



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

FERNANDO ANTONIO RODRIGUES JUNIOR

**Negacionismo histórico, Ditadura Civil-Militar no
Brasil e o ensino de História a partir do documentário
“1964: O Brasil entre Armas e Livros”**

NATAL - RN

2025

FERNANDO ANTONIO RODRIGUES JUNIOR

Negacionismo histórico, Ditadura Civil-Militar no Brasil e o ensino de História a partir do documentário “1964: O Brasil entre Armas e Livros”

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão.

Orientador: Prof. Dr. José Evangelista Fagundes.

NATAL – RN

2025

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Rodrigues Júnior, Fernando Antonio.

Negacionismo histórico, Ditadura Civil-Militar no Brasil e o ensino de História a partir do documentário "1964: O Brasil entre Armas e Livros" / Fernando Antonio Rodrigues Júnior. - Natal, 2025.

147 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Natal, 2025.

Orientação: Prof. Dr. José Evangelista Fagundes.

1. Negacionismo histórico. 2. Ditadura civil-militar. 3. Ensino de História. I. Fagundes, José Evangelista. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

FERNANDO ANTONIO RODRIGUES JUNIOR

**Negacionismo histórico, Ditadura Civil-Militar no
Brasil e o ensino de História a partir do documentário
“1964: O Brasil entre Armas e Livros”**

Aprovado em: 29/12/2025

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Evangelista Fagundes
Orientador

Prof. Dr. Roberto Airon Silva (UFRN)
Membro examinador interno

Prof. Dr. Marcílio Lima Falcão (UERN)
Membro examinador externo

Prof. Dr. Lígio José de Oliveira Maia (UFRN)
Membro examinador suplente

À minha mãe, Edna Cordeiro Rodrigues (*in
memoriam*).

Sua memória permanece como luz e força em cada
conquista minha...

“Se compreender é impossível, conhecer é necessário. Porque o que aconteceu pode voltar, as consciências podem ser seduzidas e anestesiadas de novo: as nossas também. É preciso, portanto, que se saiba, que se recorde, que se reflita. A memória deve ser uma ferramenta de luta contra o esquecimento e contra a indiferença, pois só assim a dignidade humana pode resistir.”

Primo Levi, *Os Afogados e os Sobreviventes*

AGRADECIMENTOS

Escrever esta dissertação representou um desafio imenso, talvez um dos maiores da minha vida. O percurso destes últimos anos foi marcado por intensas dificuldades pessoais e profissionais, e cada página escrita carrega não apenas a reflexão acadêmica, mas também o peso e a força da superação. Lidar com a docência em meio às incertezas trazidas pela pandemia, enfrentar o tema sensível do negacionismo histórico e, sobretudo, atravessar a dor da perda irreparável da minha mãe, exigiu resiliência em momentos em que tudo parecia desabar. Ainda assim, encontrei forças na lembrança dos que partiram, no carinho dos que permanecem e na esperança que deposito diariamente em minhas filhas.

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família. À minha mãe, Edna Cordeiro Rodrigues, minha vida e meu esteio, por todo amor, exemplo e dedicação que sempre me sustentaram, mesmo diante da sua ausência física. Ao meu falecido pai, Fernando Antonio Rodrigues, que sempre acreditou em mim e torceu pelas minhas conquistas, deixando marcas de incentivo e coragem que me acompanharam até aqui. Ao meu irmão, Edgard Roberto Cordeiro Rodrigues, fonte de carinho, amizade e motivação constante. Sem o apoio e a presença de vocês, eu não teria encontrado energia para continuar.

Às minhas filhas, Julia Fernanda Gonçalves Rodrigues e Lara Sophia de Sousa Rodrigues, que são o maior sentido da minha vida. Este trabalho é também para vocês, que me ensinaram diariamente a importância da perseverança, da ternura e da fé naquilo que construímos com amor. Cada sorriso e cada gesto de vocês foi combustível para que eu pudesse seguir.

Expresso minha gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. José Evangelista Fagundes, pela paciência, compreensão e sensibilidade com que acompanhou cada etapa deste trabalho. Sua orientação firme e ao mesmo tempo generosa tornou possível a travessia das dificuldades e deu segurança ao meu percurso acadêmico.

Agradeço ainda aos professores Prof. Dr. Roberto Airon da Silva e Prof. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira, cuja proximidade com a turma foi exemplo de compromisso e dedicação, sempre solícitos e pacientes no acompanhamento da nossa formação. A todos os professores do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), registro minha admiração e reconhecimento pela excelência e empenho em compartilhar conhecimentos que ampliaram meus horizontes e transformaram minha prática docente.

Deixo também meu sincero agradecimento aos colegas de turma, com quem dividi angústias, alegrias e aprendizados, construindo uma rede de apoio que tornou esse caminho mais leve e frutífero.

Por fim, agradeço aos meus alunos e colegas de trabalho, que foram fonte propulsora deste estudo. É no diálogo cotidiano, nas inquietações trazidas à sala de aula e nas provocações que me desafiam a ser um professor melhor, que encontrei inspiração para levar adiante este projeto. São eles que me lembram, todos os dias, por que escolhi a História como profissão e como vida.

RESUMO

A ascensão de narrativas negacionistas sobre a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) nas plataformas digitais tem desafiado o ensino de História na educação básica. Documentários como "1964: O Brasil entre Armas e Livros", produzido pela empresa Brasil Paralelo, alcançam milhões de visualizações ao defender teses que contradizem frontalmente a historiografia consolidada e os documentos oficiais, caracterizando o golpe de Estado como "revolução democrática" e negando a existência de tortura sistemática, censura institucionalizada e violações de direitos humanos. Diante desse cenário, emergem problematizações centrais para o campo do Ensino de História: como essas narrativas negacionistas, dotadas de sofisticação estética e estratégias retóricas persuasivas, operam segundo a lógica da pós-verdade, onde afetos e crenças prevalecem sobre evidências históricas? De que maneira tais discursos deslegitimam o trabalho docente, relativizam fontes historiográficas e bloqueiam o diálogo crítico em sala de aula? E, fundamentalmente, como a escola pública pode responder pedagogicamente a esse fenômeno sem recorrer ao "desmentido autoritário", desenvolvendo nos estudantes competências de investigação histórica e verificação crítica de informações digitais? Para enfrentar essas questões, esta dissertação tem como objetivo analisar as estratégias discursivas de falsificação histórica presentes no documentário "1964: O Brasil entre Armas e Livros" e propor uma Sequência Didática fundamentada no conceito de Letramento Histórico-Digital. A pesquisa adota abordagem qualitativa, mobilizando análise documental do filme (cotejando suas teses com fontes primárias como o AI-5 e o Relatório da Comissão Nacional da Verdade), revisão bibliográfica sobre negacionismo histórico, pós-verdade e ensino de História, e elaboração de proposta pedagógica aplicável ao 3º ano do Ensino Médio. Como produto educacional, foi desenvolvida uma sequência didática em quatro módulos progressivos — Diagnóstico, Instrumentalização, Aprofundamento e Produção — que articula investigação histórica rigorosa, técnicas de leitura lateral (lateral reading) para verificação de fontes digitais e produção de contranarrativas em formatos como vídeos, podcasts e infográficos. A pesquisa demonstra que o negacionismo do Brasil Paralelo não constitui "opinião conservadora legítima", mas falsificação deliberada e mercantilizada; que a resposta pedagógica eficaz não reside na mera transmissão de "conteúdos corretos", mas no desenvolvimento de autonomia investigativa; e que a escola pública, apesar de limitações estruturais, pode constituir-se como trincheira de resistência democrática ao formar cidadãos capazes de pensar historicamente e resistir à manipulação informacional.

Palavras-chave: Negacionismo histórico. Ditadura civil-militar. Ensino de História. Letramento histórico-digital. Brasil Paralelo. Pós-verdade.

ABSTRACT

The rise of denialist narratives about the Brazilian civil-military dictatorship (1964-1985) on digital platforms has challenged History teaching in basic education. Documentaries such as "1964: O Brasil entre Armas e Livros" (1964: Brazil between Arms and Books), produced by the company Brasil Paralelo, reach millions of views by defending theses that directly contradict consolidated historiography and official documents, characterizing the coup d'état as a "democratic revolution" and denying the existence of systematic torture, institutionalized censorship, and human rights violations. In this scenario, central problematizations emerge for the field of History Teaching: how do these denialist narratives, equipped with aesthetic sophistication and persuasive rhetorical strategies, operate according to the logic of post-truth, where affects and beliefs prevail over historical evidence? In what ways do such discourses delegitimize teaching work, relativize historiographical sources, and block critical dialogue in the classroom? And, fundamentally, how can public schools respond pedagogically to this phenomenon without resorting to "authoritarian denial," developing in students competencies of historical investigation and critical verification of digital information? To address these questions, this dissertation aims to analyze the discursive strategies of historical falsification present in the documentary "1964: O Brasil entre Armas e Livros" and propose a Didactic Sequence based on the concept of Historical-Digital Literacy. The research adopts a qualitative approach, mobilizing documentary analysis of the film (comparing its theses with primary sources such as Institutional Act No. 5 and the Report of the National Truth Commission), bibliographic review on historical negationism, post-truth, and History teaching, and elaboration of a pedagogical proposal applicable to the 3rd year of high school. As an educational product, a didactic sequence was developed in four progressive modules — Diagnosis, Instrumentalization, Deepening, and Production — that articulates rigorous historical investigation, lateral reading techniques for verification of digital sources, and production of counter-narratives in formats such as videos, podcasts, and infographics. The research demonstrates that Brasil Paralelo's negationism does not constitute "legitimate conservative opinion," but deliberate and commodified falsification; that effective pedagogical response does not lie in mere transmission of "correct content," but in developing investigative autonomy; and that public schools, despite structural limitations, can constitute themselves as trenches of democratic resistance by forming citizens capable of thinking historically and resisting informational manipulation.

Keywords: Historical negationism. Civil-military dictatorship. History teaching. Historical-digital literacy. Brasil Paralelo. Post-truth.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01	Nuvem de palavras projetada com as concepções prévias dos alunos -----	96
Imagem 02	Frame do documentário Brasil Paralelo exibido em sala -----	97
Imagem 03	Alunos praticando leitura lateral em smartphones -----	103
Imagem 04	Cópia do AI-5 (documento primário analisado) -----	103
Imagem 05	Grupos trabalhando nas fichas de desconstrução -----	115
Imagem 06	Alunos analisando estratégias retóricas do Brasil Paralelo -----	115
Imagem 07	Alunos produzindo vídeo de fact-checking em sala -----	123
Imagem 08	Apresentação final: grupo expondo podcast produzido sobre memórias familiares da ditadura -----	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - Memória, Negacionismo e Disputas de Sentido no Ensino da Ditadura Civil-Militar	24
1.1. Narrativas em Disputa: Memória social e os desafios atuais de abordar a história sobre a Ditadura Civil Militar na escola EREM Arnaldo Assunção	24
1.2. A Era da Pós-Verdade e o Negacionismo como Estratégia: Do Ecossistema Digital ao Documentário "1964"	33
1.3. O Chão da Escola e a Mediação Docente: Entre o Pânico Moral e a Consciência Histórica	39
CAPÍTULO II - Universo Paralelo da História do Brasil	51
2.1. O embrião negacionista	51
2.2. A pós-verdade, as novas direitas e a influência das mídias na construção negacionista	58
2.3. Memórias e narrativas	59
2.4. Memórias e narrativas no mundo virtual	61
2.5. A ditadura na grande rede	65
2.6. A Versão Paralela do Golpe	66
CAPÍTULO III - Do Diagnóstico à Intervenção: O Letramento Histórico-Digital e a Sequência Didática como Estratégia de Enfrentamento	73
3.1. O Letramento Histórico-Digital como Imperativo na Era da Desinformação	74
3.2. A Sequência Didática como Arquitetura da Aprendizagem Histórica	82
3.3. Desenvolvimento da Proposta: Uma Sequência Didática para o Enfrentamento do Negacionismo	89
3.3.1. O Documentário como Objeto: Características e Estratégias Narrativas	90
3.3.2. Estrutura Geral da Sequência Didática	92
3.4. Considerações sobre Aplicação, Adaptações e Limites da Proposta	126
3.5. Considerações Finais: Do Diagnóstico à Transformação	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140

INTRODUÇÃO

Quando olho para trás e tento identificar o momento exato em que decidi me tornar professor de História, percebo que essa escolha não nasceu de uma revelação súbita, mas de uma construção lenta, quase silenciosa, que começou muito antes de eu ter consciência dela. Minha mãe foi professora. Formada no antigo magistério, dedicou anos de sua vida à alfabetização de crianças, e mesmo depois de deixar a sala de aula para cuidar de mim e do meu irmão, nunca deixou de ser educadora. Lembro-me dela sentada à mesa da cozinha, corrigindo meus cadernos com a mesma seriedade com que corrigia os de seus alunos. Aquela dedicação, aquela certeza de que educação era compromisso diário, plantou em mim algo que só mais tarde eu conseguiria nomear: a vontade de ensinar.

Durante a adolescência, pressionado pelas expectativas familiares e pelo prestígio social que certas profissões carregavam, tentei seguir o caminho da Medicina. Prestei vestibular na Universidade Federal de Pernambuco e, como era previsível, não passei. Foi uma frustração necessária. Naquele momento de recuo forçado, pude finalmente me perguntar: o que eu realmente queria fazer? A resposta veio das lembranças da infância, das aulas de História que me fascinavam, da curiosidade que sempre tive sobre como as sociedades se transformam ao longo do tempo. Em 1998, ingressei no curso de Licenciatura Plena em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Ali, finalmente, encontrei meu lugar.

A graduação me ensinou que História não é apenas o acúmulo de datas e nomes, mas uma forma de compreender o mundo. Durante as disciplinas de Teoria da História, comecei a me familiarizar com autores como Michel Foucault e suas reflexões sobre discurso e poder. Na época, esses textos me pareciam abstratos, distantes da prática docente que eu ainda não havia experimentado. Hoje, mais de vinte anos depois, percebo que aquelas leituras foram fundamentais para que eu pudesse compreender o fenômeno que me trouxe até este mestrado: o negacionismo histórico que circula nas redes sociais e invade as salas de aula.

Minha carreira como professor começou em 2003, quando fui contratado temporariamente pelo estado de Pernambuco. Três anos depois, tornei-me efetivo, e em 2010 conquistei um segundo vínculo. Nesses mais de vinte anos de docência, vi o mundo mudar de forma vertiginosa. Quando comecei a lecionar, a internet ainda era uma novidade restrita a poucos. Lembro-me de experimentar o Orkut, de trocar mensagens pelo MSN Messenger, de acompanhar com curiosidade — e alguma desconfiança — a velocidade com que as informações passaram a circular. Naquela época, já me perguntava: como essas tecnologias vão impactar a forma como ensinamos História?

A resposta a essa pergunta foi se revelando aos poucos, mas ganhou contornos dramáticos nos últimos anos. Com o passar do tempo, percebi que o ser humano é, antes de tudo, produto de seu meio. Não apenas as metodologias de ensino se transformam — isso é natural, faz parte da evolução de qualquer ciência —, mas também as percepções que os estudantes trazem para a sala de aula. E essas percepções, hoje, são moldadas em grande medida por aquilo que eles consomem nas redes sociais. Como bem observa Manuel Castells (1999), vivemos em uma "sociedade em rede", onde os fluxos de informação redesenham relações de poder e modos de produzir conhecimento. Eu vejo isso diariamente na escola onde trabalho.

Foi ao ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que essa inquietação se transformou em objeto de pesquisa. Eu precisava entender: como nosso modelo de sociedade atual, pautado no uso intensivo de recursos digitais, está alterando as relações humanas e, mais especificamente, criando novas demandas para o ensino de História? No meu caso, a pergunta era ainda mais específica: como as narrativas negacionistas que circulam nas redes sociais estão impactando a forma como meus alunos compreendem a Ditadura Civil-Militar brasileira?

Deixe-me ser mais concreto. Certa vez, ao iniciar uma aula sobre o golpe de 1964, um aluno levantou a mão e perguntou, com toda a seriedade: "Professor, mas não foi uma revolução? Eu vi um documentário que explica isso." Quando perguntei qual documentário, a resposta foi imediata: *1964: O Brasil entre Armas e Livros*, produzido pela Brasil Paralelo. Outra vez, ao apresentar documentos sobre tortura durante a ditadura, ouvi de um estudante: "Mas os dois lados torturavam, né? Isso era uma guerra." Essas falas não são exceções. Elas se repetem, turma após turma, ano após ano. E não são simples dúvidas historiográficas — são convicções trazidas de fora da escola, construídas em vídeos do YouTube, em postagens do Instagram, em grupos de WhatsApp.

Quando comecei a trabalhar na Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Arnaldo Assunção, em Caruaru, Pernambuco, em 2021, esse fenômeno já estava consolidado. A escola, localizada no bairro do Salgado, funciona na modalidade integral, das 7h30 às 17h, atendendo atualmente cerca de 450 alunos distribuídos em nove turmas de Ensino Médio regular (três turmas de cada série) e três turmas de Educação de Jovens e Adultos (NEMEJA) no período noturno. Fundada em 1967 como Grupo Escolar, a instituição foi elevada à condição de Escola de Referência em 2008, tornando-se pioneira na região na oferta de ensino integral. Reconhecida pela excelência acadêmica — alcançou IDEB 5.7 em 2011, o melhor desempenho da Rede Estadual de Pernambuco naquele ano —, a escola atende uma comunidade estudantil socioeconômica diversificada, com predominância de jovens que dependem do suporte escolar

para alcançar sucesso acadêmico. A oferta de quatro refeições diárias aos estudantes é um indicador significativo de que muitos vêm de lares com vulnerabilidade socioeconômica, fazendo da escola um espaço de acolhimento e mobilidade social. A instituição conta com infraestrutura completa: laboratórios de Informática, Química, Física, Biologia e Matemática, biblioteca, quadra poliesportiva e salas adaptadas para acessibilidade. No entanto, apesar da existência do laboratório de informática, a realidade tecnológica dos alunos permanece desigual, especialmente quanto ao acesso doméstico à internet de qualidade.

O contexto era ainda mais complexo porque estávamos saindo da pandemia de COVID-19. Durante o ensino remoto, muitos alunos não tinham acesso adequado à internet ou a dispositivos. Aqueles que tinham, por outro lado, passaram a dividir sua atenção entre as aulas e os estímulos constantes das redes sociais. Percebi que havia uma nova forma de concorrência: de um lado, meu esforço para ensinar História com rigor; de outro, uma avalanche de conteúdos fragmentados, emocionalmente atraentes e ideologicamente orientados.

Caruaru é uma cidade fascinante. Reconhecida por sua força cultural e econômica, especialmente pela tradicional Feira de Caruaru — uma das maiores do Brasil — e por seu polo de confecções têxteis, é um importante centro do Agreste pernambucano, onde o tradicional e o moderno convivem de forma intensa e contraditória. A cidade abriga uma economia pujante baseada em pequenos e médios empreendimentos familiares, comércio autônomo, feiras livres e um setor informal robusto, que emprega parcela significativa da população. Essa configuração econômica, segundo André Singer (2018), favorece a circulação de valores meritocráticos e individualistas que, historicamente, constituem terreno fértil para discursos conservadores. Singer (2018, p. 87) argumenta que "o empreendedorismo popular, ao valorizar o esforço individual e a autonomia financeira, tende a rejeitar políticas redistributivas percebidas como assistencialistas, aproximando-se de pautas liberais-conservadoras que exaltam a 'ordem' e a 'segurança'". Essa dinâmica, observável em cidades médias do interior nordestino como Caruaru, explica em parte a votação expressiva que candidatos de extrema direita obtiveram na região nos últimos pleitos eleitorais.

A EREM Arnaldo Assunção situa-se no bairro do Salgado, uma região que reflete bem essa diversidade socioeconômica e cultural. A escola atende estudantes de diferentes origens sociais, com vivências familiares variadas, muitos deles filhos de comerciantes, feirantes, costureiras, vendedores ambulantes e pequenos empresários. Essa composição social traz consigo valores e visões de mundo que circulam intensamente nos ambientes familiares e comunitários. Um elemento particularmente relevante nesse contexto é a forte presença religiosa, sobretudo de igrejas evangélicas pentecostais e neopentecostais, que exercem

influência significativa sobre a formação moral e política dos jovens. Como demonstra Ronaldo de Almeida (2019), o crescimento evangélico no Brasil nas últimas décadas está diretamente associado à ascensão de um conservadorismo político que articula pautas morais (defesa da "família tradicional", oposição ao que denominam "ideologia de gênero") com propostas de endurecimento penal e valorização autoritária da ordem. Almeida observa que:

O pentecostalismo, ao se expandir entre as camadas populares urbanas, não apenas ofereceu uma resposta religiosa às inseguranças da vida contemporânea, mas também funcionou como rede de sociabilidade e mobilização política. Templos tornaram-se espaços onde circulam, de forma naturalizada, discursos conservadores sobre moralidade, família, segurança pública e anticomunismo, criando uma cultura política que transcende o espaço religioso e se dissemina em redes de WhatsApp, grupos familiares e conversas cotidianas. (ALMEIDA, 2019, p. 189).

Essa análise é particularmente pertinente para compreender a realidade de Caruaru e, mais especificamente, da EREM Arnaldo Assunção. Durante minhas aulas, percebi que muitos estudantes reproduzem discursos que claramente têm origem em sermões religiosos ou em materiais de divulgação compartilhados por lideranças evangélicas. Expressões como "ditadura do bem", "doutrinação comunista nas escolas" ou "defesa da família" aparecem com frequência nas falas dos alunos, evidenciando a capilaridade desses discursos. Não se trata de julgar as convicções religiosas dos estudantes — pelo contrário, respeito profundamente suas crenças —, mas de reconhecer que a religião, quando articulada a projetos políticos autoritários, torna-se vetor de disseminação de narrativas que desafiam o conhecimento histórico científico.

Essa articulação entre religião e política conservadora não é espontânea. Marina Basso Lacerda (2019) demonstra que o "novo conservadorismo brasileiro" é resultado de uma construção deliberada, que remonta aos anos 1980 e ganha força a partir dos anos 2000, quando intelectuais orgânicos da direita brasileira passaram a investir na formação de quadros, na produção de conteúdo midiático e na ocupação de espaços religiosos. Segundo a autora:

A aliança entre liberalismo econômico e fundamentalismo religioso não é casual, mas estratégica: enquanto o primeiro apela aos interesses materiais de comerciantes e pequenos empresários, o segundo mobiliza afetos morais e identitários, criando uma base social coesa e mobilizável. (LACERDA, 2019, p. 112).

Essa estratégia foi particularmente bem-sucedida em cidades como Caruaru, onde a combinação entre economia autônoma e forte presença evangélica criou condições ideais para a penetração desses discursos.

