conteúdo seguinte sobre a ditadura militar no Chile e na Argentina. Em ambas as ocasiões, a representatividade é feita por foto legendada.



**Prisma. Livro Política e Ética em Ação, Editora FTD.** Com um Sumário que revela uma abordagem ligados ao mundo do trabalho, o segundo objeto selecionável da Editora FTD tem o assunto intitulado “O governo brasileiro no século XX: entre ditaduras e democracias”, iniciando na página 88. Os 21 anos dessa história são resumidos a pontualmente 4 linhas, ou seja, um parágrafo da página 89 e uma foto da manchete de Jornal da Folha de São Paulo que faz alusão aos 50 anos do decreto do AI-5. Personagens do sexo masculino são os que fazem-se presentes na passagem. Enquanto a referência de mulheres no conteúdo é nula.



**Contexto & Ação. Livro Desigualdade e Poder, da Editora Scipione.** O conteúdo é disperso entre tomos diferenciados. No Capítulo 4, há o subtítulo “Anos de Chumbo”, na página 94, que discorre superficialmente sobre os fatos do período sem citar a participação de mulheres em favor de um universalismo masculino. O assunto é retomado na página 136, no Capítulo 6 com o conteúdo didático intitulado “A ditadura civil-militar (1964-1985)” que inicia na página 141 e finaliza na 142, condensando os processos históricos em 5 parágrafos. Além da superficialidade do conteúdo e de sua distribuição no livro, chamou a atenção que o material aborda o ativismo feminino em diversos assuntos anteriores e posteriores, entretanto, suas contribuições entre 1964-1985 são exclusivamente deletadas das páginas.

Em 4 das 14 coleções didáticas ficou constatado que as mulheres são apagadas por completo no interstício que trata do período Ditadura Cívico-Militar no Brasil, porém, é enaltecido o protagonismo feminino em processos cronológicos imediatamente anteriores e posteriores ao período, como no episódio da “Marcha pela Família” que ocorreu no Brasil, no governo de João Goulart, e das “Mães da Praça de maio” na Argentina. Com isso, faz parecer que no Brasil não havia mães a procura de seus filhos ou ainda em posições de destaque político, em compensação, estas narrativas didáticas evidenciam que no Brasil a participação feminina ocorreu apenas nas manifestações sociais de cunho conservadora.

Para além disso, a longevidade deste período ficou reduzido a poucos parágrafos e fatos sem aprofundamento, com lacunas de referências no escopo do conteúdo principal. Outro ponto de relevância é a observação na discriminação do assunto no Sumário que sofre alterações destoantes do termo pacificado cientificamente “Ditadura Civil-Militar do Brasil” e suprime da

chamada a responsabilidade “civil” do regime (como nas coleções Prisma, Diálogos e Multiverso). Ademais, as 4 coleções destinam entre 1 parágrafo a 5 laudas para tratar o assunto que marca uma das fases mais sombrias da história do Brasil, um período de intensa repressão política, censura e violação dos direitos humanos (Gaspari, 2002) e que alcançou diversas camadas da população brasileira, não apenas as discriminadas nos textos principais destes livros didáticos de História.

## 2.2. Acervos didáticos do PNLD 2021 com representações de mulheres no texto central do conteúdo sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985)

Dez exemplares do PNLD 2021 garantem algum tipo de representação de mulheres no escopo do conteúdo principal sobre o regime de exceção nacional, com isso, houve o avanço das análises pautadas na Teoria da Semiótica preconizada por Greimas e Fontanille (1992). Para assim, ampliar a compreensão das relações entre os elementos semânticos dos signos da comunicação, sejam eles a narrativa, conceitos, imagens e símbolos, com o intuito esmiuçar com precisão as intencionalidades envolvidas. Além disso, a semiótica subsidiou o entendimento sobre o aprofundamento das presenças femininas se estas conseguiram abarcar a diversidade dos protagonismos delas e seu ativismo político. Com isso, os seguintes dados foram apontados com relação aos meios pelos quais as mulheres foram representadas no escopo do texto central sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985):

Figura 02: Gráfico



Fonte: Elaboração própria (2024)

Os dados demonstram que nestes espaços de memória usados para subsidiar o ensino de História da Ditadura e construir o pensamento crítico, as mulheres permanecem prisioneiras de uma representação limitada. Em 8 de 10 acervos didáticos ocorre a superficialidade das abordagens que impõem o silenciamento às vozes de mulheres que atuaram ativamente naquele período de relevância política para a nação. Tal silenciamento não se traduz apenas pela ausência completa de referências, mas, sobretudo, pela forma como as mulheres são representadas: suas vozes, papéis e contribuições são minimizados, reduzindo-as a figuras coadjuvantes ou secundárias nos eventos. Ademais, as associa a papéis tradicionais e limitados, reforçando estereótipos de gênero. São apresentadas como mães, esposas ou cuidadoras, confinadas ao espaço privado ou desempenhando funções auxiliares em momentos de crise. Porém, muitas foram as protagonistas políticas, militantes sociais, culturais e intelectuais, que desafiaram estruturas de poder e participaram ativamente na construção de trajetórias históricas significativas.

Conforme Perrot (2007, p. 146) “a política, por muito tempo, foi uma fortaleza proibida” e, apesar dos avanços, quando trata-se da Educação Básica, a mensagem é clara: as mulheres não fazem parte do eixo central da política. essa lacuna reforça uma visão distorcida do passado no qual o protagonismo feminino parece inexistente. Os dados levantados demonstram que as mulheres aparecem em fotografias ou referências pontuais, mas sem que suas histórias, nomes ou relevância sejam devidamente explicitados. Essa prática reforça uma invisibilidade simbólica, na medida em que suas imagens são utilizadas como recursos visuais, mas sua participação histórica é despolitizada e desvinculada de um protagonismo ativo. As considerações apresentadas serão aprofundadas na análise seguinte, detalhando os discursos, imagens e escolhas editoriais que conformam esse padrão de invisibilização histórica das mulheres.

### 2.3. Análise qualitativa das coleções com representação de mulheres no conteúdo sobre o contexto de exceção no Brasil (1964-1985)



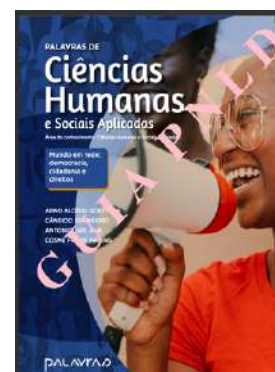
**Conexão Mundo. Livro Política e Cidadania, da Editora do Brasil.** O conteúdo é sinalizado como “A Ditadura Civil-Militar”, mas é descrito de maneira diluída ao longo das Unidades I e II. A primeira aparição é na página 28, momento em que é explicado todo o estado de exceção nacional em 5 parágrafos. Há uma foto nesta lauda mostrando uma mulher carregando um livro sendo abordada por

militares. A foto garante a primeira presença feminina nos conteúdos didáticos. A legenda pontua que tratava-se de uma estudante que estava em uma manifestação, sem nominá-la. Ou seja, a presença é feita de maneira genérica. A segunda aparição do conteúdo ocorre na página 41 sob o título “A ditadura e as contradições do período” e explana sobre o crescimento econômico do período. A terceira ocorrência é na página 60 com “Minorias étnicas na Ditadura Civil-Militar”.

Traz a explanação sobre a repressão estatal direcionada a população negra periférica e do “Massacre de povos indígenas”(p. 61) e tem uma foto de mulheres indígenas com crianças em um clique que suscita que elas estão pedindo comida na estrada. A legenda coloca que “são membros da tribo Krain-a-Kres na estrada Cuiabá-Santarém, MT, 1964 (2020, p. 61). Das páginas 96 a 98, a edição aborda a reabertura política com a chamada “Às vésperas da nova República” e os processos que permearam este momento, enaltecendo exclusivamente sujeitos masculinos como seres ativos.



**Palavras, da Editora Palavras**, divide o eixo programático em dois livros distintos. No **Estado, populações e meio ambiente: discussões necessárias** tem o início do assunto intitulado “Retorno à ditadura” na página 42, finalizando-o na página 45. E no exemplar denominado **“Mundo em rede: democracia, cidadania e direitos”**, a página 41 aborda os “Movimentos contra a Ditadura Civil-Militar (1964-1985)” finalizando-o na lauda seguinte com uma foto na parte inferior, retratando a Passeata dos Cem Mil, única oportunidade em que conseguimos identificar poucas mulheres no meio de uma multidão masculinizada.



**Conexões. Livro Estado, Poder, Democracia. Editora Moderna.** Aborda o assunto como “A ditadura civil-militar no Brasil” na página 113 e em 2 laudas de texto principal. Na página inicial, é exposta uma foto em que aparecem dezenas de pessoas reunidas entre homens e mulheres. Resumidamente, a legenda explica que trata-se da Passeata dos Cem Mil, realizada no Rio de Janeiro em junho de 1968 na qual participaram estudantes, intelectuais e artistas como Chico Buarque, Caetano Veloso, Paulo Autran e Gilberto Gil. Com isso, o conteúdo reifica os personagens masculinos, pois apenas nomes masculinos são enaltecidos. A vinculação destes

nomes suscita que a relevância desse fato e o motivo pela qual a fotografia está no livro é legitimado mais pela presença dos homens famosos do que pelo fato em si.



**Diálogos. Livro Construção da Cidadania, da Editora Ática.** O conteúdo vai da página 50 a 55 e tem como título “Mobilizações sociais e atuações nos governos ditatoriais do Brasil”. Na página 52 há uma foto da repressão policial durante missa do Sétimo Dia, do estudante Edson Luís em que aparecem mulheres sendo abordadas. No escopo do conteúdo principal do período de 1964-1985, esta é a única oportunidade em que elas estão presentes.

**Humanitas. Livro Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos, da Editora Saraiva.** Inicia o conteúdo na página 99 sendo denominado “Brasil sob Ditadura Militar 1964-1985”. Na lauda seguinte há uma fotografia com “Os cantores João do Vale, Maria Bethânia e Zé Ketí no espetáculo Opinião em São Paulo, 1965 (...)” (Humanitas, 2020, p. 100). Ao explicar sobre a luta armada, universaliza os personagens delegando a todos a nomenclatura “jovens”. Finaliza o texto na página 104.



**Moderna Plus. Livro Sociedade, Política e Cultura.** Com o nome de “Os primeiros anos da ditadura no Brasil” o tema é iniciado na página 144 e na parte inferior há uma foto que representa a Passeata dos Cem Mil. Nela nota-se a representação de mulheres, pois em meio a dezenas de figuras masculinizadas enquadradas é possível identificar faces femininas. Na folha 147 aborda a “Cultura e engajamento político”, neste excerto os nomes de mulheres famosas como Nara Leão, Elis Regina e Gal Costa são os enaltecidos entre os 16 nomes de artistas masculinos denotados. Ainda nesta lauda, outro dado que chama a atenção é a foto com 4 cantores, sendo duas mulheres e dois homens. A legenda explica que trata-se de “Tony Tornado e Trio Ternura no Quinto Festival Internacional da Canção (...)” (Moderna Plus, 2020, p. 147). É perceptível que a figura central é o cantor Tony Tornado, entretanto, as irmãs Jussara Lourenço da Silva e Jurema Lourenço da Silva que compunham o Trio Ternura têm seu nome invisibilizado. O conteúdo é finalizado na p. 149.

Ainda nesta lauda, outro dado que chama a atenção é a foto com 4 cantores, sendo duas mulheres e dois homens. A legenda explica que trata-se de “Tony Tornado e Trio Ternura no Quinto Festival Internacional da Canção (...)” (Moderna Plus, 2020, p. 147). É perceptível que a figura central é o cantor Tony Tornado, entretanto, as irmãs Jussara Lourenço da Silva e Jurema Lourenço da Silva que compunham o Trio Ternura têm seu nome invisibilizado. O conteúdo é finalizado na p. 149.

**Interação. da Editora do Brasil.** Com o assunto dividido em dois tomos, o **Livro Sociedade Brasileira, Conflitos, Tensões e Juventude** carrega a narrativa didática iniciando na página 96 com o tema “Ditadura e democracia”. A representação feminina dá-se por meio de uma foto na p. 99 que enquadra 2 cantores e 1 cantora. A legenda explana que trata-se da





“Apresentação de Gilberto Gil e os Mutantes durante o 3º Festival de Música Popular Brasileira. São Paulo (SP), 1967” (Interação, 2020, p. 99). As informações apagam o nome das mulheres presentes na foto para centralizarem a atenção na figura masculina, neste caso, foi a vez de Gilberto Gil ter seu nome evidenciado. Detalhe: Rita Lee é quem aparece e, apesar de sua relevância, seu nome ficou abarcado pelo da banda. Na página 99 há outra foto sobre a Marcha do Movimento Negro Unificado, de 1979, em que algumas mulheres surgem em meio a dezenas de homens, sem a explanação mais específica.

No outro livro com o subtítulo **O Brasil e o Mundo na Atualidade**, o assunto tem como nome “Sociedade, participação política e transições negociadas” iniciando na página 62. Na lauda seguinte que tem a foto com populares na Passeata das “Diretas Já” em que são enquadrados mulheres e homens. Outra presença feminina é uma alusão feita no meio do texto principal na página 66, em que é discorrido sobre as mobilizações cívicas com participação de “donas de casa” entre outros grupos masculinos e jovens. O assunto finaliza na página 67. Todavia, os dados ainda sugerem a sub-representatividade do tema da pesquisa.



### **Ser Protagonista. Livro Cidadania e Ética, da Editora SM.**

O assunto possui o nome de “Os Atos Institucionais (AIs)”, iniciando na página 89. Vincula 3 relatos de pessoas presas no período, sendo uma mulher e dois homens que tiveram suas memórias publicizadas, assim como seus nomes e profissões. Na folha seguinte, há uma foto com mulheres segurando cartazes. O informativo explica que são mães de estudantes que protestavam em frente presídio. Logo abaixo, outra foto, sobre a Passeata dos Cem Mil que enquadra dezenas de pessoas entre mulheres e homens. Duas laudas sem aprofundamento do conteúdo em si, mas com representações femininas diferenciadas das demais encontradas nos acervos didáticos: uma universitária cuja memória de sua prisão

De cada 10 livros didáticos que incluem imagens de mulheres, 8 as retratam exclusivamente por meio de fotografias, sem qualquer legenda que explique quem são, suas histórias ou suas contribuições. Seus nomes, papéis e relevância permanecem ocultos, reduzidos a meros elementos visuais no contexto de um material educativo que deveria, em tese, promover a igualdade e a inclusão. Esse dado é um reflexo contundente de uma prática

pedagógica que perpetua a invisibilidade histórica das mulheres. Ao omitir informações sobre suas identidades e posições, os livros reforçam a ideia de que suas histórias são irrelevantes ou que sua presença é apenas decorativa. Elas são mostradas, mas não apresentadas. Sua participação na construção social, política, cultural e científica é apagada, relegando-as à margem de uma narrativa que privilegia o masculino como único agente histórico legítimo.

#### **2.4. Quebrando o silêncio: coleções que fazem ampla representação das mulheres nos conteúdos sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985)**

Em meio a um cenário onde as coleções didáticas apagam e silenciam as vozes e contribuições das mulheres no conteúdo sobre o período ditatorial (1964-1985), apenas dois acervos emergem como exceções que romperam o ciclo de invisibilidade histórica. Nos acervos, as mulheres são representadas com profundidade, em uma diversidade de posições e com destaque no campo político. Essa escolha editorial é um ato de transformação. É um convite para reescrever as narrativas que moldam a compreensão do passado e do presente perante o grande público atendido pelas escolas estatais na Educação Básica.



**Identidade em Ação. Livro Ética, Cidadania e Direitos Humanos, da Editora Moderna.** O assunto “Ditadura Civil-Militar no Brasil” inicia na página 61. O texto principal explora os vários meandros do regime de exceção, inclusive, explanando sobre a luta armada, a Guerrilha do Araguaia, as guerrilhas urbanas. Enfatiza os métodos dos órgãos de repressão estatais. O choque que essa informação sensível pode causar evidencia que os agentes daquele período não eram exclusivamente os militares, os políticos, os intelectuais, os jornalistas (sendo eles do gênero masculino) e as lutas de resistências não ocorriam designadamente nas grandes capitais do país, mas em toda a extensão do território. A obra evidencia os diversos protagonismos de mulheres, mas descreve também os atos terroristas que eram impostos à elas ao serem consideradas subversivas.