Além do fator religioso, a estrutura econômica local também desempenha papel relevante. Sávio Cavalcante (2018) analisa como o discurso meritocrático — amplamente difundido entre comerciantes, autônomos e pequenos empresários — articula-se com o antipetismo e com as narrativas anticorrupção da extrema direita. Segundo Cavalcante,

comerciantes autônomos, que se percebem como “vencedores por mérito próprio”, tendem a rejeitar políticas redistributivas e a aderir ao discurso da “ordem”, da “segurança” e da “eficiência”, valores facilmente capturados por projetos políticos autoritários. (CAVALCANTE, 2018, p. 110)

Em Caruaru, essa mentalidade é reforçada pela tradição da Feira de Caruaru e pelo orgulho local em torno do empreendedorismo nordestino, frequentemente celebrado como exemplo de "trabalho duro" e "superação". Embora esses valores possam ser positivos em si mesmos, quando apropriados por discursos de extrema direita, servem para justificar a rejeição a políticas sociais e a desqualificação de grupos percebidos como "dependentes do Estado".

Nesse contexto, a internet e as redes sociais funcionam como amplificadoras e mediadoras dessas visões de mundo. Leticia Cesarino (2020) demonstra como a "máquina digital bolsonarista" operou — e ainda opera — por meio de redes descentralizadas de grupos de WhatsApp, muitos deles organizados em torno de igrejas, associações comerciais e redes familiares. Cesarino (2020, p. 93) descreve esses ecossistemas digitais como espaços onde "a verdade factual perde relevância diante da capacidade de mobilização afetiva das narrativas, e onde algoritmos de recomendação reforçam continuamente as crenças prévias dos usuários, criando realidades paralelas". Em Caruaru, observei que muitos estudantes consomem conteúdos históricos não por meio de livros ou de fontes acadêmicas, mas por vídeos do YouTube, postagens no Instagram e mensagens de WhatsApp compartilhadas por familiares e membros de suas comunidades religiosas. Esses conteúdos, frequentemente produzidos por canais como a Brasil Paralelo, apresentam-se com aparência de seriedade e rigor, mas operam justamente a lógica da pós-verdade descrita por Cesarino: privilegiam a mobilização emocional e identitária sobre a verificação factual.

Joanildo Burity (2015), em estudo específico sobre Pernambuco, aponta que o Agreste — região onde Caruaru está localizada — tornou-se, a partir dos anos 1990, um dos principais redutos do pentecostalismo no estado. O autor observa que igrejas como Assembleia de Deus, Igreja Universal do Reino de Deus e Igreja Batista Renovada cresceram exponencialmente nessa região, ocupando espaços anteriormente dominados pelo catolicismo tradicional. Burity argumenta que

o pentecostalismo, ao oferecer respostas imediatas e práticas aos dilemas cotidianos das camadas populares, tornou-se não apenas uma opção religiosa, mas um modo de vida que estrutura relações sociais, escolhas políticas e formas de compreender o mundo. (BURITY, 2015, p. 134).

Essa observação é fundamental para entender o perfil dos estudantes da EREM Arnaldo Assunção: muitos deles não apenas frequentam igrejas evangélicas, mas têm nelas seu principal espaço de socialização e formação identitária.

Por fim, é importante reconhecer que essa configuração social, cultural e econômica não determina de forma mecânica as convicções políticas dos estudantes. Muitos deles, mesmo vindo de famílias conservadoras e religiosas, demonstram abertura ao diálogo e curiosidade intelectual. No entanto, a força dessas redes de influência — familiar, religiosa, comunitária, digital — cria um ambiente no qual narrativas negacionistas encontram terreno fértil. E foi nesse ambiente, ao longo dos últimos anos lecionando na EREM Arnaldo Assunção, que percebi, de forma concreta e dolorosa, que o negacionismo histórico não é uma abstração teórica discutida apenas em seminários acadêmicos. Ele está ali, na sala de aula, todos os dias, materializado nas falas dos estudantes, nas dúvidas que levantam, nas convicções que trazem de casa. Compreender essa realidade — com suas múltiplas determinações econômicas, religiosas, culturais e tecnológicas — é o primeiro passo para enfrentá-la pedagogicamente, sem ingenuidade, mas também sem autoritarismo, reconhecendo que a transformação dessas concepções exige tempo, paciência, rigor metodológico e, sobretudo, respeito pelos sujeitos que se pretende educar.

Durante minhas aulas sobre a Ditadura Civil-Militar, comecei a notar um padrão. Determinadas interpretações sobre o período surgiam permeadas por opiniões que claramente não vinham dos livros didáticos ou das aulas de História. Vinham de vídeos, de postagens, de "curiosidades históricas" que circulam como se fossem verdades esquecidas. E essas narrativas não são neutras. Como destaca Pollak:

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992, p. 204)

O que percebi é que, para muitos dos meus alunos, aceitar a narrativa histórica acadêmica sobre a ditadura significaria romper com a memória de seus grupos de pertencimento — família, igreja, comunidade. E isso é extremamente difícil. Não é uma questão de inteligência ou de má-fé. É uma questão de identidade.

Foi então que me deparei com o documentário *1964: O Brasil entre Armas e Livros*, produzido pela empresa Brasil Paralelo. Amplamente divulgado no YouTube, o material apresenta uma versão dos acontecimentos de 1964 que procura reabilitar o regime autoritário, justificando o golpe como um "ato de salvação nacional" contra uma suposta ameaça comunista. A produção é tecnicamente sofisticada: tem trilha sonora envolvente, edição profissional, entrevistas com pessoas que falam com autoridade. Para um adolescente que não foi treinado para analisar criticamente fontes históricas, aquilo parece um documentário sério, confiável, neutro. Mas não é.

O que o documentário faz é o que Patrick Charaudeau (2017) chama de "efeito de verdade": uma aparência de autenticidade construída por estratégias retóricas e emocionais, mas sem fundamento científico. E funciona. Funciona porque apela para valores morais — família, fé, ordem — que estão profundamente enraizados na sociedade brasileira. Funciona porque, como o Dicionário Oxford (2016) definiu ao escolher "pós-verdade" como palavra do ano, vivemos em um tempo onde "os fatos objetivos têm menos influência sobre a opinião pública do que os apelos emocionais e crenças pessoais".

Eu poderia simplesmente lamentar essa situação. Poderia culpar os alunos por "não estudarem direito" ou culpar as redes sociais por "desinformarem a juventude". Mas isso não resolveria nada. Como professor, minha função não é apenas denunciar o problema, mas construir respostas. E foi isso que me trouxe ao ProfHistória: a necessidade de compreender esse fenômeno de forma rigorosa e de elaborar estratégias pedagógicas concretas para enfrentá-lo.

A questão que orienta esta pesquisa é: em que medida as distorções narrativas veiculadas pelo documentário *1964: O Brasil entre Armas e Livros* contrariam a historiografia consolidada sobre o regime militar e influenciam a percepção dos estudantes da educação básica? Mas minha preocupação vai além do diagnóstico. Quero entender como essas narrativas reverberam no cotidiano escolar e, principalmente, como posso, enquanto professor, enfrentar esse desafio sem cair na armadilha de simplesmente "impor a versão correta". Porque, como nos ensinou Paulo Freire (1996, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

Meu objetivo central, portanto, é analisar de que forma as narrativas negacionistas disseminadas por plataformas digitais afetam a compreensão dos estudantes sobre a Ditadura Civil-Militar e, a partir disso, propor estratégias didático-pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento da consciência histórica crítica. Não quero apenas "desmentir fake news". Quero ensinar meus alunos a pensarem historicamente — a analisarem fontes, a contextualizarem informações, a distinguirem interpretações fundamentadas de falsificações ideológicas. Quero que eles sejam capazes de navegar criticamente no mundo digital em que vivem.

Para isso, preciso compreender o papel das mídias digitais como produtoras de memória social. Como argumenta Paul Ricoeur (2007, p. 455), "o esquecimento não é apenas uma falha, uma disfunção; é também, e talvez antes de mais nada, o exercício de uma função necessária". Aquilo que se cala ou se distorce no presente transforma-se em memória manipulada no futuro. Da mesma forma, Joël Candau (2016) nos lembra que a memória é um campo de disputas

simbólicas, onde identidades e poderes se constroem. O negacionismo da Brasil Paralelo opera justamente nesse terreno: ao minimizar a repressão e exaltar a ordem, busca reconfigurar o imaginário social sobre a ditadura, apagando traumas e reabilitando perpetradores.

E é aqui que a escola se torna fundamental. Ela não pode simplesmente proibir os alunos de assistirem ao Brasil Paralelo — isso seria autoritário e ineficaz. O que a escola pode fazer é instrumentalizar os estudantes para analisarem criticamente essas produções. Como sugere Peter Seixas (2006, p. 11), precisamos formar alunos capazes de desenvolver o pensamento histórico, ou seja, de compreender que os eventos do passado são interpretados a partir de evidências, contextos e intencionalidades. Essa competência é fundamental para o exercício da cidadania em tempos de pós-verdade.

A justificativa desta pesquisa, portanto, não é apenas acadêmica. É profundamente política — no melhor sentido do termo. Trata-se de fortalecer o papel da História escolar como espaço de resistência à desinformação. A circulação massiva de conteúdos negacionistas ameaça o rigor da ciência histórica e me desafia, enquanto professor, a atuar como mediador crítico. E não estou sozinho nessa luta. Ao longo desta pesquisa, descobri que muitos colegas, em diferentes regiões do Brasil, enfrentam problemas semelhantes. Trabalhos como os de Dayvson Dantas (2022), que desenvolveu uma sequência didática sobre negacionismo e ditadura; Francisco das Chagas Fernandes Xavier (2021), que explorou as relações entre memórias familiares e memória histórica; e Danilo Alves da Silva (2019), que conceituou o Letramento Histórico-Digital, me mostraram que esse é um desafio coletivo, compartilhado por toda uma geração de professores de História.

Metodologicamente, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, de natureza aplicada. Isso significa que não me interessa apenas descrever o problema teoricamente — quero propor soluções concretas que possam ser implementadas na escola. Para isso, realizo uma análise discursiva do documentário *1964: O Brasil entre Armas e Livros*, à luz dos pressupostos da Análise do Discurso propostos por Charaudeau (2017) e Pêcheux (1988). Mas também me apoio na observação participante que venho realizando há anos na EREM Arnaldo Assunção. Essa posição de "professor-pesquisador" me confere um privilégio metodológico: posso articular reflexão teórica com experiência vivida, superando a distância que frequentemente separa a pesquisa acadêmica da prática docente.

A metodologia que adoto dialoga com a perspectiva da pesquisa-ação, conforme proposto por Thiollent (2011). Segundo o autor (2011, p. 20), "a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo". Não quero apenas diagnosticar o

negacionismo — quero construir respostas pedagógicas que possam ser compartilhadas com outros professores que enfrentam situações semelhantes.

Como produto educacional desta pesquisa, elaborei uma Sequência Didática destinada a professores de História da educação básica. Esse material oferece subsídios teóricos e metodológicos para o enfrentamento do negacionismo histórico em sala de aula, propondo atividades que articulam o ensino de História com a educação midiática. A sequência inclui sugestões de atividades investigativas, análise de fontes, debates mediados e estratégias de leitura crítica de vídeos e postagens em redes sociais. Tudo isso está alinhado às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), especialmente aquelas que tratam do uso crítico das tecnologias digitais.

O desenvolvimento dessa proposta partiu de uma necessidade que senti na pele: a ausência de instrumentos pedagógicos que me ajudassem a abordar criticamente conteúdos negacionistas. Por isso, o produto que apresento não é um manual fechado, uma "receita pronta". É um instrumento flexível, que convida outros docentes a adaptarem as propostas à realidade de suas escolas e ao perfil de seus alunos. Pretendo, com isso, contribuir para o fortalecimento do pensamento histórico e da memória democrática, incentivando o protagonismo dos estudantes como sujeitos da história.

Preciso deixar claro, desde já, que esta pesquisa não parte de uma perspectiva ingênua. Eu não imagino que vou "converter" todos os meus alunos ou erradicar completamente o negacionismo do ambiente escolar. Alguns estudantes, por vínculos identitários muito fortes — família, igreja, grupos políticos —, vão manter suas convicções mesmo depois de todas as atividades que propuser. E tudo bem. Meu objetivo não é impor uma "versão correta" da história. Meu objetivo é ensinar meus alunos a operarem com o pensamento histórico, a avaliarem criticamente as fontes, a reconhecerem as disputas de memória. Mesmo que um aluno continue acreditando em certas narrativas negacionistas, o fato de ele ter aprendido a identificar estratégias de manipulação e de ter sido exposto ao rigor metodológico da ciência histórica já representa um ganho formativo significativo.

Essa convicção me acompanha desde que li, ainda na graduação, uma frase de Paulo Freire que nunca mais me abandonou: "ensinar exige a convicção de que a mudança é possível" (FREIRE, 1996, p. 110). Apesar da força avassaladora do negacionismo digital, apesar das fragilidades estruturais da escola pública brasileira, apesar da precarização das condições de trabalho docente, eu acredito que a mudança é possível. Ela não virá de reformas curriculares verticais ou de soluções tecnológicas mágicas. Virá do trabalho cotidiano, paciente e teoricamente fundamentado de professores que se recusam a abdicar de sua função intelectual

e que compreendem a sala de aula como espaço privilegiado de formação da consciência histórica das novas gerações.

Esta dissertação está organizada em três capítulos que se articulam de forma complementar. No primeiro capítulo, desenvolvo uma reflexão teórica sobre o negacionismo histórico e a disputa pela memória. Discuto conceitos fundamentais como memória, história e pós-verdade, dialogando com autores como Ricoeur (2007), Candau (2016) e Charaudeau (2017). Essa base conceitual é essencial para compreender o surgimento e a consolidação do negacionismo digital. Além disso, exploro como a sala de aula se converteu em arena de confronto entre narrativas historiográficas consolidadas e discursos negacionistas amplificados por ecossistemas digitais. Mostro como a figura do professor se tornou alvo de desconfiança sistemática, fruto de campanhas de deslegitimação que operam sob a lógica do pânico moral. Analiso também como a memória coletiva sobre a Ditadura Civil-Militar é construída e disputada em diferentes espaços sociais, especialmente no ambiente escolar.

No segundo capítulo, concentro-me na análise do discurso negacionista presente no documentário *1964: O Brasil entre Armas e Livros*. Examinado as estratégias narrativas e retóricas empregadas pela Brasil Paralelo, buscando compreender como o material constrói efeitos de verdade e reforça representações conservadoras sobre o período da ditadura. Parto da origem do canal, contextualizando sua fundação em 2016, em Porto Alegre, por Lucas Ferrugem, Henrique Viana e Filipe Valerim, no contexto das transformações políticas e sociais que marcaram o Brasil na década de 2010. Demonstro como a empresa, embora se apresente oficialmente como "privada, de educação e entretenimento", opera na prática como um vetor de disputa simbólica e cultural, produzindo uma "história prêt-à-porter" que valida os preconceitos de sua audiência com estética cinematográfica atraente. Discuto também o papel das plataformas digitais e dos algoritmos na disseminação dessas narrativas, evidenciando como o negacionismo prospera em ecossistemas fechados que criam realidades paralelas.

No terceiro capítulo, apresento as reflexões sobre minha prática docente e o desenvolvimento do produto educacional. Descrevo as etapas de elaboração e fundamentação teórica da sequência didática que propus, articulando teoria e prática. A ideia aqui é demonstrar como a pesquisa pode contribuir para a construção de alternativas pedagógicas capazes de enfrentar o negacionismo histórico e valorizar a formação crítica dos estudantes. A proposta de intervenção estrutura-se a partir dos conceitos de Letramento Histórico-Digital e Sequência Didática, dialogando com autores como Danilo Alves da Silva (2019), Sam Wineburg (2019), Antoni Zabala (1998), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Isabel Barca (2004). Detalho uma sequência didática intitulada "Ditadura em Disputa: Do Negacionismo Digital à Consciência

Histórica Crítica", organizada em quatro módulos que articulam diagnóstico, instrumentalização, aprofundamento e produção autoral.

Preciso também deixar claro que o enfrentamento ao negacionismo não é responsabilidade exclusiva do professor de História. É um desafio coletivo que deve mobilizar toda a comunidade escolar e articular-se com políticas públicas mais amplas de valorização do conhecimento científico e de regulação dos ecossistemas digitais. No entanto, reconheço que cabe a nós, professores de História, um protagonismo incontornável nesse processo, já que é em nossa disciplina que as disputas sobre o passado ditatorial se manifestam com maior intensidade.

A relação entre memória e história, tema central desta pesquisa, tem sido objeto de intensos debates. Autores como Pierre Nora (1993) e Jacques Le Goff (1990) discutem as tensões entre a memória viva, fluida e emotiva, e a história, que busca objetividade e fundamentação documental. No contexto desta investigação, essa tensão é especialmente aguda. De um lado, tenho as memórias ufanistas sobre a ditadura, transmitidas por famílias, igrejas e mídias conservadoras, que idealizam o período como momento de ordem e progresso. De outro, tenho a historiografia acadêmica, fundamentada em décadas de pesquisa documental, que demonstra de forma inequívoca o caráter autoritário, violento e excludente do regime militar brasileiro. Meu desafio como professor é mediar essa tensão, reconhecendo a legitimidade afetiva das memórias sem abrir mão do rigor científico da história.

Esta dissertação também se insere em um contexto político mais amplo. Desde a redemocratização, em 1985, o Brasil não realizou um processo de justiça de transição robusto o suficiente para consolidar socialmente o repúdio ao autoritarismo. Embora tenham sido produzidas memórias de resistência — no campo cultural, acadêmico e, tardiamente, nas comissões de verdade —, elas não alcançaram hegemonia. Narrativas conciliadoras sobre o período continuaram circulando e se naturalizando no senso comum. Esse cenário foi agravado a partir de 2013, com o surgimento de movimentos sociais de direita que passaram a reivindicar abertamente o legado da ditadura e a atacar sistematicamente universidades, imprensa e escolas.

Nesse contexto, meu trabalho como professor de História ganha uma dimensão política inevitável. Ensinar sobre a ditadura não é apenas cumprir um programa curricular — é posicionar-me em uma disputa pela memória social que tem implicações diretas para o presente e o futuro da democracia brasileira. Como afirma Christian Laville (1999, p. 135), "a história ensinada deve preparar os jovens para compreender o mundo em que vivem e para nele intervir de forma consciente e responsável". Formar estudantes capazes de raciocinar historicamente — de problematizar o passado, analisar fontes com rigor, reconhecer a pluralidade de

interpretações legítimas e distingui-las das falsificações ideológicas — é, portanto, um ato de resistência democrática.

A análise da produção da Brasil Paralelo revela que estamos diante de um fenômeno que transcende o simples revisionismo historiográfico. Trata-se de uma operação empresarial sofisticada, que combina marketing digital, estética cinematográfica profissional e discurso ideológico para disseminar uma versão do passado que atende a interesses políticos específicos. O sucesso comercial da empresa — que em 2021 atingiu um faturamento de sessenta milhões de reais — demonstra que existe um mercado significativo para esse tipo de produto cultural. Isso evidencia a força da demanda social por narrativas que validem visões de mundo conservadoras e autoritárias. E esse não é um fenômeno exclusivamente brasileiro. Insere-se em uma tendência global de ascensão de movimentos de extrema direita que utilizam as mídias digitais como ferramentas de guerra cultural.

Minha proposta pedagógica, apresentada no Capítulo 3, busca responder a esse cenário não com lamentações, mas com ações concretas. A Sequência Didática que desenvolvi parte do reconhecimento de que os estudantes não são "tábulas rasas". Eles já possuem interpretações sobre o passado, ainda que fragmentadas ou ideologicamente orientadas. Por isso, a sequência inicia-se com um momento diagnóstico robusto, no qual essas ideias são explicitadas e problematizadas, sem julgamento prévio. A partir desse diagnóstico, conduzo os estudantes por um percurso investigativo que mobiliza fontes primárias, historiografia acadêmica e ferramentas de verificação digital, culminando na produção de narrativas históricas fundamentadas que podem circular nos mesmos espaços onde o negacionismo prospera.

Sei que a implementação de sequências didáticas investigativas exige muito de nós, professores. É preciso pesquisar fontes, planejar atividades variadas, mediar debates acalorados, avaliar produções complexas. Esse trabalho nem sempre é reconhecido institucionalmente. Muitos de nós enfrentamos classes superlotadas, carga horária excessiva, falta de apoio pedagógico. Mas, como demonstra a experiência acumulada pelo ProfHistória, quando assumimos a postura de pesquisadores de nossa própria prática e encontramos redes de apoio — grupos de estudo, programas de pós-graduação, comunidades virtuais de educadores —, esses obstáculos podem ser parcialmente superados. O desafio não é apenas pedagógico. É também político: defender a escola pública como espaço de pensamento crítico e lutar por condições de trabalho que nos permitam exercer plenamente nossa função intelectual.

Com essa trajetória, pretendo evidenciar que o ensino de História não se limita à transmissão de conteúdos. É um campo de disputas simbólicas, de batalhas de memória, de relações de poder. Ao investigar o negacionismo histórico e propor alternativas pedagógicas

para enfrentá-lo, reafirmo meu compromisso com uma educação que valoriza o conhecimento histórico, o diálogo e a pluralidade. Em tempos de pós-verdade, nosso desafio como professores é cultivar, junto aos estudantes, o exercício da dúvida, da análise e da escuta — elementos fundamentais para compreender que o passado é, antes de tudo, um território em disputa e que exercitar a consciência histórica é, profundamente, um ato de liberdade.

Como me ensinou Paulo Freire, ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. E eu acredito nisso. Apesar de tudo. Este trabalho é minha contribuição para essa mudança. Ela não virá de cima, de reformas impostas verticalmente. Virá do trabalho cotidiano, paciente e teoricamente fundamentado de professores que, como eu, se recusam a abdicar de sua função intelectual e compreendem a sala de aula como espaço privilegiado de formação da consciência histórica das novas gerações.

Capítulo 1 — Memória, Negacionismo e Disputas de Sentido no Ensino da Ditadura Civil-Militar

1.1. Narrativas em Disputa: Memória social e os desafios atuais de abordar a história sobre a Ditadura Civil Militar na escola EREM Arnaldo Assunção

A experiência como professor de História em uma escola pública de ensino médio tem evidenciado que o passado não chega aos estudantes como território neutro. Antes mesmo de iniciar a expor o conteúdo sobre a Ditadura Civil-Militar em sala de aula, percebo que muitos alunos chegam com interpretações formadas, geralmente adquiridas em espaços que escapam ao controle docente: famílias, igrejas, redes sociais, grupos de WhatsApp e, de modo crescente, plataformas de vídeo que oferecem narrativas prontas sobre o período. Em diferentes turmas do ensino médio, escuto afirmações como: “Naquela época não havia corrupção”, “Os militares só fizeram reagir”, “Ditadura de verdade é o que a Venezuela vive hoje” ou “Eu vi que isso foi um contragolpe”. Essas falas indicam, após anos de prática docente, que a sala de aula não é o ponto de partida da formação histórica desses jovens — mas com certeza me leva a crer que é um espaço de conflito e de disputa de narrativas sobre o passado.