As torturas podiam ser ainda mais severas quando destinada a mulheres. A violência sexual foi uma das características da ditadura brasileira, de modo que as prisioneiras, militantes ou não, inclusive as religiosas, foram submetidas a estupros, choques elétricos por todo o corpo, esterilizações forçadas, entre outros tipos de tortura (Identidade em Ação, 2020, p. 65).

A estratégia de expor a violência engendrada por um Estado ditatorial e demonstrar que tal violência alcança as pessoas comuns pode fazer com que o aluno compreenda o quão perigoso é viver em um país que não seja democrático, tendo em vista que as representações dos personagens escolhidos no texto facilitam a vinculação da pessoa comum com os processos históricos (Chartier, 1990; Hill, 1987). Não eram apenas os homens que sofreram as repressões, mas mulheres estavam imbuídas em diversas frentes de resistência.

Na página 65 há uma foto com dezenas de homens, várias mulheres e crianças desembarcando de um avião. A legenda explica que são presos políticos usados como moedas de troca na soltura do embaixador suíço sequestrado por guerrilheiros em dezembro de 1970. Então, a representação de mulheres na luta armada é garantida através da foto. Nomes como Elis Regina e Nara Leão são pontuados na página 66. Na lauda seguinte, há a foto de uma propaganda de automóvel que mostra uma mulher aparentemente com sua família. O conteúdo trata da Lei Maria da Penha e afirma “o quanto foi decisivo o papel das mulheres na luta por direitos políticos, o que era realizada por vezes, em conjunto com protestos contra a desigualdade de gênero” (Identidade em Ação, 2020, p. 72). Na parte superior da página 73 há uma foto das manifestações da campanha Diretas Já que enquadra diversas mulheres.



#### **Módulos. Livro Relações de Poder e Conflitos, da Editora**

**AJS.** Aborda o período ditatorial no Capítulo 6 sobre os “Governos militares e a luta pela democracia”. É um conteúdo extenso, iniciando na página 130 e estendendo-se a 153. Abre a sessão com a foto da Passeata dos Cem Mil enquadrando várias pessoas entre homens e mulheres. Na página 135 uma foto com políticos e é possível identificar duas mulheres. A legenda explica que era o “primeiro comício do MDB após a criação do bipartidarismo (...)” (Módulos, 2020, p.135). Com

isso, uma representação feminina diferenciada é destacada, pois suscita que essas mulheres apoiaram os atos da ditadura civil-militar. Na página 137, que tem a foto do então militar Carlos Lamarca ensinado “prática de tiro a funcionárias de um banco de São Paulo” (Módulos, 2020, p. 137). Garantindo assim, outra representação diferenciada de mulheres em posição de destaque na frente da resistência armada.

Na página 139 há uma foto que mostra 13 pessoas desembarcando de um avião. A legenda explica que eram presos políticos trocados pelo embaixador dos Estados Unidos que fora sequestrado em 1969 e, pela primeira vez no escopo do conteúdo principal, o livro coloca o nome de todos aqueles militantes, inclusive o da mulher, Maria Augusta Carneiro. Na p. 142, inicia a explanação sobre “A cultura jovem e o protesto”. Aborda o papel das canções no



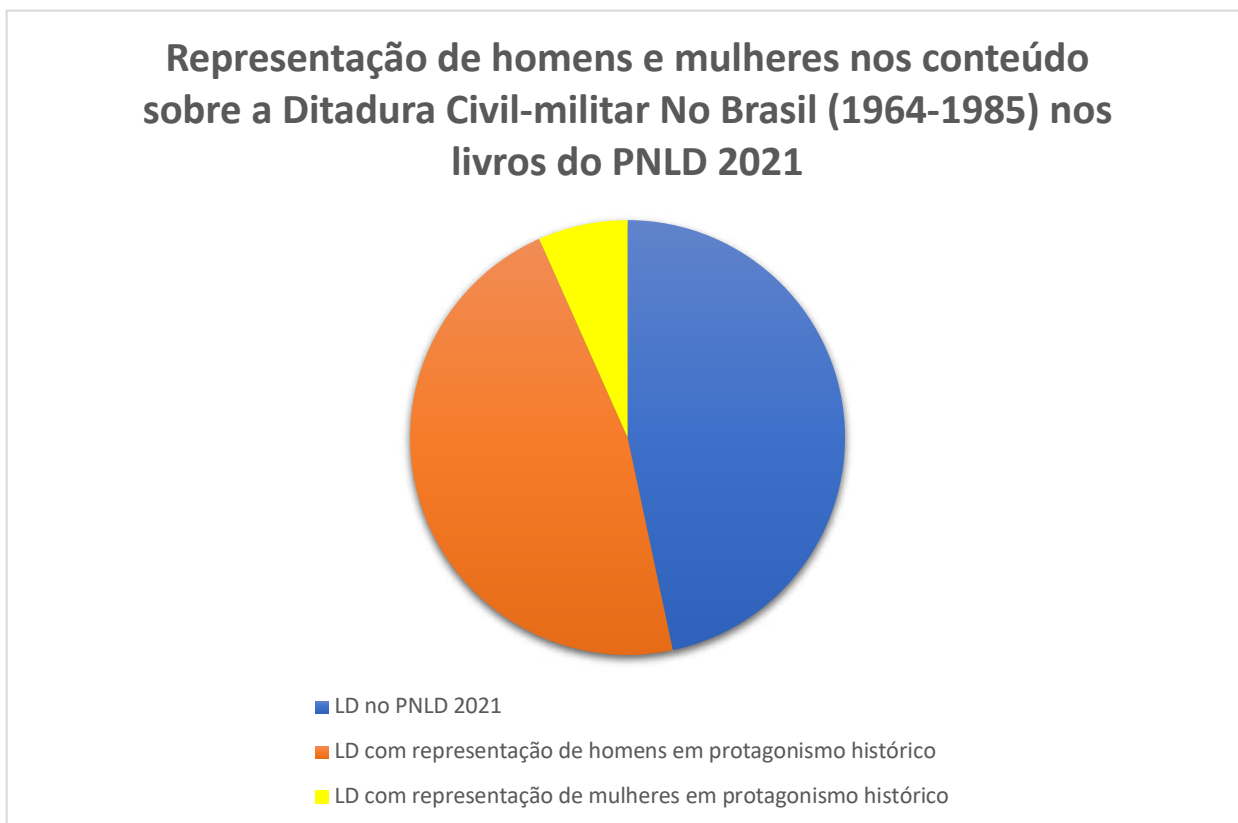
movimento de insurgência contra o Estado de exceção. Entre as vozes femininas, traz nomes de Maysa, Dolores Duran, Sylvinha Telles, Nara Leão e uma entrevista que ela concedeu em 1964. Exibe mais fotos das artistas devidamente nominadas, como Martinha e Wanderlea (Módulos, 2020, p. 144). Elis Regina também ganha referência. Na p. 152, há a foto das “Diretas Já” englobando mulheres e homens na manifestação social.

A difusão destas informações pode estar ligada à intenção de compartilhar os dados alcançados por meio de pesquisas acadêmicas e dos trabalhos das Comissões Estaduais e Nacional da Verdade ao grande público que é atendido pelos livros didáticos selecionados pelo PNLD. Fazendo valer o seu potencial no que concerne a ser “um dos canais mais importantes para levar os resultados da investigação histórica até a cultura histórica de sua sociedade” (Rüsen, 2011, p. 110). Infelizmente de 14 coleções, apenas dois são os exemplares que servem para valorizar o trabalho especializado dos historiadores com a memória coletiva ao conectá-lo com a ampla comunidade estudantil. Apesar de somente 14,29% dos 14 acervos selecionados pelo governo federal seguirem essa tangente, isso prova que o conhecimento acadêmico não pode permanecer restrito a um público pequeno e elitizado (Carvalho Filho, 2012) e com a ajuda dos materiais didáticos o saber acadêmico passe a cumprir com maior eficácia a sua função de contribuir para a formação crítica da sociedade.

## **2.5. Resultados quanti/qualitativos dos dados levantados**

Apenas 2 de 14 fontes analisadas no que concerne aos livros didáticos selecionados pela política pública do PNLD ocorrida no ano de 2021 direcionada ao seguimento do Ensino Médio garantem às mulheres ampla representação dos protagonismos de mulheres no escopo do conteúdo principal sobre o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985Z). Os acervos “Identidade em Ação” e “Módulos” relatam seu ativismo político, explanando que muitas mulheres estiveram envolvidas nas organizações de resistência e movimentos políticos que se opunham à ditadura. Demonstram que elas participaram de protestos, panfletagem, e atividades políticas clandestinas. Incluem também a vinculação com grupos de luta armada que resistiram ao regime militar, estando envolvidas em ações de guerrilha. E, embora o regime autoritário tenha reprimido severamente a dissidência e limitado as liberdades civis, muitas mulheres desafiaram o *status quo* e contribuíram para movimentos que buscavam resistir à ditadura pela redemocratização do país.

Figura 03: Gráfico



Fonte: Elaboração própria (2024)

Roger Chartier (1990) explana que representação é a criação ou exibição de uma presença a partir da marcação da ausência do objeto, portanto, é uma construção social que valoriza um determinado discurso com o poder de referência que aproxima o fato narrado. A representação também é sinônimo de dominação e de embate por grupos sociais, pois seu uso determina quem serão os vistos e os esquecidos. Apesar de incipientes, existem pesquisas acadêmicas, artigos e os relatórios das Comissões Nacionais da Verdade que retratam as proezas femininas no período. No caso dos veículos didáticos, a disputa pela narrativa sagrou como vencedor a figura do homem como digno de representação. Porém, os livros “Identidade em Ação” e “Módulos” marcam, talvez, o início de uma transformação na historiografia didática.

Os dados demonstraram que nas coleções que foram previamente selecionadas pelo PNLD 2021 e destinadas à escolha dos professores do Novo Ensino Médio, 12 das 14 obras didáticas analisadas não representam adequadamente a diversidade de experiências e perspectivas das mulheres ao longo da história da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). Assim, aproximadamente 85,71% sub-representam as contribuições femininas e perpetuam a ideia de que apenas a narrativa masculina é relevante, promovendo a manutenção dos discursos hegemônicos que destacam predominantemente as realizações de homens em diversos campos

sociais. Neste universo, 4 das fontes (Contexto & Ação, Diálogo, Multiverso, Prisma) ostentam o apagamento das mulheres no escopo central do texto didático sobre o governo cívico-militar (1964-1985), perpetuando as violências que as mulheres sofrem inclusive ao serem invisibilizadas no lugar da memória de uma escrita hegemônica da história oficial. “A história só conserva da História aquilo que legitima o poder daqueles que governam” (Ferro, 1976. P. 143). A tríade homem-branco-elitizada é reificada na esmagadora maioria.

Em 8 das fontes (Conexão Mundo, Conexões, Diálogos, Humanitas, Interação, Moderna Plus, Palavras, Ser Protagonista) ocorre a sub-representatividade de mulheres no texto central conteúdo sobre a ditadura cívico-militar no país. Há abordagem da presença feminina de alguma forma, por meio de fotos geralmente, mas sem explicitação dos nomes e contribuições. Em contraposição ocorre com certa recorrência que na mesma foto, o nome do homem é evidenciado. Perrot (2007) aponta que a presença feminina é permitida devido a tutela masculino, impondo um sistema de validação que limita a atuação dela como sujeito histórico autônomo.

Há a permanência da mulher no anonimato, mesmo quando as fotos mostram mulheres que são conhecidas nacionalmente por sua atuação no âmbito cultural. Em duas fontes (Interação e Moderna Plus), mesmo com cantoras presentes no retrato, ela não está sozinha no foco dividindo-o com a figura masculina. Além disso, os nomes dos homens são colocados na legenda em detrimento aos delas. Sua presença fica sitiada exclusivamente ao aparecimento no enquadramento sem seu nome ser evidenciado. A presença de mulheres é tutelada pela figura do homem e não pela sua em si (Pinto, 2010). Mesmo tratando-se de mulheres famosas, elas perderam seu status ante a relevância destinada ao representante cultural do sexo masculino.

Ainda nessa esfera, os nomes femininos citados nas fontes que fazem a sub-representação de mulheres são daquelas ligadas a vertente cultural. Elis Regina, Maysa, Maria Bethânia são algumas ilustres pontuadas nas obras didáticas. Contudo, as mulheres comuns não tiveram seus nomes explicitados, ocorrendo a aparição exclusivamente de seu corpo nas fotos. Com isso, há o esvaziamento da lista de mulheres militantes que participaram de maneira ativa e em diversas posições de destaque, pelo fato de que estas não possuem o mesmo *status* que cantoras. “Pode o subalterno falar? O que a elite deve fazer para estar atenta à construção contínua do subalterno? A questão da ‘mulher’ parece ser a mais problemática nesse contexto. Evidentemente, se você é pobre, negra e mulher, está envolvida de três maneiras” (Spivak, 1997, p. 110). Por não fazer parte do mesmo nicho social que as referenciadas, as comuns não conseguem romper os estigmas da subalternidade, de tal maneira que somente as famosas

elitizadas são dignas de fazerem parte da memória coletiva criada a partir do ensino da história sobre a Ditadura Civil-Militar.

Conforme Foucault (1999), na sinuosidade do poder existe o binômio inclusão-exclusão. A exclusão segue o significado reto da palavra. Porém, na inclusão “não se trata mais de caçar, se trata, ao contrário, de estabelecer, de fixar, de presenças esquadrinhadas. Não é rejeição, mas inclusão” (Foucault, 1999, p. 41 *in* Pinto, 2010). As contribuições de pessoas comuns historicamente dissidentes da epistemologia continuam marginalizados sob condições que reforçam hierarquias, pois uma parte elitizada é evidenciada em detrimento às demais. Essa inclusão de nomes femininos desde que sejam conhecidas não é um sinônimo de emancipação, mas sim uma estratégia para capturar, governar e reforçar o discurso de poder, transformando a presença em vigilância e o pertencimento em controle. A questão é desmascarar as dinâmicas e questionar essa normatividade.

Outra ferramenta da universalidade do discurso expresso nas fontes destacadas é o “arranjo de dominação” (Pinto, 2010), no qual uma diferenciação é formada entre personagens em que o arranjo garante para algumas um valor maior do que para aquelas consideradas desconhecidas. Como exemplo pode-se citar a única foto em que a mulher enquadrada recebe o nome na legenda é a que refere-se a famosa cantora Maria Bethânia (Humanitas, 2020, p. 100). Em outras duas oportunidades em que cantoras estiveram no foco do registro visual, elas tiveram seus nomes obliterados em prol do enaltecimento do nome masculino, simplesmente aparecendo como membros de um grupo. Neste sentido, um dos mecanismos de poder é o de reconhecer a mulher não por seu nome, mas por uma foto sem legenda sitiada.

De modo geral, quando o foco do retrato é destinado às mulheres sem holofotes, fez-se questão de retratá-las em condição de miséria humana, de humilhação extrema, de completo desamparo como se aguardassem a força masculina para ter equilíbrio. São exposições que demonstram violência por elas vividas e que, por conseguinte, devem ser repelidas por não trazerem contribuições positivas no contexto didático do período de 1964 a 1985. Desde guerrilheiras, a presas políticas e exiladas. Desde esposas de militantes a mães de desaparecidos políticos (Diniz, 2021; Nascimento, 2022; Villaméa, 2023; Da Rosa, 2020), a historiografia revela que várias foram as frentes de batalhas enfrentadas pelas mulheres no contexto de exceção (1964-1985). “Partiu de uma história das mulheres vítimas para chegar a uma história das mulheres ativas, nas múltiplas interações que provocam a mudança” (Perrot, 2007, p. 16). Essa é a transformação que busca destacar metodologicamente e conceitualmente a atuação de mulheres como agentes retirando os estereótipos que foram-lhes impostos ao longo do tempo pela epistemologia.