Na escola EREM (Escola de Referência em Ensino Médio) Arnaldo Assunção em que trabalho, o suporte pedagógico adotado para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é a coleção "Identidade em Ação"¹ (Editora Moderna). Este material, aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), não aborda o período de ditadura civil-militar no Brasil a partir de opiniões isoladas, mas alinha-se rigorosamente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Especificamente, o material atende à habilidade EM13CHS603, que exige a análise crítica de regimes de governo e a distinção entre democracia e autoritarismo².

Ao tratar o período de 1964 a 1985 como um momento de ruptura institucional, censura e violência de Estado, o livro didático não apresenta uma versão isolada, mas reflete um robusto consenso historiográfico. Essa interpretação é sustentada por autores como Carlos Fico (2014), que documenta as bases do golpe e Daniel Aarão Reis (2014), que define o regime como uma

¹ A coleção "Identidade em Ação", organizada por Rogério Andrade Barbosa e outros autores, foi aprovada pelo PNLD 2021 e adota uma abordagem interdisciplinar para as Ciências Humanas, articulando História, Geografia, Sociologia e Filosofia conforme as diretrizes da BNCC para o Novo Ensino Médio.

² Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 572), a habilidade EM13CHS603 estabelece: "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.)".

modernização autoritária excludente. Além disso, pesquisas de João Roberto Martins Filho e Heloisa Starling demonstram que a tortura e a censura não foram excessos pontuais, mas políticas de Estado sistemáticas, deslegitimando as narrativas negacionista que tentam suavizar o caráter ditatorial do período.

O golpe de 1964 instaurou um regime que suprimiu direitos fundamentais, cassou mandatos, impôs censura à imprensa e às artes e, sobretudo, montou um aparelho repressivo estatal destinado a eliminar fisicamente os opositores. [...] Não se trata, portanto, de uma 'versão', mas do reconhecimento de fatos documentados que constituem a base da história científica contemporânea (FICO, 2014, p. 55).

No entanto, ao introduzir o capítulo sobre o período da ditadura civil-militar (1964-1985) presente na coleção, a reação da turma frequentemente revela o caráter conflituoso da memória. No momento em que projeto, por meio de um projetor, uma página do *Jornal da Tarde* de 1973, onde uma receita de bolo³ substitui uma notícia vetada sobre a crise política, a sala de aula se divide. De um lado, surgem intervenções reativas de estudantes que, amparados por narrativas digitais negacionistas, contestam a fonte afirmando que “o jornal publicava isso para esconder que era comunista” ou que “naquela época havia ordem, e a censura era só para terroristas”. De outro, manifestam-se estudantes que, impactados pelo absurdo da imagem — uma receita culinária cobrindo um fato histórico — questionam os colegas ou relatam histórias familiares de silenciamento, como experiências vividas por parentes que foram presos ou a prisão de artistas e políticos. É nesse choque — entre a negação trazida do ambiente virtual, como o abordado por documentários como o do Brasil Paralelo, e a evidência material da censura apresentada pela escola — que a disputa de narrativas deixa de ser abstrata e se materializa no cotidiano escolar.

A presença dessas narrativas prévias revela a força das memórias coletivas que circulam nos grupos sociais, mas exige uma distinção fundamental. Não estamos diante de memórias equivalentes, mas de um embate entre naturezas distintas de recordação. De um lado, circula uma memória ufanista e nostálgica, muitas vezes baseada em falseamentos que exaltam uma suposta “ordem” e apagam a violência institucional. De outro, resiste a memória traumática das vítimas, alicerçada em evidências documentais e corroborada pela historiografia científica, que denuncia o arbítrio do Estado. O desafio da sala de aula reside justamente no fato de que a primeira — por ser emocionalmente confortadora — chega aos estudantes com mais força do que a segunda, que exige o enfrentamento da dor e do rigor factual. Para compreender esse

³ A famosa "Receita de Bolo" publicada no *Jornal da Tarde* em 13 de dezembro de 1973 tornou-se símbolo icônico da censura à imprensa durante a ditadura. A receita de "Bolo de Chocolate" era, na verdade, um protesto subliminar contra o veto imposto pelo regime à publicação de notícias sobre a crise política e econômica do período. A imagem está disponível no acervo digital da Folha de S.Paulo e é amplamente utilizada em materiais didáticos.

fenômeno, recorremos a Maurice Halbwachs (1990), que explica que toda memória individual é, em grande medida, expressão da memória social dos grupos aos quais pertencemos. O estudante que afirma que “a ditadura trouxe ordem” não está formulando um argumento próprio, mas atualizando uma memória que circula em seu ambiente familiar, comunitário ou religioso. A memória coletiva, conforme destaca o autor, organiza o passado em função das necessidades e valores do grupo, oferecendo estabilidade simbólica ao presente.

Dialogando com essa perspectiva sociológica, Michael Pollak (1992) complementa a análise ao demonstrar que grupos sociais recorrem a mecanismos de seleção e silenciamento para manter determinadas versões do passado. Para o autor, memórias traumáticas — como a violência estatal — podem ser mantidas em estado de latência quando colidem com narrativas dominantes ou quando ameaçam consensos morais estabelecidos. O caso brasileiro ilustra esse processo: a ditadura, após seu fim, não enfrentou um processo de justiça de transição robusto o suficiente para consolidar socialmente o repúdio ao autoritarismo. Embora tenham sido produzidas memórias de resistência — no campo cultural, acadêmico e, tardiamente, nas comissões de verdade —, elas não alcançaram a hegemonia necessária para suplantarem as narrativas de conciliação. Em consequência dessa disputa inconclusa, narrativas conciliadoras sobre o período continuaram circulando e se naturalizando no senso comum, competindo em pé de igualdade com a versão da ciência histórica.

É justamente essa tentativa de abrandamento que reaparece no cotidiano escolar. Quando apresento documentos sobre censura, perseguição política ou tortura, fica evidente a reação imediata de dúvida entre vários estudantes — uma dúvida que não nasce da análise crítica, mas da proteção de uma memória já consolidada. Em uma aula sobre o DOPS, por exemplo, ao mostrar páginas de jornais censurados e prontuários de fichamento, ouvi de um estudante: “*Professor, isso era para proteger o país. Eu vi isso em um documentário que explica a verdade*”. Ao perguntar que documentário era esse, a resposta já se tornou comum: Brasil Paralelo.

Esses episódios ilustram aquilo que Le Goff (1996) denomina “luta pela memória”. O passado é constantemente disputado por grupos sociais que buscam impor sua versão como legítima. No contexto brasileiro, essa disputa ocorre com especial intensidade quando se trata da ditadura militar, período que ainda estrutura posições políticas contemporâneas. A escola, nesse sentido, torna-se um espaço onde diferentes tipos de memória entram em conflito: a memória familiar, a memória religiosa, a memória midiática e a memória produzida pela historiografia.

As mídias digitais intensificam esse processo de forma vertiginosa. O consumo de vídeos e conteúdos rápidos não apenas antecipa o contato do estudante com o tema, mas estabelece uma nova relação de autoridade sobre o passado, na qual a sala de aula deixa de ser o local privilegiado do saber. Fernando Nicolazzi (2019) analisa esse fenômeno argumentando que a era digital retirou dos historiadores e professores o "monopólio" da explicação histórica, pulverizando a narrativa em múltiplos agentes nem sempre comprometidos com o método científico:

Vivemos uma situação em que o passado se tornou onipresente e, ao mesmo tempo, em que a autoridade para falar sobre ele se encontra dispersa. O historiador perdeu o privilégio da exclusividade na gestão do passado. A história disciplinar, aquela ensinada nas escolas e universidades, concorre agora com uma multiplicidade de outras histórias, produzidas e difundidas em velocidade instantânea pelas redes digitais, muitas vezes sem qualquer crivo metodológico ou ético (NICOLAZZI, 2019, p. 14, tradução nossa/adaptação).

Dessa forma, a percepção histórica dos estudantes é moldada por essa "história indisciplinada" das redes antes que qualquer professor tenha a chance de intervir, obrigando a docência a atuar em um terreno já ocupado por certezas prévias. O documentário *1964: O Brasil entre Armas e Livros* é recebido por muitos deles como se fosse obra historiográfica, porque apresenta especialistas, entrevistas e imagens de arquivo. Porém, como apontam Napolitano (2017) e Bauer (2020), esse produto reorganiza o passado segundo parâmetros morais e políticos específicos, oferecendo ao espectador segurança emocional mais do que complexidade histórica.

Essa tensão se materializa de forma crítica quando confrontamos a narrativa negacionista com evidências forenses. Ao projetar a conhecida fotografia do suposto suicídio do jornalista Vladimir Herzog⁴ nas dependências do DOI-CODI e compará-la com os elementos que comprovam o assassinato sob tortura, a recusa em aceitar o documento histórico foi imediata. Existe por parte de um pequeno grupo de estudantes, uma rejeição a evidência visual da montagem da cena, replicando a versão oficial da ditadura que voltou a circular em vídeos recentes: “Mas ele se matou mesmo, estava com medo de entregar os comparsas”. A frase revelou que, para aquele aluno, a narrativa ideológica consumida no YouTube tinha mais peso de verdade do que a prova material exibida na lousa. Essa recusa não é espontânea; ela revela o que Ricoeur (2007) aponta como desconfiança sistemática estimulada por disputas políticas

⁴ Vladimir Herzog, jornalista e diretor de jornalismo da TV Cultura, foi preso em 25 de outubro de 1975 nas dependências do DOI-CODI (Destacamento de Operações de Informações - Centro de Operações de Defesa Interna) em São Paulo. Encontrado morto nas instalações, o regime militar divulgou a versão oficial de suicídio por enforcamento. Laudos periciais independentes e testemunhos posteriores comprovaram tratar-se de execução sob tortura. Em 2013, a Comissão Nacional da Verdade reconheceu oficialmente sua morte como homicídio praticado por agentes do Estado.

da memória. O estudante que rejeita o testemunho de uma vítima não está avaliando criticamente uma fonte; está reproduzindo um hábito de leitura moldado por conteúdos que circulam com enorme força nas redes.

A escola, então, se converte em um dos poucos espaços onde essa disputa pode ser tensionada, discutida e trabalhada. Ensinar História, especialmente temas politicamente sensíveis como ditaduras, não consiste apenas em apresentar documentos, mas em enfrentar narrativas prévias já consolidadas. Essa tensão exige do professor um trabalho cuidadoso, capaz de reconhecer que a formação histórica do estudante é atravessada por discursos que não se originam na escola, mas que, no entanto, organizam profundamente seu modo de compreender o passado. Tal constatação dialoga com a teoria de Jörn Rüsen (2011), para quem a consciência histórica não é produto exclusivo do saber escolar, mas emerge fundamentalmente da “vida prática”, onde o sujeito busca orientação temporal e consolida valores antes mesmo de entrar na sala de aula.

Quando venho abordar aqui a ideia de temas sensíveis, convém ressaltar que no campo do ensino da história, a categorização de determinados assuntos como "temas sensíveis" ultrapassa a noção de simples controvérsia historiográfica. Trata-se de conteúdos que mobilizam identidades contemporâneas, traumas coletivos e disputas de memória que adentram a sala de aula, desafiando o distanciamento analítico e a suposta neutralidade frequentemente cobrada do docente. Ao abordar a Ditadura Civil-Militar brasileira, por exemplo, o professor se depara com narrativas que disputam a legitimidade do passado a partir de dores e convicções do presente. Nesse sentido, Verena Alberti define a natureza específica desses temas ao destacar seu impacto social e afetivo:

Os temas sensíveis são, quase por definição, assuntos que geram controvérsia e mobilizam a opinião pública, suscitando posições apaixonadas e divisões. São temas que tocam em feridas, que dizem respeito a preconceitos e a visões de mundo arraigadas, e que, por isso mesmo, são difíceis de serem abordados com o distanciamento que a análise histórica requer. No caso do Brasil, exemplos de temas sensíveis são a escravidão e a condição do negro na sociedade brasileira, e a ditadura militar recente, com o legado de autoritarismo e de violação dos direitos humanos que deixou para o país (ALBERTI, 2016, p. 19).

É nesse cenário que o estudo da ditadura ganha caráter urgente. A compreensão desse período não passa apenas por recuperar acontecimentos; passa por compreender como e por que certas narrativas sobre o passado se tornaram dominantes. O desafio docente é duplo: apresentar a complexidade histórica e, ao mesmo tempo, desnaturalizar discursos produzidos em ambientes digitais que reconstróem o passado a partir de falseamentos e com finalidade política.

Dessa forma, a escola se torna um espaço fundamental de disputa simbólica. No entanto, ela não deve atuar como um palco passivo onde essas narrativas apenas colidem. Seguindo a perspectiva de Jörn Rüsen (2011), o papel institucional da escola é qualificar essa disputa, promovendo a passagem da memória afetiva — muitas vezes trazida de casa de forma acrítica — para a consciência histórica reflexiva. Cabe à educação formal oferecer as ferramentas metodológicas (crítica de fontes, contextualização e multiperspectividade) para que o estudante não seja refém de narrativas de manipulação, mas sujeito capaz de orientar-se no tempo com autonomia e responsabilidade ética. Na escola, confrontam-se o passado documentado e o passado imaginado; o passado investigado e o passado moralizado. E é nesse conflito que se formam as bases para a construção da consciência histórica dos estudantes — uma consciência que não se contenta com explicações simplificadas, mas que exige reflexão crítica, confronto de fontes e análise rigorosa.

A disputa pela memória da ditadura brasileira é parte de uma dinâmica social complexa, na qual diferentes grupos lutam para consolidar determinadas versões do passado. Essa disputa se expressa não apenas na esfera acadêmica, mas no espaço midiático, político e escolar. Essa resistência ao conhecimento histórico escolar, longe de ser um comportamento isolado ou mera indisciplina intelectual, reflete uma disputa maior que transcende os muros da escola. As convicções firmes demonstradas pelos estudantes — muitas vezes impermeáveis à análise documental — não devem ser lidas apenas como desinformação individual, mas como manifestação de vínculos de pertencimento. É aqui que a sociologia da memória nos oferece a chave interpretativa para compreender por que a narrativa do YouTube muitas vezes vence a narrativa da sala de aula. É comum que demonstrem convicções firmes, não fundamentadas em leitura de documentos ou investigação, mas em discursos que circulam com força em vídeos, postagens e conteúdo de redes sociais.

Retomando Halbwachs (1990), compreendemos que a memória coletiva é construída no interior dos grupos sociais, de modo que o indivíduo adquire sua visão do passado conforme os valores e referências que circulam nesses grupos. Isso se torna palpável quando um estudante, ao ser confrontado com dados sobre a violência de Estado, como o número de pessoas mortas ou dadas como mortas, recorre à autoridade doméstica para invalidar a aula: “Mas meu avô viveu nessa época e disse que podia andar na rua tranquilamente, não tinha a bandidagem de hoje”. Nesse momento, o jovem não age isoladamente; ele atualiza a memória de seu grupo de referência, contrapondo a vivência familiar à historiografia escolar, consolidada pela BNCC.

"Não basta reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou

de noções comuns que se encontrem em nosso espírito e também no dos outros, porque elas passam sem cessar de nós para eles e reciprocamente [...] é neste sentido que existe uma memória coletiva e quadros sociais da memória." (HALBWACHS, 1990, p. 26).

A perspectiva trazida por Maurice Halbwachs rompe com a noção de que a memória seria um fenômeno puramente biológico ou psicológico e individual. Ao postular que a memória coletiva é edificada no interior dos grupos sociais, o autor demonstra que o indivíduo jamais recorda sozinho; ele necessita dos chamados 'quadros sociais da memória' — a linguagem, o espaço, o tempo e as tradições compartilhadas — para reconstruir e dar sentido ao passado. Dessa forma, o que um sujeito percebe como uma lembrança íntima é, na realidade, o encontro entre a sua consciência individual e as narrativas sustentadas pelos grupos aos quais pertence (família, classe social, comunidade religiosa ou política). Portanto, a memória atua como um elemento de coesão e identidade: lembramos daquilo que reforça nosso pertencimento ao grupo e tendemos a esquecer o que não dialoga com os valores coletivos vigentes.

Essa dinâmica confirma o diagnóstico de Pollak (1992) apresentado anteriormente: a sobrevivência das memórias traumáticas das vítimas da repressão dependeu, por décadas, de uma complexa 'gestão do silêncio'. Como essas lembranças de dor e tortura contradizem a memória ufanista do “Milagre Econômico”, das grandes obras faraônicas e da suposta segurança pública que muitos grupos familiares desejam preservar, elas acabam sendo repelidas para a clandestinidade. O aluno que se recusa a ouvir o relato da vítima não o faz apenas por ignorância factual; ele o faz para proteger a coesão de sua identidade grupal, evitando que a “memória indesejável” do sofrimento alheio perturbe o conforto moral de sua visão idealizada do passado.

Esse desconforto se intensifica quando entram em cena produtos culturais que se apresentam como obras de “revisão histórica”, mas que utilizam estratégias retóricas e estéticas para construir interpretações politicamente orientadas. Fernandes (2016), ao analisar casos como o da “ditabranda” e da “ditadura à brasileira”, demonstra como intelectuais e comentaristas buscaram suavizar a violência do regime militar, apresentando-o como ação necessária e moderada. O autor evidencia que:

“Foram extremamente severos e literalmente condenaram as experiências das esquerdas [...] e foram igualmente condescendentes com as atrocidades cometidas por regimes autoritários, relativizando os seus horribéis feitos.” (FERNANDES, 2016, p. 2–3).

Essa operação de abrandamento, já descrita por Fernandes (2016) como uma estratégia midiática de suavização do passado, torna-se objeto de apropriação na fala dos estudantes. Quando afirmam que “os dois lados erraram”, eles não apenas reproduzem a clássica estratégia

de simetria moral — criticada por Napolitano (2015) como a “teoria dos dois demônios” —, mas refletem como essa tese antiga foi resgatada e radicalizada pelas narrativas da extrema direita contemporânea. Nesse novo contexto, a ideia de equivalência entre a repressão sistemática do Estado e as ações da resistência armada ganha potência digital para diluir responsabilidades e justificar a violência ditatorial como uma “reação necessária”.

A discussão proposta por Napolitano (2015) reforça que a ditadura construiu, durante sua vigência, uma narrativa oficial baseada em valores como ordem, autoridade e progresso. Essa narrativa, mesmo após o fim do período militar, não desapareceu; segundo Marcos Napolitano (2015), ela permaneceu latente na sociedade brasileira, constituindo uma “memória ufanista” que associa a ditadura à ordem e ao progresso. Embora tenha perdido visibilidade pública durante a redemocratização, essa memória preservou sua capacidade de mobilização, sendo reativada com vigor em momentos de crise política e insegurança institucional. Na escola, ela aparece naturalizada em discursos de estudantes que defendem o regime militar como modelo de organização social e moral.

A memória não é o registro passivo dos fatos vividos, mas uma construção ativa de sentido sobre o passado, realizada a partir das demandas e inquietudes do presente. [...] No caso brasileiro, a memória do regime militar é um campo de batalha onde se enfrentam não apenas versões sobre o que aconteceu, mas projetos políticos para o futuro do país. A 'memória ufanista', que exalta as obras e a segurança do período, disputa hegemonia com a 'memória da resistência', que denuncia o arbítrio e a violência de Estado (NAPOLITANO, 2015, p. 12).

A análise de Marcos Napolitano é substancial para compreender a longevidade das narrativas autoritárias no imaginário brasileiro. O autor demonstra que a ditadura não se sustentou apenas pela força, mas pelo êxito em forjar uma “memória ufanista”, alicerçada na propaganda do Milagre Econômico e na promessa de modernização. O ponto central dessa reflexão é que essa construção ideológica não desapareceu com a redemocratização; ela permaneceu latente, constituindo o que o historiador chama de “zonas de silêncio” e “memórias subterrâneas” conservadoras. Assim, quando a democracia contemporânea enfrenta crises de segurança ou escândalos de corrupção, essa memória adormecida é reativada, oferecendo o passado ditatorial não como um erro histórico, mas como um modelo idealizado de ordem e eficiência a ser recuperado

Caldeira Neto (2017) contribui para ampliar o entendimento sobre a circulação dessas narrativas ao analisar o negacionismo como prática de falsificação da história. Seu estudo evidencia que o negacionismo contemporâneo guarda continuidades com o revisionismo clássico, ao buscar a reabilitação da imagem das Forças Armadas. No entanto, Caldeira Neto (2020) alerta para uma novidade radical nessa estratégia: diferentemente das tentativas

anteriores de apenas “suavizar” o passado, as manifestações atuais operam uma falsificação agressiva, estruturada no que Leticia Cesarino (2020) define como ecossistemas digitais. Segundo a autora, trata-se de ambientes algorítmicos fechados que não apenas distribuem conteúdo, mas criam uma “realidade paralela” autossuficiente, isolando o usuário do contraditório e validando suas crenças por meio de sistemas de recomendação contínua. Nesse cenário, negar a violência do regime deixa de ser um simples equívoco interpretativo para se tornar uma tática de fidelização identitária, orientada para deslegitimar as fontes históricas acadêmicas e produzir versões emocionalmente compensatórias. Essa compreensão é particularmente útil para entender por que determinados estudantes se sentem atraídos por conteúdos que apresentam o passado como disputa entre “patriotas” e “subversivos”.

Por fim, Ricoeur (2007), ao tratar da relação entre testemunho e confiança, destaca que a negação do testemunho rompe o pacto ético que fundamenta a memória coletiva. Para o autor, a transição da memória individual para a história coletiva depende fundamentalmente do testemunho, que opera sob uma lógica fiduciária, ou seja, baseada na confiança. O filósofo argumenta que quando uma testemunha afirma 'eu estive lá', ela institui um pacto de verdade com seu interlocutor. Portanto, aceitar o testemunho não é apenas um ato cognitivo, mas ético: é dar crédito à palavra do outro que sofreu. Nesse sentido, o negacionismo não ataca apenas os fatos históricos, mas corrói esse laço social de confiança. Ao desqualificar sistematicamente as vítimas da ditadura, rompe-se o pacto ético necessário para que a sociedade reconheça suas próprias feridas e construa uma memória comum. Essa ideia se articula diretamente ao que observo em sala de aula: a rejeição imediata de relatos de vítimas não se baseia em leitura crítica, mas em um hábito de interpretação moldado por discursos que ensinam a desconfiar daquilo que contraria determinada visão moral do mundo.

Essas reflexões convergem para uma compreensão fundamental: as memórias sobre a Ditadura Civil Militar que vigorou no Brasil no período de 1964-1985 são objetos de disputa por parte de indivíduos, grupos e por muitos segmentos da sociedade, sendo a escola um espaço privilegiado onde essa disputa se torna visível. A docência, nesse cenário, não se limita à exposição de fatos; exige o trabalho de mediação entre memórias em conflito. O desafio está em oferecer ferramentas para que os estudantes compreendam que a História não é um campo de certezas prévias, mas de interpretações sustentadas por documentos, debates e análises rigorosas.