O PNLD é a política pública que fomenta a distribuição de materiais pedagógicos às escolas estatais no âmbito da Educação Básica. Considerando que o processo ocorre no interstício de 3 anos, pode-se projetar que parte significativa do público escolar conta com materiais pedagógicos que invisibilizam as atuações de mulheres no contexto de exceção. Serão 3 anos em que o ensino de História imputa o “cale-se” às vozes de mulheres em torno das narrativas resgatadas por meio de suas memórias e pesquisas científicas especializadas até que com o novo processo de escolha e troca dos livros surja a possibilidade de um conteúdo mais plural e com equidade.

### **CAPÍTULO 3. TELA, TEMPO E TRANSFORMAÇÃO: o cinema no ensino da História de mulheres**

O cinema, como arte e como meio de comunicação, possui a capacidade de criar representações visuais e auditivas com as múltiplas camadas da experiência humana. Abordando emoções, locais e personagens diversos, pode propiciar que os estudantes acessem as emoções dos contextos e percebam as complexidades de períodos históricos de maneira mais visceral e, muitas vezes, mais impactantes. Ao acompanhar a luta de um escravizado por liberdade, por exemplo, o discente aprende sobre o fato pretérito e pode ter o despertar da empatia ao mobilizar sentimentos como o sofrimento e as esperanças de quem foi marginalizado.

Cenas cuidadosamente elaboradas, acompanhadas por trilhas sonoras e representações visuais impactantes, ajudam a tornar experiências abstratas mais palpáveis e, portanto, mais assimiláveis. Kornis (1992, p. 239) pondera que “o filme adquiriu de fato o estatuto de fonte preciosa para a compreensão dos comportamentos, das visões de mundo, dos valores, das identidades e das ideologias de uma sociedade ou de um momento histórico”. Essa imersão garante que os expectadores percebam as contradições e dilemas enfrentados por pessoas em diferentes conjunturas.

O audiovisual que representa as diversas camadas do viver humano em sociedade que é feita por meio da velocidade em que as cenas são trocadas no filme, ilustram as informações lineares dos livros didáticos. Outrossim, a própria mobilização emocional, que é outra característica de produtos cinematográficos, tem a intenção de transportar o estudante para um clima de afetividade e empatia que podem conectá-lo aos personagens. No ensino de História, as representações audiovisuais devem ser analisadas criticamente à luz de fontes, da historiografia e das discussões teóricas.

#### **3.1. História em conexão: o cinema e a geração Homo Zapiens**

Os discentes contemporâneos são mais visuais e estar conectados à internet significa acessar narrativas diversas, integradas em plataformas variadas que provém de amplo material audiovisual para subsidiar interpretações e engajamentos acerca de seus conteúdos. Esta é uma das características concernentes a grande parte do público atendido na Educação Básica. Veen e Vrakking (2009) conceituam que este coletivo que está imerso ao universo digital é a geração

Homo Zapiens, tendo em vista que, por meio das tecnologias diversas eles conseguem distribuir sua atenção entre diferentes atividades, adaptando as proporções conforme necessário.

Pelo menos desde a emergência das mídias, inúmeros escritores, jornalistas, cineastas, artistas e outros agentes têm enformado e difundido o verbo, o som e a imagem do passado para audiências não acadêmicas. Com o aguçamento de demandas sociais por história e memória, a disseminação de recursos tecnológicos e, por fim, a popularização da internet, as formas adquiridas pelo chamado "espírito público da história" se multiplicaram (Santhiago, 2016, p. 24).

A categoria Homo Zappiens refere-se a indivíduos que nasceram e cresceram na era digital, podendo ser caracterizados por uma abordagem multifacetada e colaborativa. Estes indivíduos são proficientes no ambiente digital, navegando rapidamente por diversas fontes de informação e comunicação conforme suas demandas e necessidades. A tecnologia está totalmente integrada em seu cotidiano, sendo uma ferramenta útil nos estudos, na vida diária e como um espaço poderoso para o desenvolvimento de suas relações sociais, participando ativamente em comunidades virtuais.

Contudo, é crucial notar que esta geração também necessita de orientação na escolha de caminhos benéficos e para o uso reflexivo e autônomo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's). Neste contexto, o papel do professor pode envolver estratégias e habilidades direcionadas a ajudar os discentes a lidarem com os recursos tecnológicos disponíveis, visando uma aprendizagem significativa e com responsabilidade social para os Homo Zappiens.

Para potencializar o aprendizado ao torná-lo mais dinâmico, interativo e acessível, o cinema é uma opção. Ele permite que conexões com a História sejam realizadas de forma mais sensorial, podendo despertar emoções e reflexões. Conforme Marc Ferro (1995, p. 15), “o cinema pode tornar-se ainda mais ativo como agente de uma tomada de consciência social”. Dessarte, pode-se direcionar a abordagem acerca das interpretações diversas e até conflitantes de eventos. Por meio de filmes, os alunos são convidados a explorar as múltiplas dimensões da vida, as identidades culturais, as relações de classe, de gênero e de raça. Abre-se para a percepção de que a História não é um relato único, mas uma construção social em que as narrativas dominantes perpetuam a exclusão de vozes dos oprimidos.

Indo além da documentação escrita, o audiovisual desafia os registros oficiais e “traz para escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vívido e o 2001, p. 48). A maneira como o cinema consegue conectar o passado ao presente, evidenciando as r

entendimento propícia para a ressignificação da memória coletiva. Provoca para resgates de versões a partir da ótica de sujeitos dissidentes sobre diversos contextos. Para Ferro (1995),

Tentativas desse tipo encontram viva ressonância porque nossa sociedade quer absolutamente saber como ela funciona, mas o saber tradicional está bem ali em seu lugar, vigilante, para impedir isso. Ora, a História deveria fornecer uma resposta, mas frequentemente a serviço das instituições, ela se contenta em distribuir o sonho, mesmo portando a máscara do cientificismo. Ela se recusa demais a explicar o presente, daí a onda, fugaz é verdade, da Sociologia. É urgente que a História se torne, finalmente, uma ciência operatória (Ferro, 1995, p. 76).

O cinema ajuda a provocar os alunos para análise sobre as estruturas de poder que perpetuam o apagamento de determinados grupos. Essa arte de entretenimento que, outrossim, perpassa essa função e pode ser uma metodologia de ensino que figure em paralelo à historiografia crítica. Possui a capacidade de engajar e de gerar um olhar mais complexo e humanizado sobre a história, proporcionando uma compreensão mais ampla da experiência humana e das múltiplas realidades que coexistem no tecido social. Todavia, o uso de filmes como metodologia de ensino exige cuidado para que ele alcance o potencial. Assim,

Projetar um filme em sala de aula não pode se restringir a uma atividade para “preencher um tempo vazio, ou apenas uma ilustração do “fato histórico” estudado. Filme e História devem ser problematizados, discutidos com os estudantes, a partir das diferentes possibilidades de interpretação e sentidos que carregam. Para isso, um conhecimento amplo da História pode ser envolvido (Trovão *in* Alves Junior et. al., 2022, p. 17)

A sétima arte requer manejo adequado para não representar um estereótipo negativo para o ensino do componente curricular. O filme não pode ser para o aluno um meio de fuga dos conceitos e contextualizações historiográficas. Ademais, “seria ilusório imaginar que a prática dessa linguagem cinematográfica é, ainda que inconscientemente, inocente” (Ferro, 1995, p. 16). Deve-se salientar que os filmes são produtos mercadológicos que atendem a demandas capitalistas e tendem a carregar as versões ideológicas que as indústrias cinematográficas querem enaltecer. Kornis (1992, p. 239) enfatiza que “é preciso reconhecer que existe uma manipulação ideológica prévia das imagens, assim como uma articulação da linguagem cinematográfica com a produção do filme e com o contexto de sua realização”. A produção cinematográfica é influenciada por escolhas prioritariamente intencionais, de maneira que antes mesmo das cenas serem tomadas, elas já carregam em seu bojo as nuances de valores e visões que tendem a ser repassadas.



Nesta esteira, Benjamim (1992) vislumbra que este meio de entretenimento também é utilizada para promover a educação em massa. Com isso, seu uso despretenso e ingênuo sem a observação destes meandros pode gerar como resultado a alienação ideológica. Por conseguinte, como instrumento de ensino de História é essencial que o cinema seja mediado de forma analítica, contextualizada e equilibrada. Articulada ao rigor científico, as cenas devem servir para embasar a geração de conhecimento significativo a partir da conjunção dos fatos históricos com os signos e personagens, garantindo que o filme seja uma ferramenta de aprendizado. Marcos Napolitano (2023, pg. 11/12) pondera que “trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada”. Conectando diferentes dimensões da experiência cultural, o uso de filmes no ambiente escolar concatena o conhecimento técnico às linguagens culturais que eles vivenciam fora. Sejam eles comerciais, documentários ou independentes, o aporte audiovisual significa, portanto, uma oportunidade de aproximar a História com a realidade dos alunos, se permeado por boa estratégia de ensino, pautada na criticidade e na fomentação do debate.

Articulado ao ensino da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985), a estratégia pode ter viés de veículo de resistência e contestação ao “confrontar os diferentes discursos da História, a descobrir, graças a esse confronto, uma realidade não visível” (Ferro, 1995, p. 77). Assim, ao incorporar o cinema como meio de ensino, o educador cria um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, que desafia as formas tradicionais de contar a história e promove uma abordagem mais reflexiva, que considera os diversos sujeitos e as camadas complexas da experiência humana. Além disso, ao explorar as camadas complexas da experiência humana, como emoções, subjetividades e contradições, o cinema oferece uma dimensão que aproxima os estudantes dos acontecimentos, tornando-os mais significativos e conectados às suas realidades. O cinema torna-se, portanto, um aliado no processo de ressignificação de narrativas históricas hegemônicas, pois ao representar personagens subalternizados, oferece uma competência imersiva que contribui para uma compreensão contestadora e profunda das injustiças históricas e sociais.

### **3.2. “Luz, Câmera, ação”: o cinema como metodologia insurgente para promover o ensino com a representatividade de mulheres**

“Os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar” (Napolitano, 2023, p. 12). Uma delas é ser utilizado para postular acerca das narrativas centradas em fatos e histórias únicas no sentido de impingir a elas questionamentos. A epistemologia vigente que é

consolidada em uma perspectiva eurocêntrica e patriarcal, marginaliza e silencia vozes de sujeitos e grupos considerados subalternos. Esses grupos, como mulheres, povos indígenas, negros e outras minorias, possuem suas histórias distorcidas, ignoradas ou reduzidas a meros acessórios na narrativa histórica dominante (Chartier, 1990). O cinema, ao representar essas figuras históricas de forma mais visível e humana, oferece uma chance de romper com essa marginalização em um movimento de insurgência que exige a retirada da mordça que emudece as contribuições de sujeitos. Marc Ferro (1995) assevera que

Interrogar a sociedade, pôr-se à sua escuta, esse é, em minha opinião, o primeiro dever do historiador. Em lugar de se contentar com a utilização de arquivos, ele deveria antes de tudo criá-los e contribuir para a sua constituição: filmar, interrogar aqueles que jamais têm direito à fala, que não podem dar seu testemunho (Ferro, 1995, p.76).

O reconhecimento de sujeitos dissidentes que as lentes da sétima arte tem a capacidade de deixar aparecer fortalece a narrativa histórica e contribui para a construção de uma memória plural. Memória esta que pode encontrar ressonância a partir de sujeitos comuns de diversas classes sociais que a transitividade das cenas exibem. Christopher Hill (1987) argumenta que “podemos descobrir que os homens e mulheres obscuros que aparecem [...], junto com alguns menos obscuros, falam mais diretamente a nós que Carlos I ou Pym ou o general Monk, que nos manuais figuram como os autores da História” (Hill, 1987, p. 35). O desenrolar dos fatos é movido por vários personagens, contudo, os enfatizados na historiografia são, em grande maioria, os poderosos. Entretanto, esse movimento não gera uma identificação no leitor, à medida em que ele não sinta-se representado por aquele personagem descrito.

A epistemologia historiográfica não permite que a pessoa comum se veja representado, Paul Ricoeur (2020) explica que a representação historiadora é uma imagem presente de algo ausente. O passado existiu antes da narrativa e os historiadores têm a obrigação ética em abordar diferentes histórias e jamais negar o que existiu. Souza Santos e Menezes (2009) definem como epistemicídio o processo de destruição, exclusão ou silenciamento de sistema de contribuições e saberes de um determinado grupo em prol da manutenção das estruturas de poder. Atuando além das violências físicas e econômicas, o epistemicídio age nos planos simbólicos e culturais, tendo em vista que naturaliza o aprender da história do outro em detrimento da sua própria. É massivo ao ponto de fazer com que os grupos marginalizados passem também a justificar o seu apagamento.

Com relação às mulheres como personagens históricos em posições de destaque, a autora Spivak (1997) declara que “a restrita violência epistêmica do imperialismo nos dá uma

alegoria imperfeita da violência geral que é a possibilidade de uma episteme”. O sistema de conhecimento que perpetua as relações de poder a partir das dinâmicas que validam narrativas é imposto às mulheres em um âmbito geral. Perpassando da historiografia acadêmica a didática, a Educação Básica ainda não abarca a história das mulheres nos diversos contextos analisados pelos livros didáticos.

Consagradamente, os manuais escolares e as salas de aula têm reproduzido uma história androcêntrica, pautado em uma “produção discursiva essencialmente masculina, confinando as mulheres ao silêncio e ao esquecimento” (Carvalho, 2024, p. 7). Seguindo a historiografia moldada com o panorama patriarcal, nos materiais didáticos mulheres aparecem em papéis secundários ou são completamente silenciadas. Essa lacuna é uma escolha política que reforça estruturas de dominação e perpetua desigualdades (Spivak, 1997). O ensino de história das mulheres, nesse sentido, torna-se um ato de rebelião contra essas estruturas, pois exige uma revisão do que é considerado importante, digno de memória e de estudo

Carvalho (2024, p. 4) adverte no sentido de que “a retomada de saberes eclipsados, velados e silenciados pela razão androcêntrica hegemônica no meio acadêmico e científico torna-se imprescindível para as futuras gerações”. O cinema transforma o ensino de História em um ato de subversão por contestar a ordem estabelecida que teima em promover o apagamento e o silenciamento de mulheres. Conforme Michele Perrot (2007, p. 25), “entre a imagem fixa ou animada: o cinema é um mundo muito pouco explorado sob o ângulo da diferença dos sexos, a qual, no entanto, estrutura a sua linguagem”. A visibilidade oferecida pelos filmes como metodologia desestabiliza o discurso didático hegemônico que silencia e apaga mulheres nos locais de rememoração como os livros fornecidos pelas políticas públicas. Por mais que elas sejam sistematicamente excluídas das linhas educacionais, o recurso audiovisual surge para rejeitar o *status quo* na busca por justiça e emancipação histórica. Ao desafiar as narrativas dominantes, incita-se o reequilíbrio no panorama histórico.

As cenas demonstram quão plural é o tear dos eventos, pois nelas emergem personagens que a epistemologia teima em esconder por estarem fora do padrão homem-branco-elitizado, sendo mais fiel a totalidade que é o viver social. Conforme Spivak (1997, p. 78), “não há nenhum sujeito subalterno irrepresentável que possa saber e falar por si mesmo. A solução do intelectual não é a de se abster da representação. O problema é que o itinerário do sujeito não foi traçado de maneira a oferecer um objeto de sedução ao intelectual representante”. Desta maneira, no âmbito da Educação Básica cabe aos professores não negligenciarem a representação das contribuições femininas nos fatos tendo em vista que elas precisam de aliados

para que suas vozes sejam amplificadas e reconhecidas nos espaços públicos. Afinal, a sociedade não é composta exclusivamente por corpos masculinos.

Este movimento é mais desafiante, tendo em vista que as estruturas pedagógicas e a própria historiografia são moldadas no intuito de torná-las invisíveis ou sem atrativos, sendo necessário um encaixe delas nas narrativas. Além disso, ensinar sobre os protagonismos femininos incorre no cuidado ético respeitando suas especificidades para que não sejam imputados novos estereótipos (Spivak, 1997). Considerando isso, o cinema tem o potencial para sobrepujar os obstáculos e permitir que seja evidenciado a relevância das mulheres nos contextos históricos. Com sua linguagem artística que combina elementos visuais, sonoros e narrativos, os filmes criam um espaço de resiliência capaz de provocar para a importância social de representar as mulheres.

Marc Ferro (1995) alude que os filmes podem ser utilizados como uma contra-análise da sociedade. Nesse sentido, por mais que o filme não trabalhe determinado tema de forma explícita, há um convite para estabelecer revelações acerca das contradições internas de uma sociedade ao explorar temas como desigualdade, exclusão e poder. Uma prática pedagógica insurgente valoriza as resistências femininas ao longo da história, dando visibilidade a lutas que foram apagadas ou subestimadas. Deixando presente os rostos femininos em suas cenas, o cinema pode utilizar como fonte fotografias, diários, cartas, depoimentos orais e objetos cotidianos alicerçados a partir da perspectiva feminina. Assim, a sétima arte transforma o ensino dos conteúdos em redes de solidariedade e de sororidade às atuações de mulheres. Cria espaços de ação política que problematiza os sistemas de opressão e revelam as experiências de mulheres que, de outra forma, permaneceriam fora das explanações didáticas. Humanizando, assim, o passado e ajudando a aproximar os alunos das histórias de mulheres comuns. Ademais, incentiva a reflexão que leva os educandos a entenderem que o saber didático é parcial, que necessita de um espaço para uma abordagem mais inclusiva na produção e validação do conhecimento.

### **3.3. O *frame* para o enfrentamento do "cale-se" de mulheres no conteúdo da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985)**

A representação de mulheres nos livros de história é fundamental para acabar com a prática de silenciamento vigente na sociedade. Perspectivas randomizadas contribuem para ilustrar o passado com maior fidelidade, tendo em vista que os processos são formados por uma gama de personagens distintos. Silva e Camilo (2021) afirmam que é dever do Estado promover

políticas que reconheçam os crimes do passado, fomentando um movimento pela reparação histórica das violências engendradas no regime de exceção para assim externalizar o compromisso com a verdade. A política de memória tem que contar com o apoio dos estudantes em geral no intento de que o pretérito ditatorial seja amplamente compreendido e rechaçado. Com isso, pode-se formar um exército capaz de resistir à disseminação de discursos distorcidos com consciências analíticas capazes de identificar e questionar narrativas manipuladas desde a mais tenra idade.

Das 14 coleções que carregam 6 livros em seu bojo, apenas 2 exemplares contemplam as mulheres fazendo ampla representação. “Identidade em Ação” e “Módulos” narram sobre a defesa dos Direitos Humanos feitos por mulheres, aprofundam as análises de suas atuações, pluralizam sua força, coragem e resistência frente a repressão estatal. Exclusivamente estas duas coleções do PNLD 2021 garantem presenças diversas em posições de destaque e vozes aos protagonismos femininos, contribuindo para que a história das mulheres no âmbito da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985) consiga alcançar maior quantidade de pessoas que estão vinculadas a Educação Básica oferecida gratuitamente. Todavia, o desafio é promover o ensino de História mais equitativa que valoriza as contribuições femininas no período político brasileiro que está em voga na atualidade. O comum entre os veículos didáticos de 2021 colocados à livre escolha dos professores que atendem o Ensino Médio é o silenciamento das vozes femininas, tendo em vista que 8 deles asseguram a presença delas por meio de fotografias no escopo do conteúdo principal. Então, para mitigar a sub-representação feminina imposta por 85,71% dos instrumentos didáticos e para promover o enfrentamento do “cale-se”, o cinema pode ser usado como estratégia para romper as mordaças das narrativas tradicionais.

O cinema baseia-se na ilusão de movimento criada pela rápida sucessão de imagens estáticas (*frames*). O olho humano não percebe a separação entre essas imagens quando elas são exibidas a uma velocidade de pelo menos 24 frames por segundo (fps). Com seu visual e narrativo, oferece possibilidades que os textos didáticos não alcançam, como a explicitação plural de personagens que provoca a inclusão de grupos marginalizados no tear social. o cinema no ensino é uma forma de libertar o processo educativo, abrindo espaço para discussões mais dinâmicas e críticas, ajudando a criar pontes entre o passado e o presente para conectar questões históricas com a realidade contemporânea.

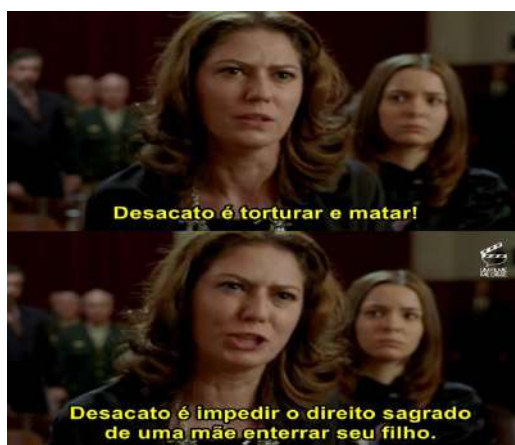
O uso do cinema em sala de aula propicia vantagens, como as citadas acima, e desafios. Entre os empecilhos para sua projeção em ambiente escolar tem a escassa disponibilidade de recursos tecnológicos e equipamentos próprios para este fim (Tv, notebook, cabo HDMI, caixa de som, internet, energia elétrica), além da diminuta carga horária destinada ao componente

curricular da História já que no Ensino Médio são duas horas/aulas semanais. Em contraposição a isso, a exibição de um filme exige um tempo considerável, tendo em vista que eles possuem em média 140 minutos de duração, já duas horas/aulas semanais equivalem a 100 minutos.

A partir do roteiro como texto que guia o filme, descrevendo as cenas, diálogos e ações dos personagens, a sétima arte possui um recurso que pode ser “o deslize entre tornar o mecanismo visível e tornar o indivíduo vocal” (Spivak, 1997, p. 79). Os dados levantados ilustram o quão desafiador é promover a inserção dos protagonismos das mulheres, por conta disso é relevante direcionar o aluno a desvendar os discursos de poder para que ele possa problematizar a participação feminina no ensino sobre Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985). Considerando os aspectos e as benesses da metodologia de ensino, uma estratégia contida no arcabouço metodológico é o *frame* como material alternativo que evidencia a capacidade de avançar e aprimorar o conhecimento histórico.

Em sentido técnico, o *frame* é uma única fotografia que captura uma cena estática distinta da fonte audiovisual. Situa-se no âmbito cinematográfico. *Frame* é o termo em inglês que significa quadro (Pereira Pinto, 2018). Refere-se, então, ao enquadramento das cenas dos filmes que ao serem tomados de maneira única tornam-se fotografias. Quando várias dessas imagens dos quadros individuais, isto é, os *frames* são colocados em movimento ininterrupto de maneira sequencial, nascem as cenas animadas dos filmes. Na parte inferior do *frame* que engloba os personagens e o cenário é colocada a fala dos atores em forma de legenda, garantindo o aporte do áudio do filme. O *frame* reflete escolhas cuidadosas relacionadas à disposição de elementos na tela, incluindo enquadramento, iluminação, cor, profundidade e perspectiva. Essas decisões ajudam a comunicar emoções, valores e ideias ao espectador.

Figura 04 - *Frame* do filme Zuzu Angel (2006)<sup>7</sup>



Fonte: Plataforma Facebook, da página intitulada “Um filme me disse”.

<sup>7</sup> Disponível no link <https://www.facebook.com/photo?fbid=866799853676543&set=a.223686927987842>. Acesso em 18 jan. 2025

Conforme Arthur Gibson Pereira Pinto (2018), “os *frames* são guias visuais que compilam e catalogam personagens, itens, lugares, histórias, dentre outras questões” (Pereira Pinto, 2018, p. 36). É um mecanismo utilizado na contemporaneidade para dar publicidade aos filmes. Os *frames* chamam a atenção por sua praticidade e é uma técnica que procura engajar o público ao produto cinematográfico, assim “franquias já lançaram guias deste tipo, que costumam ser peças importantes para fãs devotos que gostam de se aprofundar nestes universos complexos que estas narrativas constroem” (Pereira Pinto, 2018, p. 36). Aproveitando essa característica que o recurso visual propõe, seu uso concatenado ao ensino de História estimula nos discentes a análise crítica sobre o silenciamento de mulheres de natureza epistemológica e a problematização das narrativas didáticas que reverberam tais lacunas.

Considerando que os alunos representam um coletivo que tem aptidão pela cultura visual e que são consumidores de produtos cinematográficos, abre-se uma possibilidade de transpor os *frames* cinematográficos ao contexto escolar, “tendo em vista que o potencial educativo do cinema em sala de aula não se restringe à apenas ao ensino sobre o tema que aquele filme trata” (Fernandez; Appolari; Silva; 2020, p. 357). Estudantes podem ser incentivados a desconstruir representações, identificar vieses historiográficos e engajar o aluno ao conteúdo mediado. O papel transformador que projete as experiências femininas no texto didático sobre o período de exceção, surge ancorada em duas forças complementares: o inconformismo diante das injustiças devido ao silenciamento de suas vozes e a determinação para agir modificar estes ditames.

Apesar das dificuldades que o professor (a) de História assume ao adotar uma metodologia de ensino que rompa com os engessamentos epistêmicos e com os esvaziamentos cunhados nos suportes didáticos, o *frame* como guia visual delinea-se estratégia facilitadora por conciliar as cenas de filmes a informações que abarquem as experiências de mulheres e ser um material que pode ser impresso. A impressão facilita sua aplicação em distintas realidades escolares, eximindo assim, a obrigação de aparatos tecnológicos complexos que dão base para transmissão de filmes, como notebook, projetor, cabo HDMI e caixa de som, por exemplo. O *frame* enfrenta o “cale-se” delas, pois “ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal” (Perrot, 2007, p. 16). A estratégia de ensino provoca o grande público estudantil para uma reparação que valorize o ativismo feminino e garanta inovação na interface mulheres/ditadura/livro didático por aproximar professores e alunos de maneira lúdica com a história de mulheres que participaram em diversas frentes de batalhas pela democracia brasileira.

### 3.4. Pressupostos para a formatação do *frame* para o ensino dos protagonismos de mulheres no regime de Exceção

A fase inicial da presente investigação prostrou-se em bibliografia historiográfica para analisar o período de exceção no Brasil, seu dinamismo, sua complexidade, convergindo para a compreensão do ativismo feminino neste complexo. Apesar de incipientes e moderadamente recentes quando comparadas a uma abordagem que privilegia a perspectiva masculina, as memórias delas fazem-se presentes. Com isso, há explicações científicas que demonstram as múltiplas dimensões de sua atuação como protagonistas políticas que contrariavam as normas vigentes e participaram ativamente na construção de trajetórias históricas significativas.

A segunda etapa direcionou-se aos livros didáticos que participaram do PNLD 2021, no intuito de averiguar as narrativas sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985) e a abordagem engajada às contribuições femininas, analisando apagamentos e referências. Os dados apontaram para um padrão recorrente de subalternização discursiva, em que as mulheres, ainda que citadas, são relegadas a uma posição de marginalidade narrativa. Essa subalternização reflete tanto uma falha nos critérios de seleção de conteúdos quanto a perpetuação de uma historiografia tradicional que privilegia figuras masculinas como agentes exclusivos das transformações sociais e políticas. Assim, o que se observa nesses materiais didáticos é a reprodução de uma memória seletiva, que, ao destacar os grandes feitos masculinos, negligência as dinâmicas e experiências plurais que marcaram o período.

Dessarte, mediante ao cale-se imposto às mulheres no suporte educacional que funciona como lugar de memória, a sequência didática que versa sobre aplicação de recurso para o ensino que vocalize atuações femininas no período de terror estatal é o *frame* como guia visual que apresenta a interface entre cinema e História surge com a missão de ressignificar o ensino. Assim, o guia visual pauta-se na mesclagem de fotos dos quadros das cenas de filmes, que são denominados de *frames* (quadro em inglês), com textos extraídos de pesquisas historiográficas validadas cientificamente.

Romper o silenciamento que a conceituação de tema sensível impõe à essas experiências, ajuda a promover a consolidação de uma memória coletiva mais pulsante na sociedade, principalmente em contextos atuais de disputas que se refletem nos espaços educativos, envolvendo o revisionismo histórico e negacionismo em torno da democracia e sobre o regime repressivo. O *frame* e a sequência didática, como propostas de ensino, provocam para a pertinência de abordar personagens invisibilizados na historiografia e na narrativa oficial



dos livros didáticos, sendo assim uma alternativa para atuar nas fragilidades e linearidades que o conteúdo didático sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil carrega.

É importante situar o *frame* no contexto da cultura visual que marca a geração contemporânea. Ou seja, é um recurso didático que dialoga com contexto de valorização da imagem como forma de compreender o mundo, comum em uma geração que cresce na cultura da internet e do audiovisual (Napolitano, 2023; Prensky, 2001; Veen, W; Vrakking, 2009). Para Kornis (1992, p. 239), “a imagem não ilustra nem reproduz a realidade, ela a reconstrói a partir de uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico (Kornis, 1992, p. 239). Este produto de intervenção como guia visual convida a abandonar a ideia de que a imagem é uma cópia fiel da realidade e entendê-la como um produto cultural que interpreta e reconstrói visões que consagrem a representação de mulheres em posições de destaque político. e mitigar seu silenciamento que mescla o cinema e as pesquisas científicas ao exibir os quadros das cenas dos filmes com textos cientificamente validados que legitimam os fatos abordados pelo recurso.

Ao utilizar os quadros das cenas de filme cujo roteiro refira-se ao período da Ditadura Civil-Militar em que haja a representação de mulheres na cena, o *frame* desencastela o saber científico (Carvalho Filho, 2012), aproximando-o ao universo escolar e a realidade do discente através de uma linguagem acessível além da formatação com infográficos ligados à cultura cinematográfica. Provocando para o debate acerca da presença e participação das mulheres nesse período importante da história do país, assegura que a experiência dessas sujeitas assegura que as experiências delas sejam lembradas a cada leitura, fazendo com que não se percam no vão do esquecimento (Ricouer, 2020).

Todavia, a produção do saber científico precisa ser aprofundado quanto ao entendimento mais abrangente e inclusivo da história brasileira que busque a valorização do papel das mulheres na sociedade. Afinal, como afirmou Joan Scott (1995) o problema não é acrescentar as mulheres à história, mas reescrever a história. Com isso, pode-se dar vazão a vozes de mulheres silenciadas e a representação de corpos que são apagados em prol de saberes hegemônicos que são compartilhados e legitimados por estruturas que ocupam a gestão da memória coletiva, cristalizados nos livros didáticos do Novo Ensino Médio, por exemplo.

Os filmes Zuzu Angel (2006) e Marighella (2021) foram os produtos cinematográficos selecionados para compor a tomada dos *frames* para a construção do guia visual físico. Com direção de Sergio Rezende e roteiro de Sérgio Rezende e Marcos Bernstein, a obra cinematográfica Zuzu Angel foi lançado em 2006. Contando com atuações de Patrícia Pillar, Daniel de Oliveira, Camilo Bevilacqua, Luana Piovani, Leandra Leal, o longa-metragem retrata em 103 minuto de duração a história real da estilista mineira Zuleika Angel Jones (1921-1976),

interpretada pela atriz Patrícia Pillar. Sem nunca ter sido militante política, Zuzu, como era conhecida, teve sua vida transformada depois que seu filho, Stuart Angel Jones (Daniel Oliveira), entrou na luta armada contra o regime civil-militar no Brasil. Stuart foi preso em 1971 e desapareceu, para nunca mais ser visto. Stuart foi assassinado pela ditadura e teve seu corpo jogado ao mar. As investigações de sua mãe foram tão longe e provocou os militares a ponto de ela também terminar assassinada pelo regime<sup>8</sup>.

Lançado em 4 de novembro de 2021, o drama *Marighella* tem em seu elenco os atores Seu Jorge, Adriana Esteves, Bruno Gagliasso e outros. O roteiro de Felipe Braga e Wagner Moura revelam a biografia de Carlos Marighella. Em meio a violenta repressão estatal que intimidava opositores de maneira em que a esquerda estava intimidada, o multifacetado Marighella que além de político e escritor opta pelo lado reacionário. “Cercado por guerrilheiros 30 anos mais novos e dispostos a reagir, o líder revolucionário escolheu a ação”<sup>9</sup> e partiu para a luta pela redemocratização do país.