Nesse processo, o professor não atua como guardião de uma verdade única, mas como mediador que promove o diálogo entre diferentes versões, sem renunciar à responsabilidade de apresentar os fundamentos historiográficos que sustentam a compreensão crítica do passado.

Essa postura é corroborada por Luis Fernando Cerri (2018), que alerta para os riscos de confundir pluralidade com “vale-tudo”. Para o autor, em tempos de disputas acirradas, a função docente é garantir que o debate em sala seja regido não pela força da crença, mas pelo rigor do método:

O ensino de temas controversos exige que o professor abandone a pretensão de uma neutralidade impossível e assumo o compromisso com a honestidade intelectual. Isso significa apresentar as diferentes perspectivas em disputa, mas submetê-las invariavelmente ao crivo da crítica documental e da coerência historiográfica. O professor não impõe uma verdade, mas oferece aos alunos as ferramentas metodológicas para que eles distingam, por si mesmos, o que é interpretação histórica legítima do que é falsificação ideológica (CERRI, 2018, p. 75, tradução nossa/adaptação).

Essa objetividade metodológica é essencial quando se trata de temas como a ditadura, cujas memórias permanecem vivas e politicamente instrumentalizadas. Ao deslocar o foco da “opinião” para a “investigação”, o professor protege a sala de aula do proselitismo e cumpre sua função ética de formador de consciências críticas.

1.2. A Era da Pós-Verdade e o Negacionismo como Estratégia: Do Ecossistema Digital ao Documentário "1964"

O avanço das tecnologias digitais tem impactado de forma profunda a maneira como os estudantes constroem suas percepções sobre o passado. Nas últimas décadas, a formação histórica passou por uma reconfiguração profunda, inserindo-se no que Jörn Rüsen (2015) define como Cultura Histórica. Nesse conceito, o aprendizado sobre o passado não é monopólio da escola ou da historiografia acadêmica, mas ocorre na “vida prática”, permeado pelo cinema, pela literatura, pelos museus e pelas mídias digitais. Portanto, não se trata de afirmar que a escola foi substituída, mas de reconhecer que ela atua hoje dentro de um ecossistema de História Pública ampliado e em disputa. É justamente nesse terreno fértil — onde o passado é consumido culturalmente — que narrativas politicamente orientadas buscam hegemonia, competindo com o saber escolar pela atribuição de sentido à história.

Esse comportamento de recusa encontra explicação na obra de Lee McIntyre (2018). Embora o autor não trate especificamente do ensino de História, sua análise sobre a pós-verdade oferece a chave para compreendermos o obstáculo cognitivo que enfrentamos em sala: a substituição de critérios de evidência e argumentação por critérios de identificação afetiva e reforço ideológico. No cotidiano da escola onde atuo, essa dinâmica é evidente. Ao iniciar qualquer plano de aula sobre a Ditadura Civil-Militar, percebo que os estudantes já consumiram vídeos, podcasts, shorts e postagens que oferecem versões prontas e moralizadas sobre 1964.

Em muitos casos, esses conteúdos são apresentados como “revelações” ou “histórias proibidas pela mídia”, o que aumenta seu apelo entre jovens que já desconfiam de instituições tradicionais. Essa desconfiança não nasce do acaso: ela é produzida por atores que disputam o imaginário político contemporâneo.

McIntyre (2018) argumenta que, na pós-verdade, a opinião deixa de ser julgada pelo grau de coerência factual e passa a ser avaliada pela sua capacidade de reforçar identidades políticas. Tal diagnóstico se materializa no cotidiano escolar quando a contestação do estudante deixa de ter caráter investigativo e assume uma postura de blindagem identitária. Ao recusar sistematicamente as evidências apresentadas em aula, o jovem não está engajado em um debate historiográfico sobre os fatos, mas em um ato público de lealdade moral ao grupo que fornece sua visão de mundo. Aceitar a narrativa histórica, nesse caso, implicaria em uma “traição” aos seus vínculos de pertencimento.

A pós-verdade não é apenas uma tentativa de nos enganar fazendo-nos acreditar em falsidades. É uma afirmação de supremacia ideológica. [...] A pós-verdade equivale a uma forma de supremacia ideológica, através da qual seus praticantes tentam obrigar alguém a acreditar em algo, independentemente das evidências. [...] O ponto não é convencer o outro através de argumentos, mas demonstrar que a lealdade política é mais importante que os fatos (MCINTYRE, 2018, p. 13, tradução nossa).

A força dessas narrativas aumenta quando são apresentadas com estética profissional. Plataformas como a Brasil Paralelo dominam técnicas de produção audiovisual capazes de gerar o que Charaudeau (2017) identifica como efeito de verdade: uma sensação de autenticidade construída pela combinação de música, depoimentos, edição e linguagem persuasiva. Para estudantes pouco familiarizados com leitura de textos longos ou com análise crítica de fontes, esse tipo de narrativa se torna extremamente convincente.

Não é incomum que, diante de documentos históricos que apresento em aula, alguns estudantes questionem imediatamente sua legitimidade. Ao analisar o AI-5, por exemplo, um aluno comentou: “Mas professor, eu vi em um vídeo que isso não afetou pessoas comuns, só os terroristas.” Em outra ocasião, ao apresentar trechos de relatórios da Comissão Nacional da Verdade, ouvi: “Esse relatório é político, o documentário explica melhor o que aconteceu.” Essa inversão de credibilidade — documento oficial passando a ser visto como suspeito, enquanto vídeos ideologicamente orientados passam a ser vistos como neutros — ilustra o deslocamento epistêmico característico da pós-verdade.

Esse fenômeno se intensifica porque a estrutura dos algoritmos privilegia conteúdos polarizados, emocionais e simplificados. A lógica das plataformas é amplificar aquilo que gera engajamento, não aquilo que contribui para a formação crítica. Como consequência, estudantes são expostos diariamente a explicações rápidas, dicotômicas e moralizantes, que reduzem a

ditadura a uma narrativa de “salvação nacional” e retiram do debate elementos centrais da historiografia: disputas políticas, conflitos de classe, autoritarismo estrutural e violência de Estado.

Essa mudança na forma de acessar informações prolonga-se até a sala de aula. Já no início da aula, noto que muitos estudantes chegam com “certezas” sobre a ditadura, certezas essas que não surgem da experiência escolar, mas da circulação de discursos no ambiente digital. Essa antecipação narrativa cria uma situação particular: o ensino de História não atua mais sobre a curiosidade, mas sobre a resistência. Nesse cenário, a prática docente precisa superar a lógica da simples transmissão de conteúdos, uma vez que a aula expositiva tradicional perde eficácia diante de alunos que já chegam com “certezas” digitais. A sala de aula transforma-se, então, em uma arena de disputa de sentidos, onde o professor não apenas constrói o conhecimento histórico, mas precisa, antes disso, desestabilizar as narrativas míticas e ideológicas que já ocupam o imaginário do estudante.

Mais do que uma divergência sobre o passado, essa postura revela uma demanda política do presente. A adesão dos estudantes a narrativas que exaltam a disciplina e o enfrentamento da “esquerda” ocorre porque essas categorias organizam sua visão de mundo atual. Assim, quando um aluno afirma que “naquela época não tinha bandido”, ele não está analisando estatísticas criminais da segurança pública, mas projetando em 1964 uma utopia de ordem social. O regime militar torna-se, nesse imaginário, o receptáculo idealizado de valores como meritocracia e hierarquia, servindo como contraponto estabilizador diante de uma realidade contemporânea percebida como caótica.

Esse aspecto emocional do negacionismo é analisado por Caldeira Neto (2017), que argumenta que movimentos negacionistas se apoiam em “narrativas de consolo histórico”. Elas oferecem um passado ordenado, moralmente claro, no qual as forças do bem e do mal estão bem definidas. Transposto para o desafio do ensino de História, isso significa que a narrativa negacionista encontra terreno fértil porque preenche uma lacuna de orientação. Enquanto a disciplina escolar apresenta o passado como um processo aberto, contraditório e complexo, o revisionismo ideológico entrega uma explicação maniqueísta e acabada. Essa simplificação dialoga diretamente com a busca por sentido e coerência que, segundo Rüsen (2011), é o motor da consciência histórica, mas que aqui é capturada por uma “ficção de estabilidade” oferecida pelo viés autoritário.

Mais do que uma simples recusa emocional, esse comportamento evidencia uma lacuna crítica de letramento. A ideia de que os estudantes atuais, por serem “nativos digitais”, estariam naturalmente aptos a navegar no mundo da informação é contestada por Sam Wineburg (2019).

O autor demonstra que a fluência no uso de dispositivos móveis não se traduz em capacidade de avaliação de fontes. Pelo contrário, ao se depararem com materiais como os produzidos pela *Brasil Paralelo* — que mimetizam a estética profissional de grandes produções —, os estudantes tendem a julgar a credibilidade pelo polimento visual da página, do canal e das produções, e não pela verificação da autoria ou das intenções editoriais. Wineburg alerta para a vulnerabilidade dessa geração diante de conteúdos digitais sofisticados:

Nossos chamados 'nativos digitais' podem ser capazes de flutuar entre o Facebook e o Twitter enquanto carregam uma selfie no Instagram e enviam uma mensagem de texto para um amigo. Mas, quando se trata de avaliar informações que fluem através de seus dispositivos, eles são facilmente enganados. [...] O fato de uma geração inteira exercer uma rapidez fantástica com seus dispositivos digitais não significa que eles saibam como usá-los com prudência reflexiva (WINEBURG, 2019, p. 14).

Transpondo essa análise para a sala de aula, percebe-se que a aceitação do conteúdo negacionista ocorre, muitas vezes, porque o aluno confunde a sofisticação técnica do vídeo (HD, trilha sonora, edição ágil) com autoridade epistemológica. O documento histórico apresentado pelo professor — muitas vezes um papel datilografado, visualmente árido e antigo — perde a disputa estética para a produção negacionista, exigindo que o ensino de História incorpore urgentemente o letramento digital crítico como ferramenta de defesa intelectual.

É nesse ponto de convergência — entre a carência de letramento digital e a disputa de narrativas — que a prática docente assume papel crucial. Se, como aponta Wineburg, o estudante é seduzido pela autoridade estética de vídeos negacionistas, ensinar a ditadura na contemporaneidade exige ir além da simples exposição de documentos. Significa instrumentalizar o jovem para decodificar a manipulação técnica das mídias, ao mesmo tempo em que se compreende a estrutura emocional que sustenta sua adesão. O professor deve reconhecer que, ao defender essas narrativas, o estudante não está apenas cometendo um equívoco de verificação de fontes; está negociando suas identidades políticas, suas referências familiares e buscando validar suas percepções do presente.

Por esse motivo, a superação do negacionismo exige o abandono de estratégias meramente expositivas em favor do que Isabel Barca (2011) define como “aula-oficina”. Nessa perspectiva, o professor deve construir práticas que transformem o aluno de espectador em sujeito da investigação, operando diretamente com as evidências do passado. Isso implica que o uso de fontes primárias deixe de ser ilustrativo para se tornar, como propõe Circe Bittencourt (2008), o motor da problematização. Ao promover análises comparativas entre documentos oficiais, imprensa da época e narrativas revisionistas, o docente cria um espaço de debate regido pelo método, permitindo que a compreensão histórica não seja recebida como uma crença, mas construída como uma operação intelectual rigorosa.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que o ambiente digital não pode ser ignorado. Ele precisa ser incorporado à prática docente, não como inimigo da educação histórica, mas como objeto de análise. Estudantes precisam compreender como algoritmos funcionam, como vídeos são editados, como estratégias retóricas são utilizadas e como narrativas aparentemente neutras operam segundo interesses políticos explícitos. É nesse sentido que a educação histórica contemporânea se aproxima da educação digital crítica.

A escola, portanto, torna-se um espaço de mediação entre a pós-verdade e a historiografia. Enquanto os ecossistemas digitais oferecem versões simplificadas, a escola oferece complexidade; enquanto os vídeos apresentam respostas prontas, a escola oferece perguntas; enquanto o negacionismo produz certezas emocionais, a História produz dúvidas reflexivas. É nesse tensionamento que se constrói a consciência histórica — um horizonte que não elimina conflitos, mas prepara o estudante para compreendê-los com profundidade.

Ao analisar as falas dos estudantes ao longo dos últimos anos, torna-se evidente que o documentário *1964: O Brasil entre Armas e Livros*, produzido pela Brasil Paralelo, ocupa um papel central nas narrativas prévias que chegam à sala de aula quando o tema é a Ditadura Civil-Militar. Ele aparece, com frequência, como fonte de autoridade entre os jovens, mesmo aqueles que, fora da escola, demonstram pouco interesse por leitura ou pesquisa histórica.

Para compreender a eficácia discursiva dessa obra, é necessário, primeiramente, qualificar a natureza de sua narrativa. Embora seus produtores se apresentem como "investigadores" que estariam revelando uma "história escondida", a historiadora Deborah Lipstadt (2017) nos fornece as ferramentas para distinguir o legítimo revisionismo historiográfico do puro negacionismo. Segundo a autora, enquanto o revisionismo é o método vital da ciência histórica para reinterpretar o passado à luz de novas evidências, o negacionismo opera como uma estratégia ideológica.

Lipstadt alerta que o negacionista mimetiza a aparência da pesquisa acadêmica para confundir o público, mas seu objetivo final é o ataque à verdade factual:

O objetivo não é discutir fatos históricos, mas reescrever a história para fins políticos. [...] O negacionismo não é uma opinião ou uma interpretação diferente do passado; é a negação de fatos conhecidos. É uma tentativa de dar legitimidade a um regime ou a uma ideologia odiosa, vestindo-a com a roupagem de um debate acadêmico sério (LIPSTADT, 2017, p. 21).

Essa operação de “vestir a ideologia” com ares de verdade não ocorre por acaso, mas obedece ao que Caroline Bauer (2020) identifica como a “retórica da revelação”. Segundo a autora, as produções negacionistas contemporâneas, a exemplo daquelas promovidas pela Brasil Paralelo, estruturam-se a partir de uma lógica conspiratória que apresenta o

conhecimento acadêmico e escolar como um sistema deliberado de ocultação. Ao se posicionarem como os únicos agentes corajosos capazes de “mostrar o outro lado”, esses produtores capturam a desconfiança dos estudantes em relação às instituições, transformando o consumo do negacionismo em um ato de suposta rebeldia intelectual contra um *establishment* imaginário (BAUER, 2020)

Essa operação conceitual descrita por Lipstadt ganha materialidade concreta quando observamos o sucesso comercial da *Brasil Paralelo*. Não estamos diante apenas de uma disputa ideológica, mas de um fenômeno de mercado, com bastante capacidade financeira, perceptível ao observarmos a produção. Jurandir Malerba (2014) nos ajuda a entender esse fenômeno ao analisar como grupos conservadores se apropriaram da "História Pública". O autor argumenta que vivemos um momento em que o passado se tornou uma mercadoria disputada. O documentário funciona como um produto de mercado, uma "história *prêt-à-porter*" (pronta para vestir) que valida os preconceitos de sua audiência com uma estética atraente, preenchendo a demanda por narrativas que a escola e a universidade, com sua complexidade inerente, muitas vezes não atendem de imediato.

Enquanto historiadores acadêmicos escrevem para seus pares, grupos políticos e empresas de mídia produzem uma história pública de grande alcance, muitas vezes descompromissada com a ética da pesquisa, mas altamente eficaz em disputar a consciência histórica da sociedade (MALERBA, 2014, p. 32).

Mas qual é, afinal, a "mercadoria" central vendida nessa embalagem moderna? Trata-se do medo. Essa disputa se materializa no conteúdo central do filme: a tese de que o golpe de 1964 foi uma resposta necessária a uma iminente ameaça totalitária. Para sustentar essa narrativa, o documentário reativa o que Rodrigo Patto Sá Motta (2002) define como a "cultura do medo". Ao analisar o anticomunismo no Brasil, Motta demonstra que o "perigo vermelho" foi historicamente instrumentalizado pelas elites, independentemente da capacidade real de ação das esquerdas.

Quando um estudante argumenta que a intervenção militar foi uma defesa necessária contra uma suposta ditadura de esquerda, ele não está apresentando um fato novo, mas reciclando um imaginário antigo. Trata-se da reativação daquilo que Rodrigo Patto Sá Motta (2002) define como a “cultura do medo”. O autor demonstra que o fantasma do comunismo foi historicamente utilizado pelas elites para justificar atitudes autoritárias, independentemente da capacidade real de ação das oposições. O documentário, portanto, apenas atualiza esse medo ancestral, dando a ele uma nova roupagem para convencer as novas gerações.

A eficácia do anticomunismo residia na sua capacidade de mobilizar o medo. O comunista era apresentado não como um adversário político, mas como a encarnação

do mal, um agente estrangeiro que ameaçava a família, a religião e a propriedade (MOTTA, 2002, p. 35).

O documentário utiliza documentos históricos de forma recortada para reforçar esse medo, frequentemente retirando-os de contexto. Esse uso tático das fontes cria a sensação de rigor — o "efeito de verdade" descrito por Charaudeau (2017) — mas impede que o espectador compreenda a complexidade histórica.

Diante desse cenário, ensinar sobre o período de ditadura Civil-Militar na escola exige desnaturalizar o documentário como fonte histórica. Não se trata de proibir alunos de assistirem ao material — algo que seria contraproducente —, mas de ensiná-los a analisá-lo criticamente. O objetivo é que identifiquem que aquilo que lhes é vendido como “verdade oculta” é, na realidade, uma peça de propaganda ideológica (LIPSTADT, 2017). Trata-se de uma produção que converte a história em mercadoria de entretenimento e consumo rápido — fenômeno criticado por Malerba (2014) — e que fideliza sua audiência ao reativar antigos pânicos morais contra o comunismo, mobilizando o que Motta (2002) define como a cultura do medo.

1.3. O Chão da Escola e a Mediação Docente: Entre o Pânico Moral e a Consciência Histórica

As tensões analisadas até aqui — entre a historiografia acadêmica e o negacionismo digital — desaguam inevitavelmente no chão da escola, alterando a natureza da relação pedagógica. Nos últimos anos na EREM Arnaldo Assunção, percebi que trabalhar o tema da Ditadura Civil-Militar exige enfrentar um fenômeno crescente de deslegitimação da docência, que deixa o campo da abstração e se torna palpável na rotina escolar. Tal fenômeno se materializou de forma crítica quando, durante uma aula expositiva sobre o conceito de golpe de Estado, fui interrompido por um estudante que questionou não o conteúdo factual, mas a minha intenção pedagógica: “Professor, o senhor está ensinando isso porque o MEC obriga ou para fazer doutrinação esquerdista na gente?”. Essa interpelação revela que, para parte dos estudantes, a figura do professor já não representa o acesso ao conhecimento sistematizado, mas uma ameaça ideológica a ser vigiada.

Ao entrar em sala, não encontro apenas jovens prontos para aprender; encontro sujeitos que, muitas vezes, foram "treinados" para desconfiar da minha fala. Muitos, antes mesmo de qualquer análise documental, afirmam com convicção que "na escola só ensinam o lado da esquerda" ou que o professor quer "doutrinar".

Essa postura defensiva por parte dos estudantes não é um evento espontâneo ou isolado; ela é o reflexo de uma campanha política articulada. É aqui que a análise de Fernando Penna (2018) se torna indispensável. O autor analisa esse fenômeno através do conceito de "pânico moral", impulsionado por movimentos como o *Escola Sem Partido*⁵. Penna argumenta que a acusação de "doutrinação" é uma tática política para silenciar o pensamento crítico e transformar o professor em um inimigo da família. Quando o aluno chega à sala de aula armado com essa desconfiança, a relação pedagógica é quebrada antes mesmo de começar.

O discurso do "Escola sem Partido" constrói a figura do professor doutrinador como uma ameaça às crianças e às famílias, gerando um pânico moral que justifica a censura e a perseguição. [...] Ao criminalizar a liberdade de cátedra e o debate político na escola, esse projeto não busca a neutralidade, mas a imposição de uma visão de mundo única e conservadora (PENNA, 2018, p. 575).

Esse "pânico moral" se articula diretamente com a recepção do negacionismo. Como vimos anteriormente, Fernandes (2016) e Pollak (1992) nos ajudam a entender que memórias conciliadoras ou abrandadas da ditadura ganham força justamente porque oferecem conforto identitário. Mas é a quebra da confiança institucional, apontada por Ricoeur (2007) e aprofundada pela análise de Penna, que torna o aluno impermeável à problematização.

Essa inversão epistêmica manifesta-se de forma recorrente nas turmas da EREM Arnaldo Assunção. Não era raro que, ao exibir relatórios da Comissão Nacional da Verdade⁶ (CNV) detalhando cadeias de comando da repressão, eu fosse interrompido por estudantes que desqualificavam o documento *a priori*. A frase "Professor, isso é manipulado" geralmente vinha acompanhada de um argumento específico apreendido em vídeos negacionistas: "Essa comissão só existiu para se vingar dos militares e proteger os terroristas". Nesse momento, o aluno não está apenas rejeitando um texto; ele está reproduzindo a tese da "justiça de vingança", amplamente difundida para deslegitimar os esforços de justiça de transição e igualar a responsabilidade do Estado à de grupos civis armados. A escola disputa a memória com atores digitais que convenceram esse jovem de que a educação formal é um espaço de mentira, e que a "verdade" estaria nos vídeos da internet.

⁵ O movimento Escola Sem Partido (ESP) foi criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib e ganhou notoriedade nacional a partir de 2014, com a tramitação de projetos de lei em diversos estados e municípios. Embora alegasse combater a "doutrinação ideológica" nas escolas, o movimento foi amplamente criticado por juristas, educadores e entidades científicas como tentativa de cercear a liberdade de cátedra e censurar o debate sobre temas controversos. Em 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou inconstitucionais leis municipais inspiradas no ESP.

⁶ A Comissão Nacional da Verdade (CNV) foi instituída pela Lei nº 12.528/2011 e funcionou entre maio de 2012 e dezembro de 2014. Seu relatório final, dividido em três volumes, documentou 434 mortes e desaparecimentos de vítimas da ditadura civil-militar, identificou 377 agentes do Estado como autores de graves violações de direitos humanos e apresentou 29 recomendações ao Estado brasileiro, incluindo a responsabilização criminal dos perpetradores.

Ricoeur (2007) argumenta que a memória se constrói em relações de confiança. O ato de testemunhar pressupõe a concessão de crédito à palavra do outro: o narrador solicita que sua vivência seja acolhida como verdade. No entanto, quando a figura do professor é sistematicamente atacada por campanhas de difamação (como descreve Penna), essa base de credibilidade necessária para o aprendizado é corroída, inviabilizando a escuta pedagógica.

O testemunho é a estrutura de transição fundamental entre a memória e a história. [...] É sobre essa fidedignidade, sobre esse crédito, que repousa a confiança no testemunho (RICOEUR, 2007, p. 170).