Estes longas-metragens serviram para a tomada dos *frames*. Os produtos midiáticos tendem a valorizar vários outros ícones que compõem o quadro das ações visuais para assim a riqueza nas cenas. Os *frames* alinham-se a uma "série de projetos que visam a massificação dos personagens como marca por meio de iniciativas de imprensa, de peças publicitárias e de uma quantidade espantosa de mercadorias de todo tipo, que criam uma dinâmica de promoção do filme" (Pereira Pinto, 2018, p 17). Dessa maneira, a publicização do produto alcança um maior público, engajando-o com o produto que será comercializado e consumido pela clientela.

Assim, o critério de seleção pautou-se em cenas com a representação de mulheres, suas falas e perspectivas sobre os processos sociopolíticos e culturais que configuraram o período de ditadura cívico-militar e redemocratização no Brasil. A partir deles, foram compilados os alicerces técnicos fornecidos pela escrita científica que foram extraídos da obra *A Torre* (2023). O *frame* materializou-se como alternativa metodológica para levantar o debate e reflexão acerca de processos de apagamento epistêmico e didática que pesa sobre as contribuições femininas, mas que podem ser representados através das telas por meio de filmes.

A confecção do *frame* como guia visual para os textos científicos teve sua formatação com *design* guiado por ilustrações provenientes da indústria cinematográfica. Os infográficos que surgiram com a estratégia tornaram-se possíveis com o apoio do aplicativo *Canva* devido

---

<sup>8</sup> Sinopse do Filme Zuzu Angel retirado do site Memórias da Ditadura através do link <https://memoriasdaditadura.org.br/cultura/zuzu-angel/>. Acessado em 7 de jan. 2025, às 15:34.

<sup>9</sup> Sinopse do longa-metragem *Marighella* (2021) retirado do site Adoro Cinema, no link <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-223298/>. Acessado em 7 de jan. 2025, às 16:04.

as suas ferramentas de colagem de imagens e falas além de edição em geral. Nesta plataforma, montamos a parte visual com as fotos retiradas das cenas dos filmes, alocamos as legendas na parte inferior do *frame*, colocamos em destaque para facilitar a leitura. Optamos por dispor 5 *frames* em cada lauda de maneira coesa com o roteiro originário do filme. Em seguida, buscamos no livro *A torre: o cotidiano de mulheres encarceradas pela ditadura*, de Luiza Villaméa (2023), trechos com experiências similares aos retratados nos *frames*. Sinalizamos em fonte na cor vermelha o excerto central que enfatizaria tal vinculação as cenas. Frisamos que o trabalho de Luiza Villaméa foi selecionado devido a pluralidade das personagens elecandas ao longo do livro, explorando assim, narrativas, posições políticas e experiências diversas para pontuar a complexidade e o dinamismo daquele contexto histórico.

Aproximando o universo escolar e a realidade do discente através de uma linguagem acessível além da formatação cinematográfica, o saber acadêmico baseada em pesquisas legitimadas puderam transpor os muros e transformaram a aula sobre mulheres na Ditadura Civil-Militar (1964-1985) em uma experiência insurgente e reveladora. Versando na “formação de novas subjetividades no bojo do desenvolvimento de novas tecnologias da informação e comunicação como aspectos fundamentais da sociedade contemporânea que ajudam a compor o cenário atual da educação” (Pereira Pinto, 2018, p. 9). Alinhado às mudanças da sociedade contemporânea, o cinema no ensino pode engajar o aluno ao conteúdo e encantar por meio das vozes capazes de compor uma memória coletiva mais fiel às complexidades do que aquele interstício de tempo representou, ressignificando o entendimento da História como algo construído por múltiplos sujeitos.

O foco aqui recaiu sobre o processo de elaboração do *frame* como um produto educacional. Esse processo envolve a análise, seleção e organização de elementos visuais e narrativos do cinema com o objetivo de criar uma ferramenta pedagógica capaz de enriquecer o ensino e promover aprendizagens significativas. Isso envolveu processo de análise criteriosa da composição visual (cores, ângulos, iluminação, elementos em cena), do contexto narrativo (o que o *frame* representa na história contada pelo filme) e das referências socioculturais que abrangesse mulheres. Assim, o *frame* é transformado em um recurso educativo que vai além da mera observação passiva, tendo em vista que tem potencialidade para estimular discussões críticas que problematizem narrativas hegemônicas, além de garantir espaço para a pluralidade de vozes e perspectivas.

### 3.5. Sequência didática e aplicação do recurso didático pautado no guia visual denominado “O *frame* contra o ‘cale-se’ de mulheres no conteúdo da Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985)”

O guia visual *frame* como abordagem diferenciada para dar vazão a vozes silenciadas e representação às mulheres que são sistemicamente apagadas pelas “lutas de representações [...] os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio” (Chartier, 1990, p. 17). O ensino sobre o período de exceção nacional inseriu-se em um palco de disputa de narrativas em que diferentes grupos sociais competem para sobrepujar visões como se fossem universais. Dos discursos políticos no âmbito das redes sociais, tais embates alcançaram os sistemas educacionais no intento de deslegitimar os avanços científicos e a própria História. Ao incluir as perspectivas femininas rompe-se as estruturas que sustentam as hierarquias do saber.

Para dar voz, para dar corpo, para dar representatividade, para provocar inquietações, o *Frame* contra o “cale-se” de mulheres no conteúdo sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985) projetou-se como produto educacional utilizado para intervenção pedagógica. Após o processo de elaboração do *frame* como um produto educacional, entendido não apenas como a menor unidade visual de um filme, mas como uma ferramenta pedagógica com potencial para enriquecer o ensino, ele foi utilizado em uma sequência didática especificamente voltada para abordar a presença das mulheres durante a ditadura cívico-militar no Brasil.

A sequência didática segue os preceitos conceituais estabelecidos por Antonio Zabala (1998) que concebe a sequência didática como um conjunto de atividades organizadas pelo professor de sala de aula de forma sistemática e orientada para alcançar objetivos de aprendizagem específicos. Essa sequência tem um propósito educativo claro, envolvendo uma série de etapas que visam promover o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos nos alunos. Conforme Braga (2024), a sequência é o instrumento balizador para o desenvolvimento de um percurso didático contundente e que esteja devidamente planejado. Para tanto, deve conter tópicos estruturantes que favoreçam o objeto de conhecimento, as competências e habilidades a serem alcançadas ao longo da prática escolar. Giordan e Guimarães (2012), apontam estrutura física que pode servir de base para elaboração de sequência didática, pautada em tabela conforme abaixo sugerida:

Figura 05 – Estrutura de uma Sequência Didática

Cursista:			
Título:			
Público Alvo			
Caracterização dos Alunos	Caracterização da Escola	Caracterização da Comunidade Escolar	
Problematização:			
Objetivo Geral:			
Metodologia de Ensino			
Aulas	Objetivos Específicos	Conteúdos	Dinâmica das Atividades
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
Avaliação:			
Bibliografia	Referencial Teórico:		
	Material Utilizado:		

Fonte: Giordan; Guimarães, 2012. In: Braga, 2024

Zabala (1998) assevera, outrossim, que a sequência didática não é um instrumento engessado, pois “o valor educacional tem as razões que as justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem” (Zabala, 1998, p. 54). Assim, para levar a eficácia, faz-se necessária a concepção de que pode haver diversidade e modificações na estratégia de ensino, promovendo a participação ativa dos alunos, a reflexão crítica e a aplicação prática do conhecimento adquirido. No caso específico desta pesquisa, a sequência didática assumirá forma para criar um ambiente de aprendizagem estimulante, que proporcione desafios apropriados para o desenvolvimento dos discentes.

A sequência didática inspirada no modelo de Giordan e Guimarães (2012), porém, atualizada para os preceitos do conteúdo alinhado a BNCC no que tange ao conteúdo principal do componente curricular e os códigos das habilidades. Nesse contexto, o ***Frame contra o “cale-se” de mulheres no conteúdo sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985)*** desempenhou um papel central, sendo utilizado para fomentar análises críticas e reflexões no amplo espectro do tema. Segue a sugestão de sequência didática que articula a metodologia tradicional a aplicação do *frame* como produto de intervenção nas lacunas epistêmicas sobre atuação de mulheres no período de exceção no Brasil:

Figura 06 – Estrutura da Sequência Didática para aplicação do *frame*

SUGESTÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Professor (a):	
Objeto de conhecimento	<b>DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1985)</b>
Habilidades:	<p><b>EM13CHS504</b> - Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.</p> <p><b>EM13CHS602</b> - Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.</p> <p><b>EM13CHS603</b> - Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).</p> <p><b>EM13CHS605</b> - Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.</p> <p><b>EM13CHS606</b> - Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.</p>
Público-alvo	
Turma: 3ª série do Ensino Médio	Escola:
Problematização: Mitigar a sub-representação da atuação de mulheres no conteúdo didático sobre o período ditatorial no Brasil.	
Livro didático:	
Metodologia de ensino	
Aula 01 (50 min.)	<p>1º momento. Apresentação de cenas do filme <b>Batismo de Sangue</b>;</p> <p>2º momento. Roda de conversa com apresentação do tema didático;</p> <p>3º momento. Conteúdo didático (estratégias podem envolver aplicação de exercícios, leitura do conteúdo);</p> <p>4º momento. Correção do exercício.</p>

Aula 02 (50 min.)	1º momento. Mediação do conteúdo com apresentação em Power Point, induzindo debates com participação do aluno; 2º momento. Construção coletiva de Mapa Mental com os tópicos basilares.
Aula 03 (50 min.)	1º momento. Entrega aos alunos do guia visual impresso denominado <b>Frame contra o “cale-se” de mulheres no conteúdo sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985);</b>  2º momento: Apresentação do contexto histórico e das representações das mulheres na ditadura – promovendo um panorama que situasse os estudantes no debate.  3º momento: Atividades reflexivas e debates em grupo – para estimular os alunos a interpretar os elementos visuais e narrativos dos frames, conectando-os a questões históricas e contemporâneas de gênero.  4º momento: Produção de materiais pelos estudantes – como textos, debates ou até a recriação de <i>frames</i> que refletissem suas interpretações sobre o tema, promovendo protagonismo estudantil e uma abordagem ativa de aprendizagem.
Materiais didáticos utilizados: Livro didático, pincel, quadro, projetor, notebook, caixa de som, <i>frame</i> impresso em material físico.	
Avaliação:	- Participação nos debates; - Produção de material autoral em grupo; - Exercícios de fixação com questões retiradas do ENEM.
Referências:	

Fonte: Elaboração própria (2025)

A intenção da sequência didática como produto adicional ao foco desta pesquisa é oferecer aos professores a visibilidade estruturada de como o recurso *frame* é replicável e adaptável que oriente e facilite a aplicação dessas estratégias pedagógicas em sala de aula. Dessa maneira, é uma forma de multiplicar conhecimentos, promover reflexões críticas e estimular mudanças significativas na forma como conteúdos históricos e culturais são abordados.

Partindo da premissa da sequência didática, o trabalho sobre o objeto de conhecimento Ditadura Civil-Militar no Brasil foi aplicado no decorrer das aulas que versaram sobre o assunto, na instituição de ensino em que esta pesquisa labora desde o ano de 2009 que é a Escola Estadual de Gestão Compartilhada Professor Afonso Arinos de Melo Franco, localizada no município de Santana, no Estado do Amapá. A estratégia de ensino foi colocada em prática no 4º bimestre de 2024, designadamente na semana entre 21 e 25 de outubro.

Neste ano, eu tive a possibilidade de implantá-lo nas três turmas da 3ª série do Ensino Médio de maneira aprofundada por conta de as fontes da pesquisa serem direcionadas a esta etapa da Educação Básica. Contudo, como eu ministrei o componente curricular à 3 salas do 9º ano do Ensino Fundamental II – séries finais, aproveitei a oportunidade para experimentar o *frame* com estudantes mais jovens, tendo em vista que o parâmetro curricular de ambos os seguimentos convergem com relação ao assunto a ser trabalhado no mesmo período letivo. Todavia, para consolidação desta pesquisa, a amostra a ser considerado é a 3ª série do Ensino Médio, o que não invalida a eficácia da metodologia quando aplicado ao Ensino Fundamental II – séries finais.

A justificativa para a seleção das turmas e do período de intervenção esteve concatenada as prerrogativas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)<sup>10</sup>, ao Referencial Curricular Amapaense (RCA)<sup>11</sup> que estabelecem o conteúdo a ser preferencialmente trabalhado no 4º bimestre. Atrelado a isso, o meu Plano de Curso Anual alinhado ao calendário escolar da instituição<sup>12</sup>, e ao PPP projetou a execução para a segunda quinzena de outubro.

Pautada nestes princípios pessoais, iniciei a sequência didática com a exibição de compilações de cenas do filme *Batismo de Sangue* (2005) que, baseado no livro de Frei Betto, conta a história de cinco frades dominicanos que se engajaram na guerrilha contra a ditadura militar nos anos 60 no Brasil. Por apoiarem a luta armada, são considerados comunistas, são presos e torturados<sup>13</sup>. Com um pouco mais de 5 minutos de duração, as cenas do trecho retratam os porões da ditadura e a perseguição feroz contra homens e mulheres no período. As fortes referências são capazes de chocar os alunos que fizeram questionamentos distintos já neste primeiro contato com o conteúdo. Abrimos uma rápida roda de conversa acerca das acepções e guiei a aula para o uso do livro didático para resolução de estudo dirigido e atividades contidas no suporte que é o Moderna Plus, da Editora Moderna<sup>14</sup>. As estratégias duraram uma hora/aula.

Na segunda hora/aula, houve a mediação do conteúdo. Aqui eu utilizo imagens que dão amparo visual aos conceitos e fatos por meio do programa Power Point. Nesta aula fui estimulando problematizações acerca das representações das mulheres nos livros didáticos e de

<sup>10</sup> Disponível na plataforma digital do Ministério da Educação - MEC, a ser acessado no link [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc\\_ensino\\_medio.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf)

<sup>11</sup> Disponível na plataforma digital da Secretaria Estadual da Educação do Amapá, a ser acessado no link [https://nte.seed.ap.gov.br/aprendizagememcasa/uploads/arquivos/Curriculo\\_%20Focal\\_AmapaenseV4.pdf](https://nte.seed.ap.gov.br/aprendizagememcasa/uploads/arquivos/Curriculo_%20Focal_AmapaenseV4.pdf)

<sup>12</sup> O calendário escolar estabeleceu o último bimestre no interstício de 23 de setembro a 29 de novembro de 2024.

<sup>13</sup> As cenas podem ser acessadas na plataforma Youtube, por meio do link [https://www.youtube.com/watch?v=m6RD\\_AH5UIE](https://www.youtube.com/watch?v=m6RD_AH5UIE).

<sup>14</sup> O acervo escolhido na instituição no contexto do PNLD 2021 através do consenso entre a pesquisadora e outros três professores dos componentes curriculares de Geografia, Filosofia e Sociologia que compunham a Área do Conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foi o Moderna Plus, da Editora Moderna



que maneira elas foram feitas com aquelas demonstradas nas cenas do filme Batismo de Sangue. Nos minutos finais, houve a elaboração de um mapa mental coletivo para que os alunos transpusessem em seus cadernos. Tendo em vista que estávamos na reta final da preparação para o Enem, o mapa mental é um mecanismo de ensino que ratifica informações e palavras-chaves que constantemente são utilizadas como respostas nas questões do certame.

Na terceira aula com 50 minutos de duração, ocorreu a apresentação do *frame* impresso. Destacamos que optamos pela aplicação da proposta com o intuito de testar tanto a sequência didática quanto o *frame* como recurso metodológico em si. Dessa maneira, os resultados refletiriam com mais aderência as projeções consoantes a eficiência das intervenções. Assim, foram distribuídas uma cópia do recurso didático aos alunos. Ocorreu o estímulo previsto na sequência didática para a análise do material e instigado a problematização acerca do silenciamento de mulheres no escopo do texto principal do livro Moderna Plus, em contraposição, ao que o *frame* estava expondo.

Conectamos a questão com os diversos casos de subalternizações que envolvem as mulheres na sociedade contemporânea. Adotamos o termo silenciamento devido ao fato de o instrumento oficial expor fotos de mulheres comuns nos movimentos sociais, mas sem aprofundamento, além de situar a representação feminina mais relevante àquelas que são famosas e ligadas a elite cultural (Foucault, 1999, p. 41 *in* Pinto, 2010).

Retornamos ao contexto do regime de exceção e com a interpretação das dinâmicas dos personagens, ocorreu a estimulação para a interpretação dos elementos visuais e narrativos dos frames a fim de que fosse percebido as emoções que podem ser percebidas por meio dos *frames*. Em seguida, debatemos nossa sociedade após os eventos ocorridos nas eleições de 2022 que sagraram o candidato Lula como presidente do Brasil. Direccionamos para ondas negacionistas e revisionistas que formatam novos apoiadores do regime que culminaram nos fatos ocorridos em Brasília no 8 de janeiro de 2023 como ataques golpistas que tomaram força com o apoio das redes sociais e atentaram contra a liberdade e o direito de livre escolha de nossos representantes. Com isso, discutimos sobre a nossa democracia, sua fragilidade e a parte civil que apoiou a ditadura. Linkando aos fatos de 8 de janeiro de 2023 verificamos como parte da população flerta com regimes que atacamos direitos humanos e a liberdade individual.

Os debates foram orientados para terem duração de aproximadamente 30 minutos. Nos 20 minutos finais, houve aplicação de atividade avaliativa contendo 4 questões objetivas retiradas das edições anteriores do Enem. Por fim, foi solicitado como atividade complementar, a elaboração de *frame* em grupo com cenas de outros filmes que abordem o objeto de conhecimento em que as cenas evidenciem o protagonismo de mulheres.

O *frame* e a sequência didática conseguiram dar rosto e voz às mulheres que viveram o período, permitindo que os estudantes se conectem emocionalmente com suas histórias, é uma estratégia eficaz para romper o silenciamento feminino frequentemente presente nos materiais didáticos. Além disso, projetou-se como uma ponte capaz de aproximar a historiografia atualizada sobre o tema com os alunos e comigo mesma, já que antes da pesquisa eu fazia parte do público que naturaliza o apagamento sistêmico de mulheres como personagens históricos protagonistas e autônomas. Ao destacar o papel das mulheres na resistência, na repressão e nas diversas esferas de atuação durante a ditadura, as aulas ajudaram a construir uma visão mais inclusiva ressignificando nossas concepções.

A intervenção com os recursos didáticos provocou reações emocionais fortes nos estudantes, especialmente por conta das imagens que retratavam situações de resistência feminina, a força na luta contra injustiças. Isso gerou maior interesse e identificação dos jovens com as personagens abordadas. Eles ficaram mais atentos e engajados, inclusive aqueles que possuem certa dificuldade com métodos de ensino mais tradicionais, como a leitura de textos densos. Todas essas questões propiciaram discussões mais profundas e a questionamentos às narrativas didáticas hegemônicas. Outro impacto positivo foi que as três aulas direcionadas ao ensino e debate sobre ditadura, mulheres, terrorismo de Estado, memória e poder serviram de base para a resolução de questões da prova do Enem de 2024, pois o certame abordou duas questões sobre a Ditadura no Cone Sul e ambas giravam em torno de perspectivas femininas.

Contudo, o recurso do *frame* possui obstáculos com relação a sua construção, pois tem as etapas são engessadas, já que faz-se necessário assistir todo o filme para conhecer o roteiro. Após faz-se as fotografias das cenas para o *frame* e, caso as legendas não estejam legíveis, deve-se escrevê-las nos quadros. Isso demanda tempo, habilidade com aparelho que toma as fotos e o aplicativo *Canva*. Ademais, a seleção de textos científicos podem ser outro empecilho já que alguns podem ser de complexa leitura. Em outros públicos estudantis, a novidade metodológica pode reforçar estereótipos e gerar conflitos por concepções políticas. Escolas com infraestrutura precária podem ter dificuldades providenciar a impressão adequada do *frame*.

Entre vantagens e obstáculos, o ***Frame contra o “cale-se” de mulheres no conteúdo sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985)*** e a sequência didática demonstram garantir praticidade por ser um recurso material que pode ser impresso ou projetado. Outrossim, asseguram inovação no uso de recortes historiográficos, uma vez que ao enfrentar o “cale-se” de mulheres, a estratégia de ensino foge à regra padrão da história canônica, em que poucos são os que entram para os livros. Visibilizando histórias, corpos, vozes e saberes femininos, o *frame* e a sequência didática corroboram para criar memórias coletivas mais democráticas e plurais.

## CONCLUSÃO

Os produtos desenvolvidos nesta pesquisa considerando nesse ínterim a proposição de sequência didática como adjacente suporte, com destaque para o ***Frame* contra o “cale-se” de mulheres no conteúdo sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985)** representam uma proposta inovadora e necessária para o enfrentamento das lacunas epistemológicas nos materiais didáticos. O *frame* é um recurso técnico ou estético opera como uma plataforma pedagógica para promoção da reflexão crítica que é capaz de ressignificar as narrativas históricas. Quando aplicado ao estudo da presença das mulheres durante a Ditadura Civil-Militar brasileira a partir da sequência didática, o recurso demonstrou sua capacidade de desafiar representações limitantes e excludentes sobre o protagonismo de mulheres naquele contexto de efervescência política, oferecendo um espaço de visibilidade para vozes historicamente silenciadas.

O produto educacional que congrega valores oriundos das cenas de filmes mescladas a textos científicos alinha-se a conjuntura da urgência pelo combate em defesa da História contra ondas negacionistas e revisionista que têm assolado a sociedade. O advento das mídias tecnológicas da comunicação que congregam amplo número de expectadores denominados como seguidores tem auxiliado na propagação do movimento. Os negacionistas encontram terreno fértil para disseminar narrativas que glorificam o regime, retratando-o como um período de progresso econômico e estabilidade, ao mesmo tempo em que ocultam suas práticas autoritárias e excludentes.

Nas plataformas de alcance social, é alimentado discursos polarizadores que buscam esvaziar o significado de democracia, ao criar uma falsa equivalência entre os abusos da ditadura e os desafios do sistema democrático contemporâneo. Essa atuação representa uma ameaça não apenas à memória coletiva, mas também ao processo de ensino crítico. Ao propagar inverdades, os negacionistas tentam moldar uma visão simplificada e enviesada do passado, dificultando o debate sobre os impactos estruturais da ditadura que ainda ecoam no presente, como as desigualdades sociais, a violência estatal e as fragilidades institucionais.

Considerando a intensa polarização política entre grupos de esquerda e direita, nossa esperança é que o *frame* e a sequência didática, ao garantirem visibilidade a personagens tradicionalmente divergentes, como é o caso de mulheres comuns em posição de destaque político, possam instigar identificação de que o período de exceção não agrega positividade à toda sociedade e não apenas ao restrito grupo formado por pessoas da elite social, cultural e política, geralmente homens, brancos e do eixo centro-sul do país. Subsidiando-se, portanto,

dos enfoques educacionais por metodologias que se encaixem às preferências sociais do alunado jovial, assim, o *frame* carrega os traços da estratégia de engajamento do público aos seus filmes.

Alicerçada na construção de uma abordagem visual e narrativa que articula textos cientificamente validados, imagens das cenas dos filmes, direciona para questionamentos reflexivos. Mesclando o lúdico a criticidade, o *frame* conquista os alunos no processo de ensino-aprendizagem e reconfigura o imaginário coletivo sobre o período de exceção. Essa metodologia, como material didático, responde à urgência de se construir ferramentas pedagógicas que desafiem os discursos homogêneos e promovam o acesso a uma história mais pluralista que abra caminhos concretos para que professores em diversos cotidianos escolares desenvolvam práticas mais participativas e críticas em sala de aula. Isso porque o *frame* é um guia visual que pode ser impresso como versão física, ou seja, não tem como prerrogativa básica para seu manuseio a questão de suportes tecnológicos exigidos para o uso do cinema em sua roupagem comum, tais como projetor, computador, internet, cabos e caixa de som, por exemplo.

A sequência didática orienta a aula de intervenção no que se almeja, em última instância, romper com as mordanças que historicamente silenciaram as mulheres no contexto das narrativas didáticas sobre a ditadura civil-militar, reconhecendo e dando visibilidade à força de sua atuação política, social e cultural. Removendo estereótipo de que as mulheres foram apenas vítimas das atrocidades do regime; o *frame* mostra que elas foram protagonistas de resistência diversas, agentes de mudança e pilares na luta pela redemocratização do Brasil. Seja como militantes que desafiaram diretamente o regime, mães e esposas que exigiram informações sobre os desaparecidos políticos, cantoras e artistas que usaram suas vozes como instrumentos de denúncia, ou professoras que mantiveram viva a chama do pensamento crítico, essas mulheres desempenharam papéis centrais. Suas histórias evidenciam uma força política e humana que desafiou as estruturas opressoras e ampliou os horizontes de possibilidades para a construção de um país democrático.

Esse reconhecimento deve ser incorporada aos espaços de memória, como os livros didáticos e as práticas pedagógicas para educar as novas gerações sobre o papel transformador das mulheres na sociedade. Portanto, o *frame*, como produto educacional, transcende seu papel como recurso de ensino ao se posicionar como um agente de transformação por potencializar a educação como espaço de luta por memória, verdade e justiça. Ao proporcionar novas possibilidades de representação, o *frame* reafirma seu valor como ferramenta essencial para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender e transformar a sociedade em que vivem.

## REFERÊNCIAS:

- ALVES, Maria Elaene Rodrigues. Feminismo e mulheres na resistência à ditadura brasileira de 1964-1985. **Em Pauta**, Rio de Janeiro \_ 1o Semestre de 2021 - n. 47, v. 19, p. 50 - 65
- ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- ARAÚJO, M. M. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (tdics) como ferramentas auxiliares para o ensino de história: propostas, ideias e questionamentos. **Vozes, Pretérito & Devir: Revista de história da UESPI**, v. 8, n. 1, p. 57-71, 2018.
- AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Portugal: Paralelo Editora, 2003.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. vol. I. Fatos e Mitos. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980. Tradução de Sérgio Milliet
- BALESTRA, Maria Aparecida. **Memória e Ensino de História: Reflexões sobre os livros didáticos e a construção da memória histórica**. São Paulo: Editora Cortez, 2015
- BARBOSA, Júlia; SILVA, Maura. A história não ensinada sobre a ditadura civil-militar: reflexões sobre pesquisa e ensino no contexto amapaense. **Fronteiras & Debates**, 2020, v7, n2, p.199-21
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. . São Paulo: Cortez, 2018.
- BORGES, Daniel Sartori. **O advogado suicidado: marcas da ditadura militar no norte do Paraná**. Ponta Grossa: Atena, 2023. Disponível em <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/o-advogado-suicidado-marcas-da-ditadura-militar-no-norte-do-parana>. Acessado em: 19 jul. 2024
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2015.
- BRAGA, Luciano da Rocha. **“Leva pra benzer”**: Ensino de História Local e a Tradição das Benzedeiras em uma Sequência Didática. Orientador: Antonio Carlos Sardinha. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2024.
- BRAICK, P. R. *et al.* **Moderna Plus**. Livro Sociedade, Política e Cultura. São Paulo: Moderna, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CAIMI, Flavia Eloisa. **O que precisa saber um professor de História?** História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p.105-124, jul./dez. 2015.

CARVALHO, Guilherme Paiva de. **Raízes da Razão Androcêntrica**. Ponta Grossa – PR, Atena Editora, 2024. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/741928?mode=simple>. Acessado em 20 Dez. 2024

CARVALHO FILHO, Roper Pires de. Ensino de História: políticas curriculares, cultura escolar, Saberes e práticas docentes. **Tempo e Argumento**. Revista do programa de Pós-Graduação em História . Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 82 – 101, jul./dez. 2012.

CAVALCANTI, Erinaldo. A Amazônia representada nos livros didáticos. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 287-312, Jul./Dez. 2020.

CATELLI JR. R. *et al.* **Módulos**. Livro Relações de Poder e Conflitos. São Paulo: AJS, 2020.

CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica**: implicações didáticas de uma teoria da História. Curitiba: W&A Editores, 2011.

CERRI, L. F; DUARTE, G. R. Politização e consciência histórica e jovens brasileiros, argentinos e uruguaios. *Diálogos* (Maringá. Online), v. 16, supl. Espec., p. 229-256, dez./2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305526888011>. Acesso em 01 dez. 2024.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**(22ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COLLING, Ana Maria. **A Resistência da mulher à ditadura militar no Brasil**. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Ventos, 1997. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/370803482/COLLING-A-M-a-Resistencia-Da-Mulher-a-Ditadura-Militar-No-Brasil>. Acessado em: 29 jul. 2023.

COLLING, A. M. 50 anos da ditadura no Brasil: questões feministas e de gênero. **OPSIS**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 370–383, 2015. DOI: 10.5216/o.v15i2.33836. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/Opsis/article/view/33836>. Acesso em: 27 jul. 2024.

CORDEIRO, Janaína Martins. **Direitas em movimento**: A Campanha da Mulher pela Democracia e a ditadura no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

COTRIM, G; SILVA, A.C.; LOZANO, R; ALVES, A.; OLIVEIRA, L. F.; MOSCHWICH, M. **Conexões**. Livro Estado, Poder, Democracia. São Paulo: Moderna.

DA ROSA, Eleandro Viana. **Memórias em disputa**: a Ditadura Civil-Militar e o ensino de História. Orientador: Nilton Mulet Pereira. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 123 f, 2020.

DEL PRIORI, Mary. **Sobreviventes e guerreiras: uma breve história das mulheres no Brasil** [livro eletrônico]. ISBN 978-65-5535-165 (e-PUB). São Paulo: Planeta, 2020. Disponível em: [https://ler.amazon.com.br/?asin=B08HPPLG7H&ref\\_=kwl\\_kr\\_iv\\_rec\\_9](https://ler.amazon.com.br/?asin=B08HPPLG7H&ref_=kwl_kr_iv_rec_9). Acessado em: 13jul. 2024. 256 p

DINIZ, Marcio Roberto Nogueira. **Repressão e tortura : memórias das mulheres durante a Ditadura Militar no Paraná (1964-1985)**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 71 f, 2021.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a Conquista do Estado Ação Política, Poder e Golpe de Classe**. Petrópolis, Vozes, 1981.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. Editora Universidade de São Paulo, 1994.

FERNANDEZ, A. F., APPOLARI, V. A. da S., & SILVA, M. C. V. e. (2020). Uma proposta metodológica do uso do cinema de fronteira e a potencialidade sensível de filmes não hollywoodianos em sala de aula / A methodological proposal for the use of frontier cinema and the sensitive potential of non-Hollywood films in the classroom. **Brazilian Journal of Development**, 6(6), 35791–35807. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-207>

FERREIRA, Marieta. **O ensino da História , a formação de professores e a Pós-Graduação**. Anos 90, Porto Alegre, v.23, n. 44, p. 115, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22456/1983-201X.68383>. Acesso em 01 Fev. 2024.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

FICO, Carlos. **Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

\_\_\_\_\_, Carlos. **História do Brasil contemporâneo: da morte de Vargas aos dias atuais**. São Paulo: Contexto, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2023

FOUCAULT, Michel de. 1999. Les Anormaux. Paris: Gallimard. In PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, História e Poder. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

GASPARI, Elio. **A Ditadura Envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. Disponível em <https://redept.org/uploads/biblioteca/6673ae85eb67bd20cab33a9507c61c30.pdf>. Acessado em 18 jul. 2024.

GIORDAN, M.; GUIMARÃES, Y. A. F. **Estudo Dirigido de Iniciação à Sequência Didática**. Especialização em Ensino de Ciências, Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GODOY, Leandro; AGNOLO, Rosana Maria Dell; MELO, Wolney. **Multiverso Ciências Humanas**: globalização, tempo e espaço. São Paulo: FTD, 2020f.