Por isso, a prática docente precisa ultrapassar a retórica e se constituir como uma prática de reconstrução de vínculos através do método. Em aulas sobre a ditadura, a proposição de atividades investigativas fundamenta-se na perspectiva de Circe Bittencourt (2008), para quem o documento em sala de aula não deve servir apenas para ilustrar o conteúdo, mas para ser interrogado como prova histórica. Ao convidar o aluno a confrontar fontes primárias (como um arquivo do DOPS) com narrativas negacionistas, restabelece-se o pacto de confiança investigativa: o professor deixa de ser visto como um agente que impõe uma verdade (“doutrinação”) e passa a ser reconhecido como o especialista que ensina a analisar evidências. Desmonta-se a suspeição ideológica, portanto, não pelo discurso de autoridade, mas pela transparência da operação historiográfica.

O estudante percebe, no fazer da aula, que o professor não está impondo uma verdade, mas oferecendo um método de leitura do mundo. Essa autonomia investigativa é o antídoto tanto para o negacionismo histórico quanto para o pânico moral que tenta silenciar a escola. Assim, o enfrentamento ao revisionismo não ocorre apenas pela exposição de conteúdos, mas pelo fortalecimento da capacidade dos jovens de compreender que a História (e a aula de História) é um espaço de pluralidade crítica, e não de conspiração ideológica.

A expansão do negacionismo histórico associada ao ambiente digital recoloca o professor de História em uma posição desafiadora, na qual a simples transmissão de conteúdos factuais perde eficácia. Tal diagnóstico é corroborado por Sonia Meneses (2019), que alerta para a necessidade de uma virada epistemológica na docência: diante de narrativas digitais sedutoras e emocionalmente gratificantes, o professor não deve apenas dizer “o que aconteceu”, mas ensinar “como sabemos o que aconteceu”. É preciso formar estudantes capazes de operar o que Arthur Chapman (2016) define como pensamento histórico, instrumentalizando-os para avaliar a validade das narrativas concorrentes. Nesse sentido, a sala de aula deixa de ser apenas espaço de transmissão para se tornar arena de confronto epistemológico, onde o docente atua mediando a tensão entre a memória sedutora do algoritmo e o rigor metodológico da História.

Essa realidade impõe um reconhecimento pedagógico fundamental: os estudantes não chegam à escola desprovidos de história, mas portando o que a teoria define como um 'passado prático'. Conforme discute Sônia Meneses (2019), trata-se de um tipo de conhecimento histórico voltado para a ação imediata e para a resolução de demandas identitárias, distinto do conhecimento científico escolar, que preza pelo distanciamento crítico. Na EREM Arnaldo Assunção, esse passado prático manifesta-se saturado de imperativos morais e políticos, alimentado por autoridades epistêmicas paralelas que operam nas redes. Meneses alerta que o negacionismo prospera justamente ao explorar essa dimensão pragmática da memória:

As narrativas negacionistas, ao circularem no espaço público digital, apresentam-se como 'verdades' alternativas que disputam a legitimidade com o saber escolar. Elas mobilizam afetos e identidades, oferecendo aos sujeitos uma orientação temporal que, embora falsa do ponto de vista historiográfico, é eficaz do ponto de vista prático e político. O aluno adere a essa narrativa não por falta de inteligência, mas porque ela responde de forma mais eficiente às suas angústias de orientação no tempo presente (MENESES, 2019, p. 35).

Portanto, o desafio docente não reside em preencher uma suposta ignorância, mas em dialogar com essa estrutura de sentido pré-existente, deslocando o aluno de uma relação pragmática e ideológica com o tempo para uma relação analítica e historiográfica."

Essa realidade exige do professor uma compreensão mais ampla do próprio papel social da escola pública. Não basta apresentar fatos; é preciso criar condições para que os estudantes possam reorganizar cognitivamente o que já sabem. Rüsen (2011) sugere que a formação da consciência histórica ocorre quando o sujeito consegue integrar passado, presente e futuro, construindo interpretações que façam sentido para sua vida.

A consciência histórica pode ser descrita como o "significar" da experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro. [...] A consciência histórica atua, portanto, como uma síntese do tempo: ela une passado, presente e futuro num contexto de sentido e significação que orienta a ação. (RÜSEN, 2011, p. 57).

Jörn Rüsen propõe uma mudança de paradigma ao definir a consciência histórica não como um acúmulo erudito de fatos sobre o passado, mas como uma operação mental vital de orientação no tempo. Para o autor, o aprendizado histórico só se efetiva quando o sujeito é capaz de sintetizar as três dimensões temporais: ele interpreta a experiência do passado para compreender as perturbações do presente e, a partir disso, criar perspectivas de ação para o futuro. Nessa ótica, a função da história é pragmática: ela serve para dar "sentido à vida". Quando aplicamos essa teoria à análise do negacionismo, percebemos que narrativas como as do *Brasil Paralelo* oferecem um "sentido" substituto e simplificado para o público, preenchendo uma lacuna de orientação que, muitas vezes, o ensino escolar tradicional — focado apenas em conteúdos factuais e desconectado da vida prática do aluno — falha em preencher.

Esse processo, porém, só acontece quando o estudante é colocado diante de conflitos narrativos que o desafiam a pensar. É precisamente nesse ponto que o ensino sobre a ditadura Civil-Militar no Brasil encontra sua relevância pedagógica: ele mobiliza questões éticas, políticas e identitárias que atravessam o cotidiano dos jovens.

Como ponto de partida, a mediação docente fundamenta-se na premissa defendida por Ana Maria Monteiro (2007) de que é imperativo reconhecer a legitimidade das experiências prévias dos estudantes. Para a autora, os alunos não chegam à escola como “tábuas rasas”, mas portando saberes construídos em suas vivências sociais e familiares que, embora distintos do conhecimento historiográfico, possuem validade cultural e identitária. Ignorar essa bagagem seria, na perspectiva de Jörn Rüsen (2010), negar a própria “vida prática” onde a consciência histórica se origina, inviabilizando qualquer tentativa de transformação efetiva desse conhecimento em sala de aula. Não se trata de validar interpretações equivocadas, mas de compreender que elas fazem parte de suas trajetórias e de seus vínculos afetivos. Quando um aluno afirma que “os militares salvaram o Brasil”, está ecoando memórias familiares, discursos religiosos e conteúdos digitais que oferecem estabilidade emocional diante de um mundo percebido como caótico. Ignorar isso seria negar a dimensão humana da aprendizagem histórica.

Por isso, a prática docente precisa criar espaços seguros onde diferentes interpretações possam ser expostas e problematizadas. Em uma intervenção didática realizada com as turmas de 3º ano, propus uma triangulação de fontes focada na definição do evento de 1964. O *corpus* documental selecionado para a análise comparativa foi composto por:

1. Fonte Negacionista: Um trecho de três minutos do documentário *1964: O Brasil entre Armas e Livros*, especificamente o segmento que narra a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, defendendo a tese de apoio popular massivo e “contragolpe”;
2. Fonte Primária: O editorial do jornal *O Globo* de 2 de abril de 1964, intitulado “Ressurge a Democracia”, que celebrava a deposição de João Goulart;
3. Fonte Historiográfica: Um excerto de Carlos Fico (2014) definindo o conceito de “Golpe Civil-Militar”.

A análise dos dados obtidos nas discussões dos grupos revelou um fenômeno cognitivo relevante. Inicialmente, ao confrontarem o vídeo da *Brasil Paralelo* com o editorial de 1964, parte expressiva dos estudantes (cerca de 40% das falas registradas) interpretou a coincidência entre as fontes como prova de veracidade da narrativa revisionista. Um estudante argumentou: “Tá vendo, professor? O jornal da época diz que foi democracia, igual ao vídeo. Então não foi golpe”.

Esse momento foi crucial para a mediação docente. A “confirmação” que o aluno encontrou não provava que a ditadura foi democrática, mas comprovava a tese historiográfica de Carlos Fico sobre o apoio civil e midiático ao golpe. Ao deslocar a leitura do editorial de “prova da verdade” para “posicionamento político de uma época”, a percepção da turma se alterou. O que antes servia para validar o negacionismo (“não foi golpe”) passou a servir para complexificar o evento (“foi um golpe com apoio de jornais e empresários”). Essa passagem da leitura literal para a leitura contextual demonstra, na prática, a construção da consciência histórica: o aluno percebeu que o documento de época não diz a verdade sobre o passado, mas revela os interesses de quem o escreveu.

Essa atividade evidenciou duas coisas. Primeiro, que os jovens são plenamente capazes de identificar estratégias retóricas quando provocados a investigar. Segundo, que a mediação docente precisa partir de perguntas, não de respostas prontas. A análise comparativa permitiu que percebessem, por conta própria, que a narrativa negacionista seleciona documentos e testemunhos conforme uma agenda política. Essa autonomia investigativa é fundamental no combate ao negacionismo, pois desloca o estudante da posição de consumidor para a posição de autor da própria compreensão histórica.

O segundo aspecto central na mediação docente é ensinar os estudantes a lidar com a complexidade. O período de ditadura civil-militar não é um período que admite explicações simples, e justamente por isso é alvo de narrativas que a reduzem a slogans como “salvou o Brasil do comunismo”. Enfrentar essa simplificação exige mostrar o processo — a escalada autoritária, os atos institucionais, as alianças políticas, a repressão, censura, perseguição e o papel das forças sociais. Napolitano (2015) demonstra que a ditadura não foi evento isolado, mas produto de uma conjuntura política em que setores civis e militares atuaram conjuntamente para interromper o processo democrático. Quando os estudantes reconhecem essa complexidade, ficam menos vulneráveis a discursos que reorganizam o passado em chave maniqueísta.

Outra dimensão indispensável é o letramento histórico. Se o estudante não aprende a analisar fontes, continuará vulnerável ao efeito de verdade dos conteúdos audiovisuais. A análise de documentos precisa ser prática recorrente, não atividade pontual. Em aulas recentes, por exemplo, levei para a sala a transcrição oficial da 43ª Sessão do Conselho de Segurança Nacional (1968), analisando com os alunos a fala do ministro Jarbas Passarinho sobre mandar “os escrúpulos de consciência às favas” para decretar o AI-5. Em contraponto, apresentei o depoimento de Frei Tito à Justiça Militar (1970), no qual ele descreve tecnicamente os instrumentos de tortura utilizados no DOI-CODI. A escolha não foi aleatória: enquanto o

primeiro documento prova a intencionalidade ditatorial do Estado (desmontando a tese de “acaso” ou “reação”), o segundo materializa a violência institucional que o negacionismo tenta apagar.

O terceiro aspecto é a urgência do que David Buckingham (2019) define como educação digital crítica. Embora os estudantes sejam proficientes no uso técnico das redes, muitos carecem de ferramentas conceituais para desconstruir a “gramática” dessas plataformas. Isso significa que eles consomem o conteúdo sem compreender a opacidade dos algoritmos de recomendação — que, segundo Lúcia Santaella (2018), tendem a fechar o usuário em bolhas de confirmação — nem como a linguagem audiovisual é manipulada. No caso de documentários negacionistas, a edição ágil e as estratégias retóricas não são meros enfeites, mas técnicas deliberadas de persuasão para moldar percepções e produzir efeitos de verdade. Portanto, educar para o digital implica ensinar o aluno a ler não apenas o texto, mas o código e a intenção por trás da tela.

Outro elemento central na mediação docente é a afetividade. O negacionismo não se apoia apenas em argumentos; apoia-se em afetos. O estudante que rejeita a violência da ditadura não está fazendo isso apenas por desconhecimento, mas porque essa rejeição protege sua identidade política e moral. Esse é um ponto delicado, pois exige que o professor acolha a emoção antes de apresentar a documentação. Não se trata de relativizar fatos, mas de reconhecer que aprender também é processo emocional. Quando compreendi isso, transformei minha abordagem: antes de confrontar diretamente o discurso, busco compreender o que ele tenta proteger.

Essa dimensão afetiva exige uma postura pedagógica cuidadosa. Quando um estudante desqualifica a Comissão Nacional da Verdade (CNV) rotulando-a como “narrativa da esquerda”, o confronto direto pode ser contraproducente. Em minha prática, opto por investigar a origem dessa certeza: em vez de dizer que ele está errado, pergunto onde ele obteve essa informação. A resposta quase sempre remete ao que Peter Berger e Thomas Luckmann (2004) definem como socialização primária⁷: o mundo apresentado pela família e pelo círculo íntimo, que a criança absorve como a única verdade possível por meio de laços afetivos. Ao trazer essa origem para a discussão, ajudo o estudante a perceber que aquela “verdade” não é um fato histórico universal, mas uma visão de mundo herdada de seu grupo familiar. O papel da escola,

⁷ Berger e Luckmann distinguem entre socialização primária (processo pelo qual a criança internaliza o mundo social através da família, tornando-o sua realidade subjetiva) e socialização secundária (processos posteriores que introduzem o indivíduo em setores específicos do mundo institucional, como a escola). A força da socialização primária reside em seu caráter emocional e totalizante, o que explica por que convicções adquiridas na família resistem ao confronto com o conhecimento escolar.

enquanto espaço de socialização secundária, é justamente apresentar novos horizontes que permitam ao aluno comparar o saber de casa com o saber científico, sem que isso soe como um ataque pessoal.

Por fim, a mediação docente precisa estar ancorada na defesa da democracia. A escola pública é um dos poucos espaços onde jovens podem aprender a diferenciar autoritarismo de ordem, liberdade de permissividade e participação de manipulação. A História da ditadura civil-militar no Brasil não deve ser ensinada como, mas como referência para compreender o presente. Quando os estudantes compreendem a lógica da repressão, percebem paralelos com debates contemporâneos sobre criminalização de movimentos sociais, discursos autoritários e violência estatal. É nesse momento que a História deixa de ser conteúdo distante e se torna instrumento de leitura do mundo.

Ao longo dos anos, percebi que a escola não apenas ensina o passado; ela o disputa. O professor não apenas expõe documentos; ele os insere em batalhas simbólicas que atravessam a sociedade. Ensinar a ditadura é, portanto, exercício de coragem intelectual. Não porque o tema seja proibido, mas porque ele exige enfrentar certezas emocionais que circulam com muita força entre os jovens. Esse enfrentamento, porém, é o que dá sentido ao trabalho docente. É nele que se constrói a consciência histórica — a capacidade de compreender que o passado é campo de disputa, que as narrativas são construções humanas e que a democracia depende da memória crítica.

Trabalhar a Ditadura Civil-Militar no ensino médio exige compreender que a escola pública não opera isolada da sociedade, mas imersa nela. As tensões políticas, os valores culturais e as disputas de memória que atravessam o país se fazem presentes no cotidiano escolar. Em muitos momentos, a sala de aula parece funcionar como espelho das contradições do Brasil contemporâneo. O professor de História, sobretudo em um tema politicamente carregado como o golpe de 1964, se vê diante do desafio de formar estudantes capazes de compreender o passado em sua complexidade — não como narrativa pronta, mas como campo permanente de disputa.

Nesta etapa final, é fundamental deslocar o foco do método para a finalidade. Se nas seções anteriores discutimos as estratégias de análise documental, aqui ressaltamos a urgência política do tema. Conforme defende Christian Laville (1999), o ensino de História deve abandonar a antiga função de legitimar o Estado para assumir o compromisso de formar cidadãos participativos. Nessa perspectiva, estudar a ditadura Civil-Militar de 1964 não é apenas um exercício intelectual, mas um laboratório de vigilância democrática. Ao compreender os mecanismos do autoritarismo passado, o estudante ganha ferramentas para

identificar as tendências autoritárias que atravessam o tempo presente, transformando o conhecimento histórico em um escudo contra discursos que, hoje, voltam a flertar com soluções de força. Rüsen (2011) reforça que a consciência histórica é sempre uma prática orientada para a vida, isto é, a compreensão do passado deve ajudar o sujeito a agir no presente. Essa ideia se torna particularmente relevante quando percebemos que o negacionismo não disputa apenas interpretações; disputa sentidos sociais e projetos de futuro.

Essa resistência em admitir a violência estatal não é uma exclusividade do caso brasileiro, mas um sintoma típico de narrativas autoritárias. Ao analisarmos o negacionismo do Holocausto, Odilon Caldeira Neto (2017) demonstra que a recusa em aceitar a existência dos campos de extermínio funciona como um mecanismo de defesa para grupos que se identificam com o ideário fascista. Transpondo essa análise para a sala de aula da EREM Arnaldo Assunção, percebe-se um fenômeno análogo: para muitos jovens, reconhecer a prática sistemática de tortura pela ditadura implicaria no colapso da autoimagem de “cidadão de bem” associada ao apoio ao regime. Portanto, a negação não ocorre por falta de provas, mas pelo alto custo psicológico de desestabilizar uma narrativa identitária que aprenderam a defender.

Essa desestabilização não acontece sem resistência. Em uma aula sobre os Atos Institucionais, ao apresentar os impactos do AI-5 sobre as liberdades civis, um estudante respondeu que “essas medidas eram necessárias, porque o país estava desorganizado”. Outro completou: “Se não tivesse isso, a esquerda teria tomado o Brasil.” Essas falas mostram que a discussão sobre a ditadura não é apenas sobre o passado, mas sobre medos, esperanças e expectativas do presente. A narrativa revisionista funciona justamente porque oferece um passado estável e moralmente claro, enquanto o presente se apresenta a esses jovens como espaço de incerteza.

Por isso, ensinar História exige criar espaços reflexivos que rompam com explicações prontas. A BNCC (2017) enfatiza o desenvolvimento de competências voltadas à investigação, à argumentação e à análise crítica de fontes. A ênfase recai menos na memorização e mais na capacidade de operar historicamente com evidências.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 9).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estabelece um marco normativo decisivo para o enfrentamento de revisionismos ideológicos em sala de aula. Ao definir as competências gerais da Educação Básica, o documento supera a noção de ensino como mera

transmissão de conteúdos e centraliza a formação na capacidade de investigação e argumentação. Especificamente na área de Ciências Humanas, a BNCC determina que o estudante deve ser capaz de analisar criticamente diferentes fontes e narrativas, distinguindo o que é conhecimento histórico validado daquilo que é opinião sem lastro factual. Portanto, combater o negacionismo — como as teses apresentadas no documentário *1964* — não é uma escolha ideológica do professor (“doutrinação”), mas sim o cumprimento de uma exigência curricular legal que obriga a escola a promover a argumentação baseada em informações confiáveis e ética científica.

Essa orientação dialoga com o que pretendo desenvolver como produto deste trabalho em sala de aula: elaboração práticas e sequências didáticas que promovem protagonismo investigativo. Em exercícios comparativos entre testemunhos, documentos e produtos audiovisuais, os estudantes são incentivados a problematizar versões e identificar estratégias discursivas.

Certa vez, ao realizar uma atividade de confrontação de fontes, usei um projetor para apresentar o depoimento de Amélia Teles à Comissão Nacional da Verdade — especificamente o trecho em que narra ter sido levada à Cadeira do Dragão na presença de seus filhos pequenos — ao lado de uma sequência do documentário *1964: O Brasil entre Armas e Livros* que exalta a atuação dos militares como “defensores da moral e da família”. Pedi que os estudantes analisassem não apenas o “conteúdo”, mas a forma como cada narrativa organizava a memória. A partir desse contraste, alguns perceberam que o documentário utilizava adjetivações estigmatizantes para se referir ao movimento estudantil e à guerrilha urbana, enquanto silenciava deliberadamente sobre a estrutura institucional da repressão evidenciada por Amélia. Outros notaram a assimetria de tratamento: o depoimento da vítima era tratado no vídeo como suspeito, enquanto as vozes militares recebiam legitimidade automática. Esse exercício não apenas ampliou a compreensão histórica dos estudantes, mas os levou a observar empiricamente como os discursos não são reflexos neutros da realidade, mas construções intencionais de poder.

Esse tipo de prática dialoga com o que Charaudeau (2017) identifica como necessidade de ensinar leitura crítica das mídias. Segundo ele, a capacidade de interpretar discursos é parte da cidadania contemporânea. Na realidade escolar, isso se traduz na necessidade de ensinar o estudante a comparar fontes, identificar estratégias de persuasão e compreender que a estética profissional de um vídeo não substitui o rigor historiográfico.

Outro aspecto central é a politização do ensino, não no sentido de doutrinação, como frequentemente acusam grupos que tentam deslegitimar o trabalho docente, mas no sentido de reconhecer que a História é sempre escrita a partir de posições e interesses. Para Fernandes

(2016), negar o caráter político da memória é, paradoxalmente, a forma mais eficaz de instrumentalizá-la. Isso aparece quando discursos negacionistas se apresentam como neutros e acusam a historiografia de partidarismo. Em sala de aula, essa lógica se reproduz quando estudantes afirmam que o professor “defende um lado”, enquanto tratam o documentário que falseia os fatos como imparcial.

É nesse ponto que a nossa postura enquanto professores faz toda diferença. A neutralidade absoluta é impossível — e, no ensino da história, indesejável. Cabe ao professor não oferecer versões prontas, mas mostrar como cada versão é construída. A prática de expor metodologias, apresentar disputas historiográficas e problematizar a relação entre memória e poder fortalece a compreensão de que a História é uma prática intelectual rigorosa, diferente da construção emocional presente em produtos revisionistas.

Essa mediação ganha contornos ainda mais complexos quando consideramos que a escola pública é, muitas vezes, o único espaço onde os jovens entram em contato com perspectivas sobre a ditadura que não foram filtradas pela lógica das bolhas digitais. Em ambientes familiares, religiosos e comunitários — muitos deles marcados por discursos conservadores — a narrativa revisionista circula com naturalidade. Ao chegar na escola, encontram uma narrativa que tensiona essas certezas. O professor precisa, então, construir pontes, não muros; articular o conhecimento histórico sem desrespeitar os vínculos afetivos do aluno, mas convidando-o a pensar a partir das evidências.

Essa postura possibilita que o estudante desenvolva o que Rüsen (2011) chama de orientação temporal. Ou seja, a capacidade de usar o passado para compreender o presente de maneira crítica. Quando percebe que a História não serve apenas para “decorar datas”, mas para interpretar a realidade — discursos autoritários, projetos excludentes, tentativas de manipulação — o jovem passa a atribuir sentido ao estudo da ditadura.

Esse processo não acontece rapidamente. Exige acompanhamento, continuidade e sensibilidade. Em algumas turmas, percebi que certos alunos mantiveram posições revisionistas mesmo após diversas atividades investigativas. Porém, mesmo nesses casos, algo havia mudado: deixaram de repetir discursos de forma automática e começaram a questionar elementos, cotejar informações, desconfiar da narrativa única. Esse deslocamento, mesmo que parcial, já representa um avanço na formação da consciência histórica.

Ao mesmo tempo, o professor também precisa lidar com tensões institucionais. A escola é espaço de disputas internas, e a presença de servidores ou docentes que reproduzem discursos negacionistas cria desafios adicionais. Em uma ocasião, após uma aula sobre censura na ditadura, um aluno afirmou: “Mas o professor de tal disciplina disse que isso é exagero.” Essas

situações mostram que a escola, como instituição, não é homogênea. Ela reflete os conflitos da sociedade e, justamente por isso, sua função crítica se torna ainda mais relevante.