GOFENS, A. A.; GRANGERI, C. JOIA, A. L; MATINS, C.F. **Palavras**. São Paulo: Editora Palavras, 2020.

GOMES, Leandro *et al.* **Conexão Mundo**. Livro Política e Cidadania. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. **Semiótica das paixões**. Tradução de M. J. Coracini, São Paulo: Ática, 1992.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: experiência, reflexões e aprendizado. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HILL, Christopher. **O mundo de ponta-cabeça: ideias radicais durante a revolução inglesa de 1640**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p.29-55.

KARNAL, L. *et al.* **Identidade em Ação**. Livro Ética, Cidadania e Direitos Humanos. São Paulo, Moderna, 2020.

KORNIS, M. A.. História e Cinema: um debate metodológico. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p. 237-250, 1992.

MACIEL, K. N. **O lado histórico da força**: Possibilidades do uso de elementos do universo *Satr Wars* para o debate de crise na democracia e totalitarismo no Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Estadual de Ananindeua, Anannindeua – PA, 124 f, 2020.

MAIBA, J W. (Org). **Interação Humanas**. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

MARQUES, Ana Maria; ZATTONI, Andreia Marcia. Feminismo e Resistência: 1975 – o centro da mulher brasileira e a revista *Veja*. In: **História Revista**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 55–76, 2014. DOI: 10.5216/hr.v19i2.31223. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/31223>. Acesso em: 30 jul. 2024.

MELGAR, Ana Lúcia. **O ensino de História e as representações do passado: ensino de História e a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985) nos livros didáticos**. Campinas: Editora Papirus, 2020

MENESES, Sônia. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 66–88, 2019. DOI: 10.20949/rhhj.v8i15.522. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/522>. Acesso em: 9 maio. 2023

CATELLI, Roberto. **Módulos** : ciências humanas e sociais aplicadas : manual do professor / *et al.* -- 1. ed. -- São Paulo : AJS, 2020.

MORAIS, Thaíse Ludimilla Faria. **A história difícil das ditaduras do Cone Sul das Américas**: cultura política, negacionismo e Direitos Humanos em materiais didáticos de



História. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. ProfHistória, Vitória da Conquista, 2022. 121 f.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 51–66, 2016.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2023.

NASCIMENTO, Juliana Marques do. **Guerrilheiras**: memórias da ditadura e militância feminina. São Paulo: Alameda, 2022.

NORA, P. (1989). **Entre Memória e História**: A Problemática dos Lugares. Projeto História, 10, 7-28. p. 79-115, 1992.

\_\_\_\_\_, M. **1964**: história do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014. Disponível em [https://www.academia.edu/61470786/Napolitano\\_1964\\_historia\\_do\\_regime\\_militar\\_brasileiro\\_o\\_liv](https://www.academia.edu/61470786/Napolitano_1964_historia_do_regime_militar_brasileiro_o_liv). Acesso em: 13 jul. 2024

OLIVEIRA, P. F. C. **Identidade em ação** : ciências humanas e sociais aplicadas : manual do professor .1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa. Precisamos falar sobre o lugar epistêmico na Teoria da História. **Revista Tempo e Argumento**, v. 10, n. 24, p. 88-114, 2018.

PEREIRA PINTO, Arthur Gibson. **Super-heróis e Ensino de História, um Guia Visual**: sugestões didáticas para o uso de filmes da Marvel e DC na sala de aula. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo : Contexto, 2007.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, História e Poder. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

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

Reina, Eduardo. **Cativeiro sem fim**. São Paulo: Alameda, 2019

RAMA, Angela *et al.* **Prisma**: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. São Paulo: FTD, 2020.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura e Democracia no Brasil: do Golpe de 1964 à Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François [et al.]. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

RIGONATI, Denise Truguilho. **Ainda choram Marias e Clarices**: mulheres, guerrilheiras e pecevistas na resistência à ditadura militar no Brasil. Dissertação (Mestrado) – Universidade

Federal Fluminenses, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2015.

ROCHA, Helenice. **Ditadura e Educação: Os Livros Didáticos de História (1964-1985)**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2014

ROMEIRO, Julieta *et al.* **Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. São Paulo: Moderna, 2020.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. O direito à memória: a história oral de mulheres que lutaram contra a ditadura militar (1964-84). **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n10, p.108–132, 2013. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180305102013108>. Acesso em: 20 dez. 2024.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica** [1ª ed. alemã: 1983], Brasília: Ed. UnB, 2001

\_\_\_\_\_, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 109-127

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados. Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 23-35.

SANTOS, George Henrique Ferreira dos. **Atos Institucionais e ensino de História da Ditadura Militar no Brasil**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Natal, RN, 2022. 138 p.

SARDINHA, Antônio Carlos; SILVA, David Junior de Souza; REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Gênero no (do) Referencial Curricular Amapaense para o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental. **Revista História Hoje**, v. 11, no 22, p. 220-246 – 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, p. 71-99 Porto Alegre v.20, n.o 2, julho/dezembro de 1995

SILVA, Natanael. Ditadura civil- militar no Brasil e a ordem de gênero: masculinidades e feminilidades vigiadas. **Mosaico** – Volume 7 – Número 11 – 2016

SILVA, Maura Leal & CAMILO, Janaína Valéria Pinto. **A Fortaleza de São José de Macapá: nos rastros das memórias das prisões e torturas (1964-1973)**. Tempo Niterói. Vol. 27 n. 1 Jan./Abr. 2021, p. 124-143.

SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almedina , 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. 2ª reimpressão. Editora UFMG: Belo Horizonte, 1997.

TELES, Maria Amélia De Almeida. O protagonismo de mulheres na luta contra a ditadura militar. **RIDH**. Bauru, v. 2, n. 2, p. 9-18, jun. 2014.

TROVÃO, Flávio Vilas-Bôas. O cinema nas aulas de História: questões e propostas metodológicas. ALVES JUNIOR, Alexandre Guilherme da Cruz; SARDINHA, Antonio Carlos; REIS, Marcos Vinicis de Freitas (orgs). **Metodologia e ferramentas da História ensinada**. Curitiba, CRV, 2022.

VAINFAS, R.; FARIA, S.C.; FERREIRA, J. **Humanitas**. Livro Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos. São Paulo: Saraiva, 2020.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2015.

VAS, F.M.S. **Ser Protagonista**. Livro Cidadania e Ética. São Paulo: SM, 2020.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Tradução: Vinícius Figueira. - Porto Alegre : Artmed, 2009.

VICENTINO, C.; CAMPOS, E.; SENA, E. **Diálogos**. Livro Construção da Cidadania. São Paulo: Ática, 2020.

VILLAMÉA, Luiza. **A Torre**: o cotidiano de mulheres encarceradas pela ditadura. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998

## APÊNCIDES

### APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA APLICAÇÃO DO *FRAME* CONTRA O “CALE-SE” DE MULHERES NO CONTEÚDO SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1985)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Professor (a):	<b>SANDRA UANNE CANELA DA MOTA</b>
Objeto de conhecimento	<b>DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1985)</b>
Habilidades:	<p><b>EM13CHS504</b> - Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.</p> <p><b>EM13CHS602</b> - Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.</p> <p><b>EM13CHS603</b> - Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).</p> <p><b>EM13CHS605</b> - Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.</p> <p><b>EM13CHS606</b> - Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.</p>
Público-alvo	
Turmas: 3ª série Alfa, Bravo e Charlie do Ensino Médio	Escola Militar Afonso Arinos de Melo Franco
Problematização: Mitigar a sub-representação da atuação de mulheres no conteúdo didático sobre o período ditatorial no Brasil.	

Livro didático:	Moderna Plus
Metodologia de ensino	
Aula 01 (50 min.)	1º momento. Apresentação de cenas do filme <b>Batismo de Sangue</b> ; 2º momento. Roda de conversa com apresentação do tema didático; 3º momento. Conteúdo didático (estratégias podem envolver aplicação de exercícios, leitura do conteúdo); 4º momento. Correção do exercício.
Aula 02 (50 min.)	1º momento. Mediação do conteúdo com apresentação em Power Point, induzindo debates com participação do aluno; 2º momento. Construção coletiva de Mapa Mental com os tópicos basilares.
Aula 03 (50 min.)	<b>1º momento.</b> Entrega aos alunos do guia visual impresso denominado <b>Frame contra o “cale-se” de mulheres no conteúdo sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil (1964-1985)</b> ;  <b>2º momento:</b> Apresentação do contexto histórico e das representações das mulheres na ditadura – promovendo um panorama que situasse os estudantes no debate.  <b>3º momento:</b> Atividades reflexivas e debates em grupo – para estimular os alunos a interpretar os elementos visuais e narrativos dos frames, conectando-os a questões históricas e contemporâneas de gênero.  <b>4º momento:</b> Produção de materiais pelos estudantes – como textos, debates ou até a recriação de <i>frames</i> que refletissem suas interpretações sobre o tema, promovendo protagonismo estudantil e uma abordagem ativa de aprendizagem.
Materiais didáticos utilizados: Livro didático, pincel, quadro, projetor, notebook, caixa de som, <i>frame</i> impresso em material físico.	
Avaliação:	- Participação nos debates; - Produção de material autoral em grupo; - Exercícios de fixação com questões retiradas do ENEM.
Referências:	VILLAMEA, Luiza. <b>A Torre: o cotidiano de mulheres encarceradas pela ditadura</b> . São Paulo: Companhia das Letras, 2023.



**APÊNDICE B – FOTOS DA AULA DE INTERVENÇÃO COM APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E DO *FRAME* CONTRA O “CALE-SE” DE MULHERES NO CONTEÚDO DIDÁTICO DA DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1985)**













**APÊNDICE C- O *FRAME* CONTRA O “CALE-SE” DE MULHERES NO CONTEÚDO DIDÁTICO DA DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1985)**

# **O *FRAME* CONTRA O “CALE-SE” DE MULHERES**

**NO CONTEÚDO DIDÁTICO SOBRE A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1985)**

## **FILME ZUZU ANGEL (2006)**

A ditadura militar faz o país mergulhar em um dos momentos mais horrendos de sua história. Alheia a tudo isto, Zuzu Angel (Patrícia Pillar), uma estilista de modas, fica cada vez mais famosa no Brasil e no exterior. Paralelamente seu filho, Stuart (Daniel de Oliveira), ingressa na luta armada. Ele foi morto pela ditadura e seu corpo ficou desaparecido. Então, ela inicia uma batalha aparentemente simples: localizar o corpo do filho e enterrá-lo. Mas Zuzu vai se tornando uma figura cada vez mais incômoda para a ditadura.



**Mês**

OUTUBRO, 2024



**Horário**

7:30 às 12:50



**Local: ESCOLA MILITAR  
AFONSO ARINOS DE  
MELO FRANCO**

A. Amapá, 825 - Área Portuária (BAIXADA DO AMBRÓSIO), Santana - AP

**BASE CIENTÍFICA DE OUTRAS HISTÓRIAS REAIS: LIVRO A TORRE.**

**VILLAMÉA, LUIZA. A TORRE: O COTIDIANO DE MULHERES  
ENCARCERADAS PELA DITADURA. SÃO PAULO: COMPANHIA  
DAS LETRAS, 2023.**



# O *FRAME* CONTRA O "CALE-SE" DE MULHERES

NO CONTEÚDO DIDÁTICO SOBRE A DITADURA  
CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1985)

## FILME ZUZU ANGEL (2006)

A ditadura militar faz o país mergulhar em um dos momentos mais horrendos de sua história. Alheia a tudo isto, Zuzu Angel (Patrícia Pillar), uma estilista de modas, fica cada vez mais famosa no Brasil e no exterior. Paralelamente seu filho, Stuart (Daniel de Oliveira), ingressa na luta armada. Ele foi morto pela ditadura e seu corpo ficou desaparecido. Então, ela inicia uma batalha aparentemente simples: localizar o corpo do filho e enterrá-lo. Mas Zuzu vai se tornando uma figura cada vez mais incômoda para a ditadura.



**Mês**

OUTUBRO, 2024



**Horário**

7:30 às 12:50



**Local: ESCOLA MILITAR  
AFONSO ARINOS DE  
MELO FRANCO**

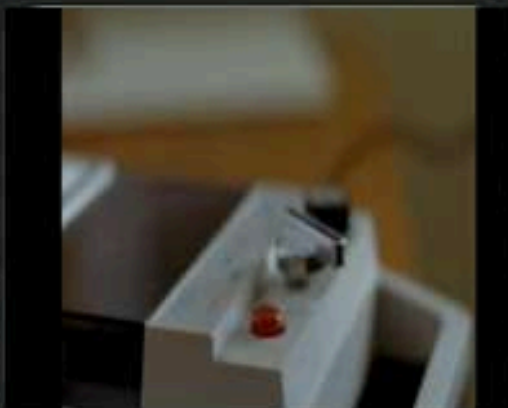
A. Amapá, 825 - Área Portuária (BAIXADA  
DO AMBRÓSIO), Santana - AP

**BASE CIENTÍFICA DE OUTRAS HISTÓRIAS REAIS: LIVRO A TORRE.**

**VILLAMÉA, LUIZA. A TORRE: O COTIDIANO DE MULHERES  
ENCARCERADAS PELA DITADURA. SÃO PAULO: COMPANHIA  
DAS LETRAS, 2023.**



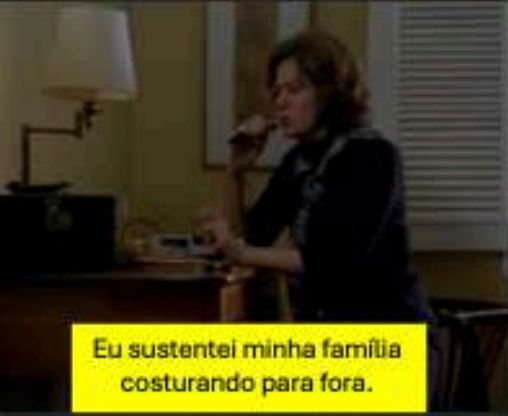




Me chamo Zuzu Angel



Quando eu me separei, já morando no Rio de Janeiro,



Eu sustentei minha família costurando para fora.



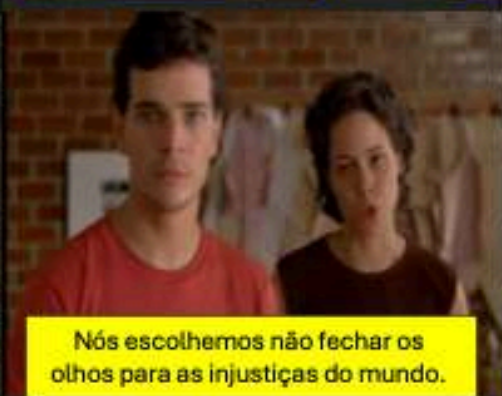
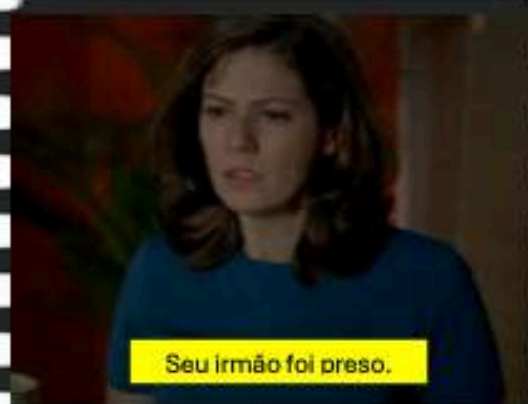
Em 1971, eu estava no auge da minha carreira profissional

**Costureira de mão cheia, Tercina usava a melhor roupa disponível — uma saia azul-marinho e uma blusa no mesmo tom, que ganhara pouco tempo antes de Luiz Roberto, o irmão mais novo de Elza Lobo. Ela adorava aquela blusa. E não poderia estar mais contente.**

**Na sede do DOPS, no largo General Osório, ela mostrou que os dois meses de cadeia não haviam esmorecido sua disposição para a briga. Os três meninos presos com ela estavam em uma unidade do Juizado de Menores. O neto mais novo, Ernesto, tinha sido levado para junto deles depois do telefonema da primeira-dama, mas havia um problema adicional: o nome de Tercina constava da relação de presos, mas com direito de levar apenas os três netos que a acompanhavam no momento da prisão.**

**— Entrei com três, mas só saio se for com quatro — avisou Tercina.**

**O impasse incomodou até companheiros de organização. Corriam contra o relógio (Villaméa, 2023, p. 83).**

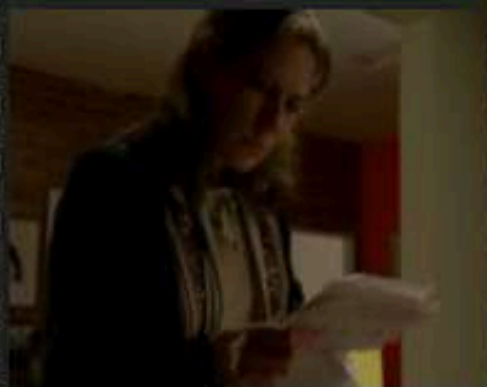


**Em tempos de militância clandestina e muitos segredos, o que Duddu não sabia era que o filho integrava os quadros da ALN. A mãe sequer desconfiava que ele havia se apresentado a Guiomar durante as visitas, como conta Luiz Alberto: “Falei para Guiomar da minha ligação e passei a levar mensagens de um lado para outro, entre ela e a organização. Eram mensagens escritas, tudo muito pequenininho. Eu só transportava. Não sabia do conteúdo. E me apaixonei pela Guiomar” (Villaméa, 2023, p. 122)**





Informo que Stuart Edgard Angel Jones não se encontra preso



Dona Zuzu, esse é pra mim um assunto doloroso (...) A morte de seu filho na prisão me diz respeito



Proibiram de escrever sobre o nome de seu filho. Mesmo se a senhora quisesse pagar um anúncio fúnebre



Eu não poderia publicar. Desculpe, não quis ofender

**Essa é uma pergunta que Ilda faria por toda a vida. Naqueles tempos de tormenta, o verbo desaparecer deixara de significar sumir, sair das vistas. Passara a traduzir também a morte seguida pelo sumiço do corpo. Naquele momento, Virgílio Gomes da Silva já havia se tornado o primeiro desaparecido político brasileiro. Como Ilda, Rose também não sabia como lidar com a situação. Dar esperanças a Ilda de que o marido voltaria? A informação dos companheiros é que ele tinha sido morto na tortura (Villaméa, 2023, p. 42).**



Última convocação.



Por 4 votos a um, este Tribunal declara o réu Stuart Angel inocente.



Tudo isso é vergonhoso. Só com liberdade se pode prender. Também só com ela se pode julgar ou absolver.



A senhora meça suas palavras ou será presa por desacato a esse tribunal.



Desacato foi não terem cumprido a lei na hora de interrogá-lo. Desacato é torturar e matar.

**A ideia era dar respeitabilidade à denunciada. Para livrá-la de uma condenação na Justiça Militar, a advogada ressaltou que não estava sequer comprovada a existência da Resistência Democrática (Rede), a organização vinculada à VPR que sua cliente era acusada de integrar. Marlene não moveu um músculo, como se lembraria décadas depois. “Era doutora Marlene para cá, doutora Marlene para lá. Parecia fazer efeito, mas, na hora de anunciar a decisão do Conselho Militar, no dia 28 de outubro de 1971, o juiz não deixou por menos: ‘Para a doutora Marlene...’ E deu pena máxima para o artigo, o 12 da Lei de Segurança Nacional, que previa dois anos de prisão” (Villaméa, 2023, p. 177/178).**

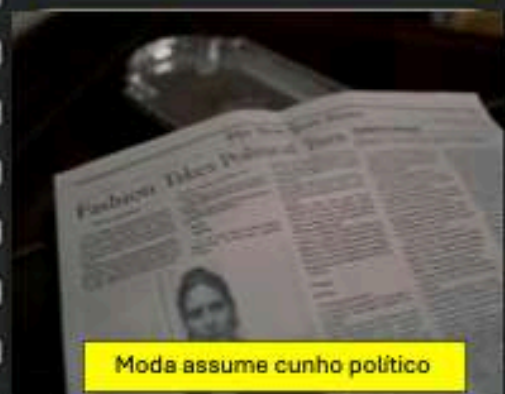




Desacato é impedir o direito sagrado de uma mãe enterrar seu filho.



E agora essa farsa em nome de um Estado de direito.



Moda assume cunho político



A senhora me dá licença, por favor. Meus amigos, eu sou Zuzu Angel, figurinista brasileira.



Meu filho, meu adorado Stuart foi preso torturado e assassinado pela ditadura que esmaga esse país.

**Furiosa, Marlene saiu do julgamento decidida a escrever uma carta denunciando crimes do regime, contando o que tinha antes planejado dizer na auditoria.**

**— Estou tentando livrar você.**

**Se fizer isso, vai pegar mais dez anos de cadeia — disse a advogada, ela própria perseguida pela ditadura, por defender presos políticos.**

**— Não faz mal. Eu pago. Pago mais dez anos de cadeia.**

**Fico mais tempo no presídio, mas essa carta tem de sair — respondeu a dentista (Villaméa, 2023, p. 178).**



E cadê o corpo dele? Sumiu. Eu queria que vocês soubessem disso.



- Senhora Zuleika?  
- Sim.  
- Uma pessoa gostaria de lhe falar



- Eu soube que a senhora deu um show no avião.  
- O senhor se informa rápido



Saberia dizer até mesmo a cor da sua roupa de baixo.



**A presença do diretor não intimidou as meninas. “E cada uma delas contou: filho torturado na frente da mãe, assim tudo, tiraram até a roupa, mostraram as marcas, querendo contar, a gente via que estavam loucas para ter alguém para quem pudessem contar”, lembrou Dom Paulo na entrevista. [...] “Foram umas duas horas, quase, eu só passava de uma para outra, porque uma estava querendo interromper a outra, pois achavam que eu não teria tempo de ouvir a todas” (Villaméa, 2023, p. 134).**





A senhora foi ao exterior me acusar de assassinato sem provas



- O corpo do Stuart é o mínimo que eu posso exigir.  
- Senhora Zuleika, eu não a aconselharia a me transformar em seu inimigo pessoal.



Assassino.



O secretário de Estado norte-americano, Henry Kissinger, teve uma agenda cheia em seu 1º dia de visita.



- Mr. Kissinger. Meu filho, Stuart Angel, cujo pai é norte-americano, foi preso, torturado e assassinado

**Na Torre, o destemor voltaria à tona quando o delegado Celso Telles acompanhou um major do Exército, **que tentou convencê-la a declarar apoio ao governo em troca de liberdade antecipada.****

**Poucos dias antes, cinco presos políticos da ala masculina do Tiradentes haviam renegado em público a luta armada e tecido elogios ao regime.**

**Therezinha estava bordando um vestido para a filha Eugenia e não se dignou a responder àqueles que queriam incluí-la no rol dos “arrependidos” (Villaméa, 2023, p. 60/61)**



Pela Ditadura brasileira. Eu nem vi seu corpo. Esse documento explica tudo. Peço sua intervenção. É um ato de justiça.



Consegui. Entreguei a ele. Você sabia que eu descobri que tem uns particulares



Empresário e banqueiros financiando a repressão? Desculpa te envolver nos problemas



- Sr. Bunker, eu finalmente consegui a peça que faltava ao dossiê.  
- Declaração. Se eu aparecer morta por acidente, assalto ou qualquer outro meio...

A morte de Zuzu Angel, em 1976, foi declarada acidental. Chico Buarque distribuiu 50 cópias da declaração de Zuzu a personalidades e imprensa. Nenhum jornal a publicou.

Vinte e dois anos depois, a Comissão dos Mortos e Desaparecidos Políticos constituída pelo governo brasileiro, depois de uma pericia insuficiente e uma testemunha ocular, concluiu que Zuzu Angel foi assassinada. Hildegard e Ana Cristina Angel fundaram o Instituto Zuzu Angel para preservar a memória de Zuzu e Stuart.

Nunca puderam ver o corpo do seu irmão.  
Retrato de Zuzu Angel em 1976, foi declarada acidental.

**Já não havia movimento no pátio quando Ustra (general) saiu dizendo que ia receber alguns empresários, para uma reunião, e apontou para ela: "Você fique aí".**

**Pouco depois, o portão da guarita se abriu e entrou um grupo de cinco, seis homens.**

**Deviam ser quase 21 horas. Como circulavam entre a esquerda informações sobre empresários financiando o centro de tortura, Cidinha se esforçou para enxergar a fisionomia dos homens: "Só que o pátio era escuro e a luz que ficava em cima da guarita era muito forte, batia direto no meu rosto" (Villaméa, 2023, p. 212).**



# O *FRAME* CONTRA O "CALE-SE" DE MULHERES

NO CONTEÚDO DIDÁTICO SOBRE A DITADURA  
CIVIL-MILITAR NO BRASIL (1964-1985)

## FILME MARIGHELLA (2021)

Comandando um grupo de jovens guerrilheiros, Carlos Marighella tenta divulgar sua luta contra a ditadura para o povo brasileiro, mas a censura descredita a revolução. Seu principal opositor é Lúcio, policial que o rotula como inimigo público do país



**Mês**

OUTUBRO, 2024



**Horário**

7:30 às 12:50



**Local: ESCOLA MILITAR  
AFONSO ARINOS DE  
MELO FRANCO**

A. Amapá, 825 - Área Portuária (BAIXADA  
DO AMBRÓSIO), Santana - AP

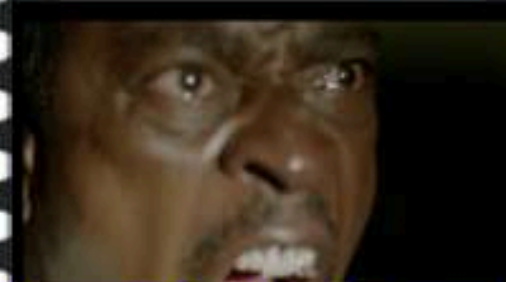
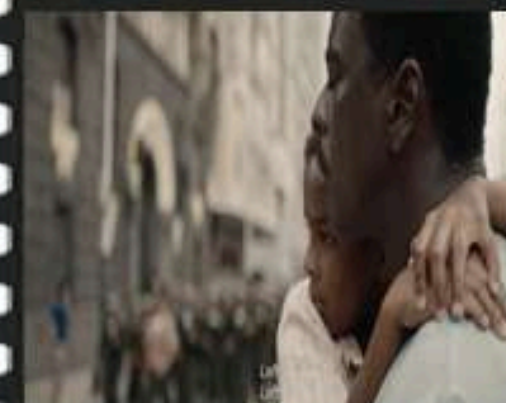
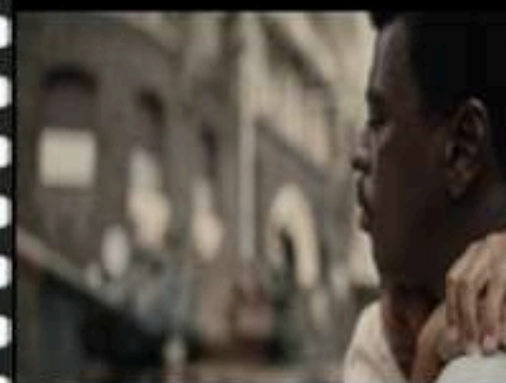
**BASE CIENTÍFICA DE OUTRAS HISTÓRIAS REAIS: LIVRO A TORRE.**

**VILLAMÉA, LUIZA. A TORRE: O COTIDIANO DE MULHERES  
ENCARCERADAS PELA DITADURA. SÃO PAULO: COMPANHIA  
DAS LETRAS, 2023.**

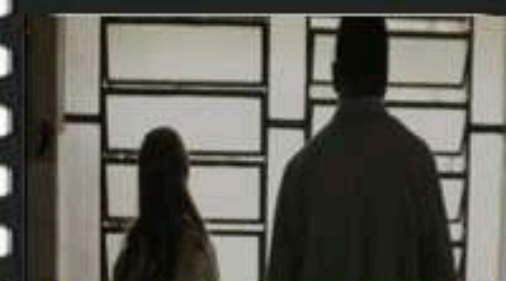


**Em tempos de exceção , no entanto, a maioria vira o rosto diante da barbárie (Villaméa, 2023, p. 184).**

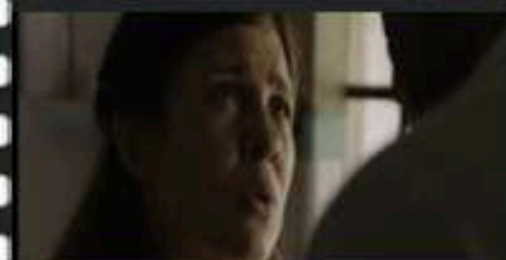
**Com armas nas mãos ou no apoio logístico, **pelo menos 434 mulheres** participaram de organizações clandestinas nos chamados anos de chumbo. Delas, 43 morreram durante a resistência ao regime, a maioria na tortura (Villaméa, 2023, p. 19).**



- Carlos Marighella?  
- Abaixo a ditadura militar. Viva a democracia



- Preto, não tem nada que eu respeite mais do que a escolha que a gente fez. São 20 anos dessa luta juntos.



- Mas quando você fala em luta armada, você fala com uma superioridade que eu não admito. Não me pede para eu ser sua cúmplice.



**Zilda havia acabado de completar 21 anos quando foi presa, por promover reuniões no apartamento que dividia com Neide, estudante de geografia, também na USP. Nas reuniões, as duas discutiam problemas brasileiros e documentos políticos. Estavam se aproximando da ALN (Villaméa, 2023, p. 31).**

**Fechada no trânsito por uma viatura do DOI-Codi, tinha sido arrancada à força do volante do Fusca que dirigia (Villaméa, 2023, p. 184).**

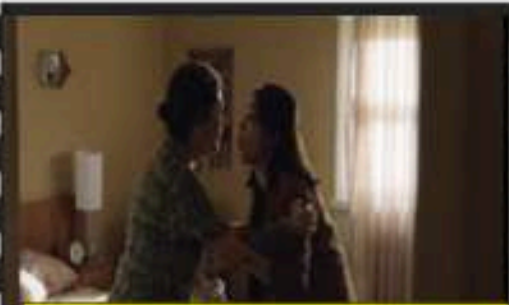


**Diva Burnier não precisou de checagem. Quase todas conheciam a história da economista de 23 anos: estava presa por guardar na casa dos pais uma valise com parte dos mais de trezentos relógios roubados da relojoaria. Majô, no bairro paulistano dos Jardins, em junho de 1969. A ação da ALN, classificada como “**espetacular assalto à mão armada**” em boletim do Serviço Nacional de Informações (SNI), repercutira também entre as organizações de luta armada (Villaméa, 2023, p. 66).**





**No primeiro momento, o que mais doía era o membro esquerdo, por causa de uma luxação que comprimia a artéria. "É uma dor insuportável porque provoca isquemia", explica Guiomar, referindo-se à falta de irrigação sanguínea por obstrução. Levada de novo ao Ponto-Socorro, o mesmo **médico que a chamara de terrorista adotou uma postura similar à dos toturadores: "Não vou botar o seu braço no lugar. Vai isquemizar" (Villaméa, 2023, p. 185).****



- Mãe, ele precisa de ajuda.  
- Esse menino precisa de um hospital.  
- Se ele for para hospital ele vai morrer



- Pega minha bolsa, coloca ele aqui em cima, abre a camisa dele rápido



- Oi dona Ieda.  
- Eu ouvi um barulho.  
- Eu estou tendo uma conversa séria com minha filha e você está interrompendo.  
Com licença.



É possível que todos nós morramos, mas eu prometo que a gente vai revidar. A gente não vai parar.



Revolucionários nada. Você é terrorista. E vou te caçar

**Para eles, negro na USP  
só podia ser segurança.**

**Na tortura, Nair  
apanhou até porque  
tinha 3 filhos e estava  
na faculdade.**

**"- Na USP, fazendo o  
quê? Subversão! Não  
tem barriga. Como  
assim? Uma mulher  
com 3 filhos e não tem  
barriga? Treinamento  
de guerrilha!" Urravam  
os torturadores  
(Villaméa, 2023, p. 30).**