Assim, o ensino sobre a ditadura civil-militar no Brasil em tempos de negacionismo não é apenas tarefa acadêmica: é tarefa ética e democrática. A memória do período militar não é apenas recordação de um passado distante, mas referência para a defesa das instituições democráticas. Quando estudantes compreendem como narrativas autoritárias se constroem, tornam-se mais capazes de identificar discursos que, no presente, tentam justificar violência estatal, restringir direitos ou criminalizar o dissenso.

A escola pública, nesse sentido, assume papel insubstituível. Ela não oferece apenas conteúdo; oferece ferramentas para que os jovens se situem no mundo, compreendam sua história e participem criticamente da vida social. Em um contexto em que a desinformação se apresenta com aparência de verdade e em que discursos autoritários tentam reescrever o passado, a educação histórica se torna um dos pilares da cultura democrática.

O capítulo, portanto, buscou mapear a complexidade do cenário contemporâneo no qual o ensino de História se insere. Ao diagnosticar como a memória social, os ecossistemas digitais e as disputas identitárias atravessam a formação dos estudantes, torna-se evidente que o enfrentamento ao negacionismo não pode ser realizado apenas com as ferramentas tradicionais da transmissão de conteúdo. A compreensão desses mecanismos de resistência é a premissa indispensável para a construção de possibilidades didáticas efetivas. É a partir desse diagnóstico robusto que se torna viável, nas etapas seguintes desta pesquisa, especificamente no capítulo 3, propor intervenções pedagógicas capazes de transformar o confronto estéril em aprendizado histórico crítico e cidadão.

É nesse espaço, entre tensões e possibilidades, que o ensino de História encontra sua força. Não como imposição de uma verdade, mas como prática de liberdade — a liberdade de pensar historicamente, de questionar narrativas simplificadoras e de reconhecer que a democracia depende da memória crítica e da responsabilidade com o passado.

Capítulo 2 – Universo Paralelo da História do Brasil

2.1. O embrião Negacionista

A origem do canal Brasil Paralelo insere-se em um contexto de intensas transformações políticas, sociais e midiáticas do Brasil contemporâneo. Fundada em 2016, em Porto Alegre, por Lucas Ferrugem, Henrique Viana e Filipe Valerim, a empresa surgiu após um período de articulação que remonta ao ano de 2013, quando seus idealizadores decidiram unir esforços para realizar palestras e difundir seus conteúdos. Conforme um dos relatos: “A gente encontrou o Lucas em 2013 [...] a gente sempre quis fazer alguma coisa juntos, em 2013 estava explodindo lembra? As manifestações de rua?” (BRASIL, 2021).

Essas manifestações referem-se às chamadas “Jornadas de Junho”⁸, que mobilizaram milhares de brasileiros em torno de pautas que iam desde o aumento de vinte centavos na tarifa de ônibus até críticas à corrupção, à saúde e à educação, além de questionamentos quanto aos investimentos na Copa do Mundo de 2014. Inicialmente articulados pelo Movimento Passe Livre, os protestos rapidamente adquiriram caráter nacional, ampliando-se para além da questão tarifária e tornando-se uma das maiores mobilizações populares desde a redemocratização (Gondim, 2016).

O contexto de insatisfação social e polarização política foi determinante para o surgimento da empresa. Seus fundadores afirmam que o objetivo sempre foi constituir um empreendimento inserido no mercado, recusando a possibilidade de funcionar como ONG ou de depender de verbas públicas. A emergência do sentimento antipetista, consolidado a partir de 2014 com as manifestações pró-impeachment da então presidente Dilma Rousseff, ofereceu terreno fértil para a difusão de um projeto que se apresentava como uma alternativa midiática alinhada a valores de direita (Saldanã, 2016). A ascensão de grupos como “Movimento Brasil Livre (MBL)”⁹, “Vem pra Rua” e “Revoltados Online” reforçou esse cenário, articulando pautas

⁸ Referem-se às manifestações populares ocorridas em várias cidades brasileiras em junho de 2013. Inicialmente motivadas pelo aumento das tarifas de transporte público, rapidamente se ampliaram para pautas mais diversas, como críticas à corrupção, aos gastos com megaeventos esportivos e à precariedade dos serviços públicos, tornando-se um marco da mobilização social recente no Brasil. BRINGEL, Breno; PLEYERS, Geoffrey (orgs.). *Jornadas de Junho: repercussões e leituras*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

⁹ O Movimento Brasil Livre (MBL) surgiu em 2014 como organização de inspiração liberal e conservadora, ganhando projeção nacional nas manifestações de 2015 e 2016 pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff. O grupo utilizou fortemente as redes sociais para difundir pautas políticas, articulando narrativas contra a corrupção e em defesa do livre mercado, consolidando-se como ator relevante na polarização política recente do Brasil. SOLANO, Esther. *Crônica da reação: bolsonarismo, evangelicalismo e conservadorismo*. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

liberais e conservadoras em oposição ao Partido dos Trabalhadores, em um processo de organização virtual que se mostrava altamente eficaz (Penteado; Lerner, 2018).

Nesse contexto, o Brasil Paralelo foi lançado em 2016, justamente no ano em que se concretizou o processo de impeachment de Dilma Rousseff. O projeto visava oferecer uma leitura crítica da política e da história brasileira a partir de um ponto de vista que seus idealizadores consideravam marginalizado pelo “mainstream” midiático¹⁰. Como afirmam os próprios fundadores: “Quando chegou 2014 e 2015, que a coisa aí de fato se configurou mesmo com a polarização direita e esquerda, porque em 2013 não era configurado assim. Aí então começou um pouco da direita perceber ‘poxa queremos entender isso e tem conteúdos que nos servem e que não são os que estão no mainstream’” (Brasil Paralelo, 2021).

A empresa passou a se definir oficialmente como privada, de educação e entretenimento, com o objetivo de produzir séries, documentários, cursos e programas que abordassem temas como política, história, filosofia, economia e arte. “Somos uma empresa privada de entretenimento e educação. Produzimos séries, documentários, filmes, programas e cursos, que tratam de política, história, filosofia, economia, educação, arte e atualidades [...] Nossa missão é resgatar os bons valores, ideias e sentimentos no coração de todos os brasileiros. Acreditamos que o entretenimento é uma das principais ferramentas para esse resgate. Nossa orientação é sempre a busca pela verdade histórica, ancorada na realidade dos fatos, e somos contrários a qualquer tipo de ideologização na produção de conteúdo” (Brasil Paralelo, 2021).

Esse discurso de neutralidade e de busca pela “verdade histórica” coloca a empresa no centro do debate sobre negacionismo histórico, uma vez que seu posicionamento crítico em relação à “ideologização” dos conteúdos acadêmicos e midiáticos busca legitimar uma narrativa histórica paralela, alternativa ao discurso institucionalizado. Ao serem questionados sobre vínculos partidários ou governistas, os fundadores negam qualquer associação: “Vocês se consideram uma produtora alinhada aos interesses do governo ou não? Não. E o que vocês respondem às críticas das pessoas que dizem que vocês têm esse viés governista nos documentários, enfim, nos episódios que vocês lançam? Estão equivocados” (Morning Show, 2020).

A recusa em assumir uma ideologia também é central na retórica do grupo: “Não tem ideologia né, quero dizer, ideologia é quando você fecha um conjunto de ideias e você passa a defender aquele conjunto de ideias pro mundo e tal, pra sua vida. E a gente até por essa missão,

¹⁰ O termo usado aqui faz referência aos grandes veículos de comunicação de massa — como televisão, rádio, jornais e portais de notícias — que detêm ampla audiência e influência na formação da opinião pública, configurando-se como meios hegemônicos na circulação de informações.

por essa vocação de divulgar ideias, a gente colocou como o nosso principal valor a verdade. O que significa isso? Que a gente persegue a verdade” (Morning Show, 2020). No site oficial, essa concepção é reforçada: “Quando um tema importante é ensinado de forma ideológica, num primeiro momento obtêm-se resultados alinhados à ideologia. Porém, num momento seguinte, as pessoas começam a se questionar [...] A realidade objetiva é sempre mais completa e com mais nuances do que a narrativa ideológica” (Brasil Paralelo, 2021).

A questão do negacionismo histórico se manifesta justamente nesse ponto: ao se autodefinirem como detentores de uma “verdade objetiva”, os produtores do Brasil Paralelo posicionam suas narrativas como contraponto às interpretações dominantes, particularmente as construídas pela historiografia crítica e pelas ciências humanas. Contudo, é imperativo distinguir a natureza dessas duas produções. A historiografia não é um mero acúmulo de fatos, mas uma operação intelectual controlada por métodos de verificação e prova. O lugar do historiador profissional é o da dúvida metódica e da crítica documental, onde nenhuma afirmação pode ser feita sem o lastro das evidências (Chartier, 2002). O historiador não é um juiz do passado, mas um analista dos processos sociais. Ao rejeitar esse rigor metodológico em favor de uma narrativa emocional e maniqueísta, o Brasil Paralelo não está fazendo "outra história", mas simulando uma prática historiográfica sem respeitar seus fundamentos éticos e científicos. Isso gera tensionamentos em relação ao ensino de História, uma vez que a plataforma busca alcançar não apenas assinantes particulares, mas também ambientes escolares. Ao lançar produções como *Brasil – A Última Cruzada e 1964 – O Brasil entre armas e livros*, a empresa expressa claramente sua intenção de disputar o campo educacional:

“Queremos que a dona Maria, senhora de 57 anos, aposentada, e o Jonas, estudante de 14 anos de uma escola pública do Rio de Janeiro, possam sentir a mesma emoção ao saber quem foram José Bonifácio, Leopoldina, Dom Pedro [...] Que, de uma vez por todas, aquelas imagens distorcidas criadas pelo cinema brasileiro caiam por terra” (Brasil Paralelo, 2019).

O alcance midiático da empresa é expressivo, contando com milhões de visualizações no YouTube, centenas de milhares de assinantes em seu serviço de streaming e grande engajamento em redes sociais como Instagram, Twitter e Facebook (Paralelo, 2022). Em 2021, a empresa atingiu um faturamento de sessenta milhões de reais, com a afirmação de que todo o valor advém de assinaturas privadas¹¹, sem utilização de verbas públicas (Brasil Paralelo,

¹¹ O Brasil Paralelo frequentemente se apresenta como iniciativa financiada exclusivamente por seus assinantes, em oposição ao uso de incentivos fiscais da Lei Rouanet. Essa postura é utilizada como estratégia discursiva para reforçar uma imagem de independência frente ao Estado, ainda que seja alvo de críticas por simplificar e estigmatizar o funcionamento da política pública de fomento cultural. CALABRE, Lia. *Políticas culturais no Brasil: balanço e perspectivas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

2021). Esse crescimento demonstra não apenas a força de seu modelo de negócios, mas também o poder de difusão de suas narrativas históricas e políticas.

Assim, ao mimetizar a estética do documentário e apresentar-se como produtora independente e "comprometida com a verdade", a Brasil Paralelo constrói uma narrativa que, embora rivalize superficialmente com a historiografia acadêmica, carece dos critérios de validade científica desta. Trata-se, portanto, de um produto que se alinha a um campo ideológico específico, ainda que negue explicitamente essa filiação. Esse movimento, característico do negacionismo histórico, não se restringe ao revisionismo acadêmico, mas adquire dimensão social ao penetrar nas escolas, universidades e meios de comunicação de massa, consolidando-se como um dos principais veículos de disputa simbólica e cultural no Brasil contemporâneo.

O advento das tecnologias digitais transformou radicalmente o modo como a política e a circulação de informações se estruturam no século XXI. Até o final do século XX, a maior parte da população desempenhava um papel essencialmente passivo diante da informação, sendo receptora de conteúdos transmitidos pelas grandes mídias tradicionais, como jornais, televisão e rádio. A emergência da internet e, em especial, das plataformas digitais — como Telegram, WhatsApp, Twitter, Instagram, Facebook e YouTube — modificou esse cenário de maneira irreversível, conferindo aos indivíduos a possibilidade não apenas de consumir informações, mas também de difundi-las e produzi-las em diferentes formatos, inclusive em relação a temas políticos (Rosa et al., 2021).

Essa ruptura representou, por um lado, um avanço no sentido da democratização do acesso e da produção de conhecimento. A descentralização dos meios de comunicação, somada à rapidez e ao baixo custo da difusão de conteúdos digitais, criou um ambiente de maior liberdade para a circulação de ideias. Contudo, tal liberdade revelou-se ambígua. Se por um lado é benéfica pela sua horizontalidade e pela possibilidade de participação ampliada, por outro lado trouxe consigo riscos, já que a ausência de filtros mínimos de verificação de fatos tornou o espaço digital um terreno fértil para a desinformação. Como destacam estudiosos, as modalidades infocomunicacionais¹² que emergiram no século XXI potencializaram a circulação rápida e democrática de conteúdos, mas, ao mesmo tempo, geraram confusão em torno da veracidade das informações, dada a insuficiência de mecanismos de checagem (Rosa et al., 2021, p. 189-190).

¹² Correspondem às diferentes formas de produção, circulação e recepção de informações em ambientes comunicacionais, abrangendo mídias tradicionais e digitais. O conceito enfatiza a diversidade de suportes, linguagens e práticas que estruturam o fluxo informativo na sociedade contemporânea. LEMOS, André. *Cibercultura*. São Paulo: Editora Sulina, 2015.

Nesse contexto, surge a noção de pós-verdade, fenômeno diretamente vinculado ao ambiente digital. A dificuldade em distinguir fatos verificáveis de narrativas manipuladas compromete a qualidade do debate público e abre espaço para discursos voltados mais à emoção e à crença pessoal do que à objetividade dos dados. Esse fenômeno tornou-se tão marcante que, em 2016, o Oxford Dictionaries escolheu “pós-verdade” como a palavra do ano, definindo-a como circunstâncias em que fatos objetivos perdem relevância diante de apelos emocionais. A origem do termo remete a Steve Tesich¹³, que em 1992 utilizou-o ao refletir sobre como os norte-americanos, traumatizados por escândalos como Watergate e Irã-Contras, passaram a dar as costas para a verdade em favor de narrativas conspiratórias (D’Ancona, 2018, p. 20).

O impacto dessa transformação vai além da informação: ele altera o próprio modo de fazer política e de constituir relações sociais. A internet e as mídias digitais tornaram-se espaços de sociabilidade, de compartilhamento de experiências e de construção de identidades. No entanto, é fundamental problematizar que tipo de identidade é forjada nesses ambientes polarizados. Manuel Castells (1999) oferece uma categoria analítica essencial para compreender esse fenômeno: a "identidade de resistência". Segundo o autor, essa forma de identidade é:

criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade. (CASTELLS, 1999, p. 24)

Ao aplicarmos esse conceito ao consumo do negacionismo histórico¹⁴, percebe-se que os espectadores de canais como o Brasil Paralelo não buscam apenas “informação”, mas entrenchamento. Eles constroem uma identidade coletiva que se define pela oposição às “instituições da sociedade” — neste caso, a universidade, a imprensa e a historiografia acadêmica — vistas não como fontes de saber, mas como agentes de uma dominação cultural a ser combatida.

Boa parte da vida cotidiana é vivida ou narrada nesses ambientes, o que significa que a esfera virtual influencia profundamente a realidade social (Santos et al., 2020). Nesse sentido, como afirma Sakamoto (2013, p. 93), as tecnologias digitais não são apenas ferramentas de

¹³ Steve Tesich (1942-1996) foi um roteirista sérvio-americano, vencedor do Oscar de Melhor Roteiro Original por "Breaking Away" (1979). O termo "post-truth" apareceu pela primeira vez em seu ensaio "A Government of Lies", publicado na revista The Nation em 6 de janeiro de 1992, no qual refletia sobre a manipulação da opinião pública durante a Guerra do Golfo.

¹⁴ Castells (1999) distingue três formas de construção de identidades na sociedade em rede: (1) identidade legitimadora, imposta pelas instituições dominantes; (2) identidade de resistência, criada por atores em posições desvalorizadas que constroem trincheiras de defesa; e (3) identidade de projeto, quando atores sociais constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade. O consumo de narrativas negacionistas enquadra-se tipicamente na segunda categoria.

descrição, mas de invenção e reconstrução da realidade: quando alguém atua em redes, não está simplesmente reportando, mas também articulando e modificando o modo como a sociedade se compreende.

Esse ambiente propiciou o desenvolvimento da chamada ciberpolítica¹⁵, um campo no qual a disputa política se intensifica por meio de plataformas digitais. Grupos partidários e movimentos sociais perceberam que a internet poderia servir como um espaço de organização, mobilização e combate às narrativas dominantes veiculadas pelas grandes mídias. A apropriação do ambiente digital como campo de batalha político se manifestou de forma clara na última década, em especial entre grupos que se apresentavam como alternativas “verdadeiras” e “isentas” ao discurso midiático tradicional. Esse fenômeno teve grande adesão principalmente entre os jovens, que passaram a consumir conteúdos digitais produzidos por coletivos e influencers digitais politizados (Santos et al., 2020).

Nesse contexto, a pós-verdade também se conecta com um fenômeno geopolítico mais amplo: a ascensão das chamadas novíssimas direitas. Esses grupos, tanto no Brasil quanto em outros países, desenvolveram uma forma de atuação virtual que pode ser comparada a uma guerra de quarta geração, não travada em territórios físicos ou com armas tradicionais, mas em ambientes digitais. Trata-se, portanto, de uma estratégia que transcende a mera disputa política, configurando-se como uma guerra cultural e informacional. Nesse cenário, produções como as da Brasil Paralelo não visam apenas oferecer uma versão alternativa dos fatos, mas operar uma modificação profunda nas percepções cognitivas do público, consolidando visões de mundo que deslegitimam o saber acadêmico em favor de narrativas ideologicamente alinhadas à nova direita. Tal guerra é intencional, operando na esfera das narrativas e buscando moldar o que é considerado verdadeiro ou falso na opinião pública (Rosa et al., 2021, p. 190).

No Brasil, a ascensão do conservadorismo digital esteve profundamente ligada à ideia de uma guerra cultural. O escritor Olavo de Carvalho destacou-se como principal referência intelectual da direita brasileira, difundindo conceitos que se tornaram centrais na política recente e influenciando diretamente veículos como a produtora Brasil Paralelo. Em sua visão, a guerra cultural não se tratava de uma conspiração explícita, mas de um conjunto de operações sutis conduzidas por intelectuais que controlariam as narrativas culturais e históricas. Segundo ele: “A guerra cultural não é, evidentemente, uma ‘conspiração’, mas a sutileza das suas

¹⁵ Refere-se às práticas políticas mediadas pelas tecnologias digitais e pela internet, abrangendo desde a mobilização em redes sociais até o uso de estratégias algorítmicas para influenciar a opinião pública, redefinindo a dinâmica da participação e da disputa política contemporânea. ROVER, Aires José. *Ciberpolítica: conceitos e experiências*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

operações, raiando a invisibilidade, faz com que a impressão confusa suscitada pelo conceito em quem ouça falar dele pela primeira vez seja exatamente essa [...]” (Carvalho, 2018, p. 171).

Essa disputa dialoga diretamente com a distinção entre revisionismo e negacionismo já estabelecida. No contexto da guerra cultural bolsonarista, observa-se o fenômeno que o historiador Mateus Henrique de Faria Pereira (2015), ao analisar os usos políticos do passado recente, classifica como a instrumentalização de interpretações. Diferente do revisionismo acadêmico, que incorpora novas metodologias, a narrativa aqui analisada opera pela lógica da radicalização da negação e da ocultação de fatos, característica central do negacionismo histórico.

Nesse cenário de disputas, é preciso reconhecer que a narrativa histórica não é monopólio exclusivo da academia. Como observa Caroline Bauer (2016), o passado atravessa múltiplos discursos sociais, da literatura ao jornalismo. Contudo, existe uma fronteira ética entre o debate público e a manipulação. Enquanto a ciência histórica é, por natureza, aberta a reconfigurações decorrentes de novas descobertas — como destaca Buzalaf (2019) —, o fenômeno aqui analisado opera de forma distinta. Não se trata de enriquecer o conhecimento, mas de impor o que o historiador Arthur Lima de Ávila (2021) define como uma prática de mistificação e silenciamento. Ao reduzir a complexidade do passado ditatorial a versões simplificadoras e maniqueístas, esse negacionismo digital empobrece a imaginação histórica, limitando a capacidade da sociedade de vislumbrar futuros democráticos alternativos.

Esse processo de manipulação é ainda mais intenso na esfera digital. As narrativas negacionistas encontram nas redes sociais e plataformas virtuais um terreno privilegiado para se disseminar. A ausência de mecanismos robustos de checagem de fatos, aliada ao fenômeno da algoritimização, que cria bolhas de informação, intensifica a disseminação de conteúdos polarizados e de discursos de ódio. Como destaca Da Empoli (2019), o negacionismo e os extremismos digitais prosperam na lógica da pós-verdade, em que o impacto emocional e a capacidade de engajamento importam mais do que a veracidade da informação.

Dessa forma, a ciberpolítica contemporânea emerge como o terreno onde essas disputas se materializam. Para além do uso instrumental da internet, trata-se do que Castells (2009) define como o espaço da “autocomunicação de massa”, onde novos atores políticos desafiam a hegemonia dos meios de comunicação tradicionais. Nesse contexto, conforme aponta Aires José Rover (2006), as tecnologias digitais redefinem a dinâmica do poder, permitindo tanto a ampliação democrática quanto a formação de ecossistemas fechados de desinformação. Assim,

o negacionismo no meio digital não é apenas um desvio, mas um componente estrutural dessas novas estratégias de poder, inserindo-se em lógicas globais de guerra informacional.

2.2. A pós-verdade, as novas direitas e a influência das mídias na construção negacionista

A ascensão da pós-verdade como fenômeno central na contemporaneidade está intrinsecamente ligada às estratégias discursivas das novas direitas, que utilizam as mídias como ferramentas para a construção de narrativas negacionistas. O termo, consagrado em 2016 pelo dicionário de Oxford, denota um cenário em que “os fatos objetivos são menos influentes na opinião pública do que as emoções e as crenças pessoais”. Embora a prática de distorcer fatos para fins políticos remonte a eventos como o escândalo de Watergate, que, segundo José Renato Salatiel (2008), “virou sinônimo de corrupção política”, o contexto atual de avanço do neoliberalismo e de crescente subjetividade, como analisado por Christian Dunker (2017), confere uma nova dimensão a esse fenômeno. Essa era de negacionismos e *fake news* promove uma descredibilização sistemática de historiadores e do conhecimento histórico, visando substituir a “verdade da racionalidade” pela “verdade das massas”.

Nesse sentido, as novas direitas instrumentalizam as plataformas de comunicação para disseminar uma pseudo-história que atende a seus interesses ideológicos e políticos. O historiador Arthur Lima de Avilla (2019) ressalta que o cenário político atual não se limita à simples negação de fatos, mas avança na busca por uma “respeitabilidade intelectual” que contesta a hegemonia da historiografia acadêmica. Os produtores de conteúdo midiático, como o canal Brasil Paralelo, são colocados como mais competentes para “realizar a produção historiográfica” do que os próprios historiadores. Os mecanismos para essa subversão, segundo a citação de Fernando Nicolazzi em Avilla (2019), são:

uma série de omissões factuais, distorções do registro histórico e silêncios sobre dados inconvenientes do mesmo período. Ao fim, o que surge da leitura do passado que nos é oferecida pelo grupo empresarial (pois é de uma empresa que falamos) é uma “interpretação” higienizada e, a despeito das supostas intenções de imparcialidade de seus autores, manipulada ideologicamente para dar legitimidade aos atuais projetos políticos que governam o país (Avilla, 2019).

Mais do que uma historiografia no sentido estrito, o que se observa aqui é a proliferação de narrativas midiáticas sobre o passado. Conforme aponta Sônia Meneses (2020), esses produtos culturais disputam a “verdade” histórica utilizando a linguagem audiovisual para validar interpretações sem lastro documental. Essa apropriação midiática da história não se

baseia no exame exaustivo dos fatos, como defendido por Mauro Dillmann (2006), mas na utilização de preconceitos e interesses próprios, maquiados como verdade. Conforme apontam Bruna Klem, Mateus Pereira e Valdei Araujo (2020), um dos objetivos desses discursos manipuladores é "desqualificar todas e todos aqueles que produzem e disseminam o verdadeiro conhecimento, para assim ficarem desimpedidos de manipular os fatos ao seu favor sem interferência e contestação". Sônia Meneses (2020) corrobora essa perspectiva, ao afirmar que:

Assim, proliferam na cena pública discursos reativos que se sustentam na difusão de notícias e conteúdos deliberadamente criados para enganar, confundir ou desqualificar lugares da produção do conhecimento e, conseqüentemente, da história (Meneses, 2020, p.47).

Essa desqualificação afeta a percepção pública do conhecimento, levando a uma descrença generalizada em relação à história. O discurso sobre a "verdade" se torna, então, "ferramenta para negação e a manipulação de dados" (Meneses, 2020, pg. 45), e as mídias digitais funcionam como o principal vetor para essa difusão. A busca pela verdade, segundo Foucault (1999), tem a sua própria história e cabe ao historiador a busca por ela, uma postura que se choca frontalmente com a lógica da pós-verdade, que desconsidera a objetividade em favor de crenças. Em suma, a aliança entre as novas direitas e a utilização estratégica de mídias para a propagação da pós-verdade constitui um desafio central para a história enquanto disciplina, exigindo uma postura crítica e de resistência na defesa da veracidade dos fatos.

2.3. Memórias e narrativas

O revisionismo histórico que emergiu nos Estados Unidos a partir da década de 1990 apresenta grande relevância para compreender a forma como grupos conservadores, incluindo o Brasil Paralelo, estruturam sua narrativa sobre a história. Em 20 de outubro de 1994 foi lançado o *National History Standards*¹⁶ (NHS), uma proposta de reforma curricular para o ensino de história naquele país, elaborada por instituições acadêmicas sob a liderança de docentes da Universidade da Califórnia, em Los Angeles (ÁVILA, 2015). A iniciativa partia da

¹⁶ O National History Standards (NHS) foi um projeto de reformulação curricular do ensino de História nos Estados Unidos, liderado pela Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA) sob coordenação da historiadora Charlotte Crabtree e do professor Gary Nash. O documento propunha uma abordagem multicultural da história americana, incluindo perspectivas de grupos minoritários (nativos americanos, afro-americanos, mulheres, trabalhadores). Setores conservadores, liderados pela historiadora Lynne Cheney e pelo senador Bob Dole, atacaram duramente o projeto, acusando-o de "antiamericanismo" e de promover "vitimização histórica". O debate tornou-se símbolo das chamadas "guerras culturais" (culture wars) norte-americanas dos anos 1990.

premissa de que a história nacional havia sido corrompida por professores que, segundo os idealizadores, realizavam correções políticas dos fatos de acordo com seus posicionamentos ideológicos, afetando figuras veneradas como George Washington e Thomas Jefferson. Para eles, esse suposto revisionismo impunha leituras antipatrióticas sobre os Estados Unidos, colocando em risco a identidade nacional transmitida às crianças e adolescentes. Como afirma Ávila, “as consequências de tais interpretações eram arriscadas demais já que poderiam inculcar nas crianças e nos adolescentes dos EUA um verdadeiro sentimento de rejeição à pátria e aos fundamentos mesmos de sua identidade nacional” (ÁVILA, 2015, p. 30).

A polêmica que se formou em torno do NHS revelou que o debate não era apenas historiográfico, mas profundamente político. Para seus opositores, o passado nacional deveria ser considerado estável, seguro e ordenado, constituindo um alicerce da coesão social. Qualquer tentativa de desconstrução desse passado, ainda que mínima, era interpretada como ameaça. Assim, a discussão não girava em torno da validade dos argumentos historiográficos, mas da manutenção de um imaginário nacional que conferia segurança identitária (ÁVILA, 2015).

Ávila destaca que, no campo das Humanidades, consolidou-se o diagnóstico de uma “crise” cultural, impulsionada por intelectuais, educadores e políticos conservadores. Estes viam a educação liberal, considerada o coração das Humanidades, como destruída por professores multiculturalistas e radicais que, em suas críticas aos Estados Unidos e ao Ocidente, abalavam os pilares da identidade nacional com discursos de particularismos étnicos e vitimização. Apoiado pelos governos de Ronald Reagan e George H. Bush, esse movimento conservador defendeu um verdadeiro assalto às Humanidades, propondo uma reconfiguração de seus fundamentos (ÁVILA, 2015, p. 32).

Essa dinâmica não se restringiu ao contexto estadunidense, mas se reflete diretamente no Brasil, em especial no discurso veiculado pelo canal Brasil Paralelo. Assim como nos Estados Unidos, a defesa da nação é articulada por meio do ensino de história. Documentos como *The History – Social Science Framework* (1987) e *Building a History Curriculum* (1988), ambos mencionados por Ávila, reforçam a noção de que um “melhor” ensino de história deveria estimular o civismo e fortalecer os laços nacionais, em oposição ao multiculturalismo. Esses relatórios defendiam uma história centrada em fatos, datas e personagens fundamentais, construindo uma narrativa de excepcionalismo norte-americano (ÁVILA, 2015, p. 32).

É nesse ponto que se evidencia a influência do NHS sobre o Brasil Paralelo. O canal utiliza argumentos semelhantes aos conservadores estadunidenses para criticar a suposta corrupção ideológica do ensino de história no Brasil, reivindicando um resgate da identidade nacional por meio da valorização de personagens e fatos considerados centrais. O recurso ao

passado como elemento de coesão social é uma estratégia compartilhada entre os dois contextos, sustentada pela ideia de que a narrativa histórica é capaz de “recuperar a alma” da nação.

Contudo, a reflexão de Paul Ricoeur (2007) alerta para a ambivalência fundamental desse processo. Ao questionar se a narrativa histórica seria "o remédio ou o veneno" da memória, o filósofo recupera a noção de *pharmakon*¹⁷: a escrita da história pode salvar o passado do esquecimento, mas também pode matá-lo ao cristalizá-lo em uma versão rígida e imutável. No caso analisado, essa tensão é explorada politicamente. Enquanto o Brasil Paralelo apresenta suas produções como "remédio" para uma suposta amnésia cultural brasileira, sua narrativa atua, paradoxalmente, como o veneno descrito por Ricoeur: um discurso fechado que, ao invés de manter a memória viva e plural, provoca o esquecimento das dissonâncias e silencia as vozes que contradizem essa narrativa de unidade nacional.

Assim, a relação entre os Estados Unidos e o Brasil, mediada pelo exemplo do NHS e reproduzida pelo Brasil Paralelo, demonstra que o revisionismo histórico conservador é um fenômeno transnacional. Ele busca proteger ou reinventar uma história que se apresenta como estável, mas que, na prática, está profundamente marcada por disputas políticas, apagamentos e disputas de memória.

2.4. Memórias e narrativas no mundo virtual

A análise da memória na contemporaneidade exige compreender os modos como ela se reconfigura frente às transformações tecnológicas. Para além da transmissão oral e da escrita, hoje se vive o que pode ser chamado de um regime de memória eletrônica, marcado pela digitalização, pela circulação em redes e pelo armazenamento em plataformas virtuais. Se a memória coletiva já foi disputada em praças, livros, arquivos e monumentos, no presente ela se encontra em disputa permanente no ciberespaço. Essa transformação, como lembra Da Empoli, traz consigo uma ambivalência: o acesso massivo à informação não significa necessariamente maior diversidade, já que a algoritmização tende a restringir e direcionar os conteúdos a que cada sujeito tem acesso (DA EMPOLI, 2019). O que se observa é a constituição de bolhas

¹⁷ O conceito de *pharmakon* (φάρμακον) provém do diálogo "Fedro", de Platão, no qual Sócrates narra o mito egípcio de Theuth, inventor da escrita. O termo grego possui duplo significado: remédio e veneno. Derrida retoma essa ambivalência em "A Farmácia de Platão" (1972), demonstrando que a escrita — e, por extensão, a historiografia — opera simultaneamente como preservação (remédio) e como substituto empobrecedor da experiência viva (veneno). Ricoeur (2007) aplica essa reflexão à relação entre memória e história.

informativos, nas quais os indivíduos são continuamente expostos aos mesmos temas, reforçando convicções prévias e reduzindo as possibilidades de encontro com o contraditório.

Essa lógica algorítmica tem impactos profundos na construção da memória coletiva. Enquanto no passado a disputa pela memória se fazia pela autoridade do historiador ou pela imposição estatal dos currículos escolares, hoje ela se dá pela intermediação das grandes corporações digitais, que definem o que circula com maior visibilidade e o que se perde no oceano de dados. Assim, como observa Rocha, a preocupação não se limita ao presente, mas projeta riscos sobre o próprio futuro do método científico, já que narrativas não fundamentadas cientificamente, mas fortemente financiadas e publicizadas, alcançam mais pessoas do que produções embasadas. Nesse cenário, o que importa ao receptor não é tanto a validade científica da informação, mas a força retórica com que ela é apresentada, o que caracteriza a lógica da pós-verdade (ROCHA, 2021).

A consequência desse processo é que a tecnologia, ao contrário de expandir o alcance de conhecimentos amplos e fundamentados, muitas vezes contribui para o esquecimento. Como afirma Cádima, “as novas distopias que a tecnociência anuncia, assentarão, em boa parte, mais na dispersão da atenção e no esquecimento do que na memória, mais na cegueira da história e na amnésia do tempo” (CÁDIMA, 2020, p. 9). Ou seja, o excesso de informação disponível não gera, automaticamente, mais memória. Pelo contrário, vivemos o que Andreas Huyssen (2000) diagnostica como o paradoxo da cultura contemporânea: a saturação de dados e a obsessão pelo passado convivem com uma profunda amnésia social. Para Huyssen, a velocidade da inovação tecnológica comprime nossa percepção temporal, fazendo com que o passado seja descartado ou consumido como mercadoria antes de ser compreendido.

Esse fenômeno é agravado pelo que Pierre Nora (1993) define como a 'aceleração da história', processo que rompe os elos de transmissão da memória viva e nos deixa dependentes de arquivos digitais que pouco significam sem a devida mediação. Nesse cenário de “dilúvio informacional” descrito por Pierre Lévy (1999), experiências fundamentais da história humana, como o Holocausto ou os horrores do Gulag — e, no caso brasileiro, a tortura institucional —, correm o risco de serem relativizadas. Elas deixam de ser traumas estruturantes da consciência ética para se tornarem apenas mais um “conteúdo” na timeline, disputando atenção com narrativas revisionistas que, embora falsas, possuem maior apelo estético e emocional.

Esse fenômeno está relacionado ao crescimento de fascismos e populismos digitais¹⁸. A memória digital, ao abrir espaço para múltiplas versões do passado, também abre margem para

¹⁸ Designam práticas políticas autoritárias e discursos populistas que se apropriam das plataformas digitais para difundir propaganda, criar inimigos simbólicos e mobilizar afetos, explorando algoritmos e redes sociais para

o que Cádima chama de “desmemoriação” (CÁDIMA, 2020), em que certos acontecimentos historicamente consolidados são relativizados por narrativas perigosas. A circulação de visões que minimizam o nazismo, que negam ditaduras ou que reinterpretam regimes autoritários como experiências positivas exemplificam como a disputa pela memória se torna um terreno fértil para manipulações políticas no ambiente digital.

A atração humana por notícias inesperadas e impactantes intensifica ainda mais esse cenário. Strange et al. (2004) demonstraram, em pesquisa de neurociência, que o hipocampo anterior é sensível à entropia, isto é, ao grau de incerteza de estímulos. Quanto mais inesperada ou surpreendente é uma informação, maior a ativação cerebral e, conseqüentemente, maior a probabilidade de que essa informação seja retida. Essa predisposição explica em parte o sucesso das fake news: narrativas chocantes ou improváveis capturam a atenção de forma mais intensa do que relatos moderados, ainda que estes últimos sejam cientificamente fundamentados.

Ao longo da história, a memória sempre foi objeto de disputa entre grupos sociais. Maurice Halbwachs (2006) já havia observado que a memória coletiva não é um simples depósito do passado, mas uma construção social, constantemente atualizada em função dos interesses e identidades dos grupos que a reivindicam. Na era digital, essa disputa é potencializada pelo alcance das redes sociais, que permitem a multiplicação de vozes, mas também criam assimetrias na circulação de narrativas, favorecendo aquelas que são amplificadas por algoritmos e por estratégias de comunicação política.

Pierre Nora (1993), ao discutir os “lugares de memória”, destacava como as sociedades modernas precisavam criar suportes para fixar lembranças coletivas. No entanto, no ambiente digital, os suportes de memória são fluídos e efêmeros, baseados em métricas de engajamento mais do que em critérios de preservação histórica. Isso faz com que os arquivos digitais, apesar de vastos, não se constituam necessariamente em repositórios de memória coletiva, mas em fluxos informacionais nos quais conteúdos de relevância histórica podem desaparecer rapidamente.

Essa lógica afeta não apenas a preservação do passado, mas também a própria esfera pública. A fragmentação desse espaço contrasta radicalmente com o ideal normativo proposto por Jürgen Habermas (2006). Para o autor, a esfera pública moderna deveria operar sob a lógica da racionalidade comunicativa, um ambiente onde a validade das propostas políticas não seria definida pela força, pela autoridade ou pela emoção, mas pela capacidade de gerar consenso através do debate. Nesse modelo, os argumentos seriam submetidos ao crivo público e validados

ampliar sua influência e legitimação. CESARINO, Leticia. *Fake news, WhatsApp e a crise do liberalismo*. São Paulo: Autêntica, 2020.

exclusivamente pela “força do melhor argumento”. Contudo, nas redes digitais, observa-se a implosão dessa premissa: o debate racional cede lugar a câmaras de eco onde o que valida uma narrativa não é a sua coerência lógica ou factual, mas a sua capacidade de reforçar identidades e mobilizar afetos. Contudo, nas redes digitais, observa-se uma fragmentação dessa esfera em microcomunidades, onde prevalece mais a lógica afetiva do compartilhamento e da indignação do que a racionalidade crítica. Essa fragmentação contribui para a consolidação de versões alternativas da memória, que se tornam hegemônicas em determinadas bolhas, mesmo que sejam historicamente falsas.

O caso brasileiro ilustra bem esse processo, especialmente a atuação de grupos como o Brasil Paralelo. Essa empresa de mídia digital utiliza-se das dinâmicas de circulação de narrativas para propor interpretações revisionistas da história nacional, muitas vezes alinhadas a perspectivas conservadoras. Seu sucesso não pode ser explicado apenas pelo conteúdo que produz, mas pela forma como utiliza a lógica algorítmica para alcançar públicos específicos, reforçando visões de mundo já predispostas a aceitar suas versões dos fatos. Nesse sentido, o Brasil Paralelo exemplifica como a disputa pela memória no ambiente digital não é apenas uma questão de conteúdo, mas também de estratégias tecnológicas de difusão.

A memória na era digital, portanto, transcende o mero armazenamento técnico de dados; ela é um processo de seleção ativa. Esse processo é atravessado por dinâmicas algorítmicas que, segundo Eli Pariser (2011), criam "bolhas de filtro", isolando o usuário em universos onde ele só vê o que lhe agrada. Somam-se a isso as predisposições cognitivas, especificamente o viés de confirmação, que leva o sujeito a aceitar como "memória verdadeira" apenas aquilo que reforça suas crenças anteriores, rejeitando dados contraditórios. Assim, o que chamamos de memória digital é, muitas vezes, o resultado de estratégias de comunicação desenhadas para explorar essas vulnerabilidades psicológicas e tecnológicas. Embora o acesso à informação seja mais amplo do que nunca, isso não significa maior pluralidade ou profundidade da memória coletiva. Pelo contrário, a memória digital pode produzir tanto lembranças compartilhadas quanto esquecimentos coletivos, tanto esclarecimentos históricos quanto manipulações negacionistas.

O desafio colocado pela era digital é justamente o de construir formas de resistência que impeçam que a memória seja reduzida a um instrumento de manipulação política. Isso implica não apenas políticas públicas de regulação das plataformas digitais, mas também o fortalecimento de uma cultura crítica capaz de questionar narrativas simplificadoras e de valorizar a complexidade do passado. Como lembra Ricoeur, a memória sempre oscila entre ser remédio ou veneno, entre lembrar e esquecer (RICOEUR, 2007). No contexto atual, essa

oscilação se intensifica, pois os meios virtuais tornaram a disputa pela memória mais veloz, mais abrangente e mais instável do que nunca.

2.5. A ditadura na grande rede

A ditadura militar no Brasil é um tema central nas disputas historiográficas que se manifestam de forma proeminente na internet, um espaço que, apesar de sua natureza pretensamente democrática, atua como um mecanismo de construção e disseminação de narrativas negacionistas. O grande alcance da rede mundial de computadores, descrito por Manuel Castells (2009) como o "tecido da comunicação em nossas vidas", permite que grupos ideológicos, em especial as novas direitas, utilizem plataformas digitais como o YouTube para promover uma "pseudo-história" sem embasamento científico. O caso do documentário 1964 – O Brasil entre armas e livros, do grupo Brasil Paralelo, referenciado neste trabalho, serve como um estudo de caso emblemático para compreender a dinâmica desse fenômeno.

O crescimento do Brasil Paralelo a partir de 2018, em sincronia com o avanço da extrema direita, ilustra a forma como a internet se tornou um ambiente fértil para a propagação de ideologias revisionistas. Segundo a percepção de Santos (2021), o grupo busca "defender um misto de glorificação do 'mercado' com a restauração de valores morais e patrióticos", promovendo uma "história 'verdadeira'" que supostamente teria sido ocultada pela esquerda. Essa narrativa é elaborada com base em uma leitura dicotômica e maniqueísta da história, que opõe o bem (representado pelos Estados Unidos e o golpe militar) ao mal (associado ao comunismo da União Soviética e a grupos de oposição). O documentário, por exemplo, negligencia informações cruciais sobre o contexto político do golpe de 1964, como as tentativas anteriores de intervenção militar e as articulações da política estadunidense, explicitadas em documentos oficiais, como apontado por Carlos Fico (2008), que afirma que:

A possibilidade de afastar Goulart da Presidência da República do Brasil parece ter se constituído seriamente, inclusive em termos de ajuda norte-americana, no final de 1963, ou, se pudermos ser mais claros, a hipótese com certeza foi considerada seriamente, inclusive em termos de ajuda norte-americana concreta aos golpistas, pelo menos desde o final de 1963. Mas, como hipótese geral – ecoando os rumores que havia no Brasil –, ela existia desde o início da campanha de desestabilização, em 1962, pois foi comentada por Gordon com o presidente Kennedy em julho daquele ano, conforme admitiu recentemente o próprio embaixador (após ter sido divulgada a gravação da reunião em que fez o comentário). Do mesmo modo, foi aventada em documento de análise interna do Departamento de Estado em setembro de 1963. (FICO, 2008, p. 86)

A produção do Brasil Paralelo, assim como outros conteúdos negacionistas encontrados em canais como o Terça Livre e o Folha Política (rodapé), busca manipular os fatos e apresentar uma visão higienizada do período, enfatizando o "apoio popular" ao golpe por meio de imagens da Marcha com Deus e pela Família¹⁹ e de manchetes de jornais da época, enquanto minimiza ou omite a repressão, a tortura e os casos de morte e desaparecimento, ou os justifica com o argumento de que foram "práticas de ambos os lados". Essa narrativa, ao mesmo tempo que omite eventos como o bombardeio planejado ao Palácio Piratini (FERREIRA, 1997) e a morte de indígenas, cria um universo de interpretações rasas e simplistas.

Essas produções, muitas vezes influenciadas por figuras como Olavo de Carvalho, cujas ideias "encontraram um campo fértil na extrema-direita que serviu como base para o bolsonarismo" (Calil, 2021), utilizam-se da "espetacularização da polêmica" como combustível para impulsionar seu alcance. Ao questionar a atuação de instituições como a Comissão Nacional da Verdade e ao lançar dúvidas sobre as mortes de opositores, como a de Fernando Santa Cruz, esses canais buscam deslegitimar a história construída por meio de pesquisas e depoimentos, prometendo "lançar luz sobre as sombras de uma verdade escondida". Essa dinâmica de disputa pela narrativa histórica na internet, onde "pseudointelectuais ou youtubers despreparados" atuam sem a mediação do rigor acadêmico, representa um desafio significativo para a educação e para a compreensão crítica do passado brasileiro.

2.6. A Versão Paralela do Golpe

A versão apresentada pelo documentário "1964: O Brasil entre armas e livros", do canal Brasil Paralelo, organiza uma narrativa em que o golpe civil-militar de 1964 é admitido, mas ressignificado como um mal necessário para impedir a tomada do Estado por uma iminente revolução comunista; nessa moldura, o problema teria sido apenas a permanência prolongada dos militares no poder, e não a ruptura democrático-institucional que inaugura o regime (BRASIL PARALELO, 2019). O eixo interpretativo estrutura-se sobre duas teses centrais: a de que o evento de 1964 foi um movimento primordialmente civil, apenas posteriormente militarizado, e a de que a escalada repressiva — inclusive a tortura — teria sido uma resposta contingente a "terroristas" e "guerrilheiros", não uma política de Estado. Essa operação

¹⁹ A Marcha com Deus e pela Família, realizada em 19 de março de 1964 em São Paulo e replicada em outras cidades, reuniu setores conservadores da sociedade civil, como grupos religiosos, empresariais e de classe média, em defesa de valores morais e contra o governo de João Goulart. O evento é considerado um dos principais atos de mobilização social que antecederam e legitimaram o golpe civil-militar de 1964. NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do regime militar brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

narrativa realinha causalidades e pesos explicativos, acomodando a excepcionalidade autoritária ao registro de “guerra” e de “autodefesa da ordem”, o que permite ao filme, ao mesmo tempo, reconhecer o golpe e dissolver sua ilegitimidade política. O próprio documentário registra explicitamente essa moldura:

“No primeiro momento eles salvaram. Realmente eles desmantelaram uma revolução comunista. Sim. Mas começaram a fazer cagada no dia seguinte. Todo mundo tinha expectativa de que haveria novas eleições em seis meses, ninguém pediu para eles tomarem o poder, aí fizeram o segundo golpe dentro do golpe né.” (BRASIL PARALELO, 2019).

A construção subsequente reitera que “o movimento de 64 não foi um movimento militar. Ele começa como um movimento civil” (BRASIL PARALELO, 2019). O deslocamento do protagonismo para as ruas, igrejas, associações e lideranças civis opera duplamente: de um lado, dilui a intencionalidade castrense; de outro, injeta uma ideia de “vontade social” que confere legitimidade retrospectiva à interrupção da normalidade constitucional. Em seguida, o documentário passa a cadenciar os atos institucionais e os governos militares, destacando uma linha do tempo político-jurídica e nomeando opositores armados — José Dirceu, José Genoino, Fernando Gabeira e Dilma Rousseff — cujas trajetórias são interpretadas como esforços não para restaurar a democracia, mas para instaurar uma “ditadura do proletariado” (BRASIL PARALELO, 2019). Nessa narrativa, a etiologia do endurecimento do regime culmina no AI-5²⁰, apresentado como consequência necessária de atentados, “terrorismo” e ação guerrilheira; desse modo, a violência estatal seria, por definição, reativa. O filme chega a datar a própria “ditadura” apenas a partir de 1968, como se a fase 1964–1968 fosse um período ainda intrinsecamente democrático, degradado somente quando a esquerda teria “forçado” o Estado a apertar o torniquete: “A partir daí, não há como tratar dessa situação política, tecnicamente falando, de outra forma que não como uma ditadura. Há uma ditadura militar no Brasil a partir de 68.” (BRASIL PARALELO, 2019).

A estratégia discursiva do documentário amplifica seu alcance quando se ancora num quadro mental de “guerra interna”, em que ameaça e medo engendram a justificativa do excepcional. Na formulação do filme, “o comunismo terrorista” teria produzido o ambiente de beligerância que expandiu o poder da linha-dura e abriu espaço para “psicopatas, torturadores e criminosos de ambos os lados”, resultando numa espécie de simetria moral entre Estado e

²⁰ O Ato Institucional nº 5 (AI-5), decretado em 13 de dezembro de 1968, representou o ponto mais autoritário da ditadura militar no Brasil. Ele concedeu poderes excepcionais ao Executivo, permitindo o fechamento do Congresso Nacional, a cassação de mandatos, a suspensão de direitos políticos e o aprofundamento da censura e da repressão. NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do regime militar brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

grupos clandestinos. A tortura, aqui, aparece como prática não institucional e anterior ao regime de 1964 — remontando a Vargas —, e sua intensificação seria derivada do confronto armado, não de uma arquitetura estatal da repressão:

“A tortura contra opositores já era presente na política desde a ditadura de Getúlio Vargas. Infelizmente, ela não teve o seu fim no regime militar. A guerra travada pelos terroristas expandia as justificativas para repressão por parte do exército. Do outro lado, permitia que o movimento estudantil usasse os mortos em combate para construir a ideia de que a tortura era uma política de Estado.” (BRASIL PARALELO, 2019).

Na parte final, a narrativa desloca o eixo para a “guerra cultural”: a esquerda, derrotada no terreno da luta armada, teria “vencido” pela hegemonia intelectual e midiática — o chamado “marxismo cultural”. A declaração de Luiz Felipe Pondé captura esse ponto de virada:

“A ideia de que você não vai causar uma revolução, mas você vai causar uma hegemonia. E essa hegemonia você vai acordar um dia sendo comunista. Tipo assim. Porque vai haver uma normalização de uma visão de mundo, e essa normalização vai causar aquilo que o comunismo teria fracassado no seu primeiro momento através da luta armada.” (BRASIL PARALELO, 2019).

O desfecho do filme, então, reinterpreta a transição política como resultado de um triunfo dessa “nova esquerda” e identifica a Constituição de 1988 como peça ideológica de esquerda, concebida por “guerrilheiros culturais” e movimentos sindicais que teriam resgatado, como “cláusulas pétreas”, as reformas de base de João Goulart, colocando o país “à beira de uma guerra civil” e levando à “segunda maior constituição do mundo”, agora supostamente aparelhada (BRASIL PARALELO, 2019). Essa costura substitui a história institucional e social da redemocratização por uma teleologia cultural, na qual a política se explica por infiltração e normalização semântica.

Confrontada com a literatura histórica e documental, essa arquitetura narrativa apresenta fissuras relevantes. Em primeiro lugar, a periodização que empurra a ditadura apenas para depois de 1968 contrasta com evidências abundantes de que, “desde o início”, a repressão, as prisões arbitrárias e a violência de Estado compuseram o *modus operandi* do regime. Como registra Chiavenato,

“nas primeiras semanas depois do golpe prendeu-se tanto que as cadeias foram insuficientes. O Maracanã virou presídio; navios da marinha receberam centenas de ‘subversivos’. [...] O governo Castello Branco [...] prometia investigar, enquanto a violência ia se incorporando ao cotidiano nacional” (CHIAVENATO, 2004, p. 178).

A Comissão Nacional da Verdade mostrou que, entre 1964 e 1965, já existiam centros de tortura distribuídos por diversos estados, e que no primeiro ano houve ao menos 148 denúncias de tortura — um registro que contradiz frontalmente a tese de que a prática não teria sido estruturada como política de Estado (BRASIL, 2013). De modo convergente, a síntese de Ferreira e Delgado enfatiza a falácia da chave causal que faz do AI-5 a origem da repressão: “o regime foi extremamente rigoroso com seus ‘inimigos’, praticando muitas prisões-arbitrárias e tortura [...] logo após o golpe” (FERREIRA; DELGADO, 2003, p. 181-182).

Em segundo lugar, a suposição de que atentados prévios ao AI-5 tenham composto um encadeamento causal exclusivo de “provocações de esquerda” colide com documentação do Superior Tribunal Militar e investigações jornalísticas que identificaram ações terroristas de grupos paramilitares de direita, com respaldo ou complacência estatal — o que inverte, em parte, o vetor explicativo do “endurecimento” (QUADROS, 2018). Essa mecânica de produção de “pretextos” insere-se no repertório da Doutrina de Segurança Nacional²¹, cujo imaginário de “guerra” e “inimigo interno” legitima, no plano simbólico e institucional, a suspensão de garantias e a expansão autônoma dos aparatos de informação e repressão (FERREIRA; DELGADO, 2003, p. 30, 40). O caso Riocentro²², no ocaso do regime, condensa essa lógica, revelando a continuidade operativa do aparato repressivo e a instrumentalização do medo coletivo (FERREIRA; DELGADO, 2003, p. 40).

Em terceiro lugar, é fundamental desmontar a tese dos “porões autônomos”. Mesmo considerando os dissensos internos nas Forças Armadas na segunda metade dos anos 1970, o aparelho repressivo — com epicentro no SNI — não operava à revelia da Presidência. Como demonstra Carlos Fico (2001), o Serviço Nacional de Informações funcionava como a “espinha dorsal” do regime, garantindo que o fluxo de informações sobre a repressão chegasse aos altos escalões. Portanto, a violência não foi um “epifenômeno sem comando” ou um excesso de subordinados indisciplinados, mas uma estrutura burocrática que funcionou com ciência e anuência das altas autoridades, ainda que atravessada por disputas de poder entre a chamada “linha-dura” e os setores castelistas. A admissão de práticas brutais como “mal menor” na

²¹ Formulada no contexto da Guerra Fria e adotada pela ditadura civil-militar brasileira, entendia que o principal inimigo do Estado não era externo, mas interno — identificado no “inimigo ideológico” associado ao comunismo. A partir dela, justificaram-se práticas de repressão, censura e perseguição política em nome da preservação da ordem e da segurança nacional. MARTINS FILHO, João Roberto. *A guerra da memória: a ditadura militar nos manuais escolares*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

²² O Caso Riocentro ocorreu em 30 de abril de 1981, quando uma bomba explodiu no carro de militares do Exército no estacionamento do Riocentro, durante um show em comemoração ao Dia do Trabalhador, no Rio de Janeiro. O episódio, planejado como atentado para atribuir a responsabilidade à oposição, revelou-se um fracasso e expôs divisões dentro do regime, tornando-se símbolo do desgaste da ditadura militar em sua fase final. GASPARI, Elio. *A ditadura escancarada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

conjuntura da “guerra interna” remete ao registro político do período, em que a própria cúpula reconhece, por vezes, a tortura como expediente tolerado (FICO, 2004). O resultado, mensurado em levantamentos oficiais, é eloquente: “pelo menos 50 mil pessoas foram presas somente nos primeiros meses de 1964; cerca de 20 mil brasileiros foram submetidos a torturas e cerca de quatrocentos cidadãos foram mortos ou estão desaparecidos” (BRASIL, 2010, p. 173). A existência de vítimas no interior da própria instituição castrense — a começar pelo caso do Tenente-Coronel Alfeu de Alcântara Monteiro²³, reconhecido pela Justiça Federal como a primeira vítima do regime, executado dentro de quartel dias após o golpe (VALENTE, 2019) — e as perseguições a oficiais de reputação ilibada, como o brigadeiro e herói de guerra Rui Moreira Lima (MORI, 2018), desautorizam a imagem de “desvios localizados” desconectados do centro decisório.

Em quarto lugar, a representação da censura como movimento difuso, pontual e focalizado sobretudo em “moralidade” perde de vista sua engrenagem institucional. Embora na prática tenham existido “bilhetinhos” e telefonemas, a abertura dos acervos a partir dos anos 1990 demonstra que havia uma sistemática de “proibições determinadas” que pautava meios, palavras e enfoques, com efeitos econômicos e editoriais amplos, inclusive levando veículos a adotar rotinas de autocensura preventiva (FERREIRA; DELGADO, 2003, p. 190). O arcabouço legal que sustentou essa política está expresso, por exemplo, na Lei n.º 5.250, de 1967 (Lei de Imprensa)²⁴, que tipificava condutas, alargava hipóteses de punição e protegia amplamente autoridades e instituições, produzindo um cerco jurídico à crítica (BRASIL, 1967). A ideia de que “só a partir de 1968” haveria ditadura é, portanto, tecnicamente insustentável à luz da arquitetura repressiva e censória dos anos inaugurais, mesmo reconhecendo que o AI-5 marcou um salto qualitativo na concentração de poderes e no ferrolho autoritário.

Por outro lado, o documentário mobiliza uma chave interpretativa eficaz do ponto de vista retórico: associa a defesa da ordem a uma suposta maioria social, rotula adversários como agentes de um projeto totalitário e atribui a vitória da esquerda não à disputa institucional plural, mas a uma “captura” cultural do Estado e da sociedade. Essa gramática produz um efeito de

²³ Alfeu de Alcântara Monteiro, tenente-coronel do Exército Brasileiro, foi preso em 2 de abril de 1964 no Quartel da Polícia do Exército, no Rio de Janeiro, sob acusação de “subversão”. Foi torturado e executado dentro da instalação militar. Durante décadas, sua morte foi ocultada. Em 2013, a Comissão Nacional da Verdade identificou seu caso como o primeiro desaparecimento forçado da ditadura. Em 2019, a Justiça Federal reconheceu oficialmente que Alfeu foi vítima de execução extrajudicial praticada por agentes do Estado. Ver: VALENTE, Rubens. Operação Banqueiro. São Paulo: Todavia, 2019.

²⁴ A Lei n.º 5.250, de 9 de fevereiro de 1967, conhecida como Lei de Imprensa, regulamentava a liberdade de manifestação do pensamento e de informação. Na prática, instituiu mecanismos de censura e controle da comunicação social, tipificando condutas como “calúnia contra a honra do Presidente da República” e “propaganda de guerra, de processos violentos para subverter a ordem ou de preconceitos de raça ou classe”. A lei foi declarada incompatível com a Constituição Federal de 1988 pelo Supremo Tribunal Federal em 2009 (ADPF 130).

espelho: em 1964, a ameaça seria “armada”; depois de 1985, a ameaça seria “cultural”. O resultado é um fio narrativo contínuo que realoca culpas e virtudes ao longo de seis décadas, culminando na leitura de 1988 como “constituição de esquerda”, produto de uma hegemonia cultural instalada nas universidades e na mídia (BRASIL PARALELO, 2019). Apesar de seu apelo, essa leitura silencia os complexos pactos, impasses e correlações de força que moldaram a transição, reduzindo atores diversos a um sujeito monolítico — “a esquerda” — e mimetizando o pluralismo social em chave de suspeição.

Um contraponto importante oferecido pela historiografia refere-se à escala e ao alcance efetivo da luta armada. Ainda que tenha existido — e isso é inegável —, ela não logrou articulação, capilaridade social ou logística que a aproximasse de uma ameaça de tomada do poder. Como sintetizam Ferreira e Delgado, “o que mais chama a atenção é a falta de adesão da sociedade ao projeto revolucionário [...]. O ‘segundo momento’, aquele em que as massas iriam aderir à luta, nunca ocorreu” (FERREIRA; DELGADO, 2003, p. 71). Essa constatação relativiza a centralidade causal que o documentário atribui à guerrilha para explicar tanto a longevidade do regime quanto a intensidade de sua repressão. Do mesmo modo, a repressão pós-AI-5, embora mais sistemática e expandida, não nasce de um vácuo: foi precedida por mecanismos de exceção, prisões políticas e tortura disseminadas desde 1964, como reconhece a própria produção acadêmica e documental (BRASIL, 2013; CHIAVENATO, 2004; FERREIRA; DELGADO, 2003).

A narrativa do Brasil Paralelo também opera por uma inversão do vetor de autoria da ruptura: onde a literatura identifica a organização militar — em concerto com frações civis — como sujeito do golpe e da condução do regime, o filme transfere a primazia para a “sociedade civil” que teria exigido a derrubada do governo e “convocado” os militares, os quais, de início, teriam pretendido eleições em curto prazo, mas, “forçados” pelas circunstâncias, prolongaram a tutela. O efeito é o de reconfigurar a ação militar como “resposta” e não como “projeto”. Essa inversão convive mal com a documentação que aponta planejamento, doutrinas, redes de informação e uma burocracia da repressão que se consolidam nos próprios primeiros anos (FERREIRA; DELGADO, 2003; BRASIL, 2013).

A leitura de 1968 como “início técnico” da ditadura permite, ainda, que o filme separe o regime em duas fases ontologicamente distintas — uma primeira “corretiva” e outra “ditatorial” —, o que facilita a manutenção de certas imagens positivas de governos como o de Castello Branco, apesar das evidências de arbitrariedade logo após o golpe (CHIAVENATO, 2004). A construção de um arco no qual 1964 “salva” e 1968 “desvia” tem utilidade política e pedagógica na narrativa audiovisual, mas se afasta de uma compreensão processual da ditadura,

na qual a excepcionalidade jurídico-política, a militarização da vida pública e a violência estatal não constituem apenas “respostas” episódicas, e sim elementos estruturantes do regime desde sua origem (FERREIRA; DELGADO, 2003; BRASIL, 2013).

Finalmente, a transposição do conflito para a “guerra cultural” pós-1985 elide dimensões de pluralismo, disputa democrática e políticas públicas que caracterizam a Nova República²⁵. Ao qualificar a Constituição de 1988 como manual ideológico, a narrativa desconsidera o contexto de anistia, de recomposição do sistema partidário e de negociações amplas que envolveram atores de variadas matrizes — inclusive liberais e conservadores — na redação do texto constitucional. A crítica e o debate sobre o desenho de 1988 são legítimos; transformá-lo em epílogo de uma “captura” cultural monolítica, porém, produz um passado simplificado e instrumental, que serve mais à pedagogia da polarização do que à compreensão histórica.

Em outras palavras, a versão do Brasil Paralelo sobre a ditadura militar no Brasil combina reconhecimento do golpe com um rearranjo das causalidades, das cronologias e dos pesos morais, de modo a atribuir a origem da violência e da restrição de direitos à ação “terrorista” da esquerda e ao “medo social” — ao mesmo tempo em que subestima a organização, a intencionalidade e a responsabilidade das estruturas de Estado. Quando confrontada com a literatura histórica e os acervos recém-abertos, essa tessitura narrativa se enfraquece: a repressão e a tortura aparecem como sistêmicas já no nascedouro do regime; atentados e “pretextos” foram também fabricados a partir de redes paramilitares de direita; o aparato de censura foi abrangente e ordenado; e a luta armada, embora real, não alcançou a escala estratégica que justificasse o prolongamento de um regime de exceção por duas décadas. O documentário, ao amarrar 1964 e 1988 num fio único de “ameaça comunista” — de armada a cultural —, oferta um enredo limpo e mobilizador, mas que, justamente por sua clareza, apaga ruídos essenciais da experiência histórica brasileira.

²⁵ Designa o período da redemocratização brasileira iniciado em 1985, após o fim da ditadura militar. Teve como marco a eleição indireta de Tancredo Neves, substituído por José Sarney após sua morte, e caracteriza-se pela transição democrática, culminando na Constituição de 1988 e na consolidação de instituições civis. FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2015.

Capítulo 3 – Do Diagnóstico à Intervenção: Letramento Histórico-Digital e Sequência Didática como Estratégia de Enfrentamento ao Negacionismo

Os dois capítulos precedentes construíram um diagnóstico crítico e multifacetado das disputas de memória que atravessam o ensino de História na contemporaneidade. No primeiro capítulo, procurei evidenciar como a sala de aula vem se convertendo em arena de confronto entre narrativas historiográficas consolidadas e discursos negacionistas amplificados por ecossistemas digitais. A figura do professor, longe de representar uma autoridade epistêmica inquestionável, tornou-se alvo de desconfiança sistemática, fruto de campanhas de deslegitimação que operam sob a lógica do pânico moral. O segundo capítulo aprofundou essa análise ao examinar a arquitetura midiática e retórica do negacionismo digital, tomando como objeto privilegiado a produção do canal Brasil Paralelo. Ali, ficou claro que não estamos diante de simples "opiniões divergentes" sobre o passado, mas de uma operação deliberada de falsificação histórica que mimetiza a linguagem acadêmica para conferir legitimidade a interpretações ideologicamente orientadas.

Diante desse cenário, impõe-se uma questão central: como a escola pública, e mais especificamente o ensino de História, pode responder pedagogicamente a esse desafio sem recorrer à mera refutação discursiva ou à imposição autoritária de uma "versão correta" dos fatos? A resposta que esta pesquisa propõe não se encontra na intensificação da transmissão conteudista, mas na construção de uma prática docente que forme estudantes capazes de operar criticamente com as fontes históricas e de navegar de forma reflexiva nos ambientes digitais onde essas disputas se materializam. Trata-se, portanto, de deslocar o eixo do ensino de História da memorização factual para o desenvolvimento de competências investigativas que permitam ao jovem desmontar, por conta própria, as estratégias discursivas do negacionismo.

Esse deslocamento exige uma virada epistemológica e metodológica que tem no Letramento Histórico-Digital seu fundamento teórico e na Sequência Didática sua tradução operacional. O presente capítulo dedica-se, justamente, a fundamentar essas duas categorias e a apresentar uma proposta de intervenção pedagógica que articule ambas em um percurso de aprendizagem coerente, progressivo e factível dentro das condições concretas da escola pública brasileira. Não se trata de oferecer uma receita pronta ou um modelo a ser replicado mecanicamente, mas de compartilhar uma experiência refletida que possa inspirar adaptações criativas por parte de outros docentes que enfrentam tensões semelhantes em suas realidades escolares.

A estrutura deste capítulo organiza-se em três momentos articulados. Primeiro, será apresentada uma fundamentação teórica do conceito de Letramento Histórico-Digital, dialogando com autores do campo da educação, da história pública e dos estudos sobre cultura digital. Em seguida, discutir-se-á a Sequência Didática enquanto dispositivo pedagógico capaz de operacionalizar esse letramento, recorrendo tanto à literatura especializada quanto a experiências recentes do ProfHistória que também investiram nessa abordagem. Por fim, será detalhada a proposta de intervenção desenvolvida ao longo desta pesquisa, explicitando seus objetivos, etapas, recursos e possibilidades de avaliação. Ao final, espera-se que o leitor — especialmente o professor de História da educação básica — disponha de um repertório conceitual e prático para enfrentar o negacionismo não como ameaça paralisante, mas como oportunidade de reinvenção da docência.

3.1. Letramento Histórico-Digital: Conceito, Fundamentos e Urgência Pedagógica

A expressão "letramento"²⁶ emerge no campo educacional brasileiro a partir dos anos 1980, consolidando-se como categoria analítica que ultrapassa a mera alfabetização. Enquanto alfabetizar refere-se ao domínio técnico do código escrito — a capacidade de decodificar letras e produzir grafemas —, letrar implica a apropriação social da escrita, isto é, a habilidade de usar a leitura e a escrita para participar ativamente das práticas sociais que delas dependem. Conforme Magda Soares (2009, p. 18), o letramento designa "o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais". Trata-se, portanto, de uma competência cultural mais ampla, que envolve compreensão, interpretação, posicionamento crítico e produção autoral em contextos comunicativos diversos.

Essa distinção, aparentemente simples, revela-se fundamental quando transposta para o universo digital. A partir dos anos 2000, com a massificação da internet e a posterior explosão das redes sociais, tornou-se evidente que saber usar um computador ou navegar em um site não garantia, automaticamente, a capacidade de avaliar a qualidade das informações ali disponíveis, de identificar manipulações discursivas ou de produzir conteúdos digitais de forma ética e

²⁶ O termo "letramento" é uma tradução do inglês literacy, introduzido no Brasil por Mary Kato em 1986 (obra "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística") e consolidado academicamente por Magda Soares a partir dos anos 1990. Diferencia-se de "alfabetização" ao enfatizar não apenas o domínio técnico do código escrito, mas os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos culturais.

responsável. Surge, então, a noção de letramento digital, definido por Carla Coscarelli (2016, p. 9) como "as práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis". Para a autora, o letramento digital engloba desde habilidades técnicas básicas até competências interpretativas complexas, como avaliar a credibilidade de fontes online e compreender as especificidades dos gêneros textuais que emergem no ciberespaço.

No entanto, quando se trata do ensino de História, essa definição ainda se mostra insuficiente. A especificidade da disciplina histórica — que trabalha com temporalidades, causalidades, interpretações concorrentes e fontes de natureza diversa — exige que o letramento digital seja atravessado por competências historiográficas. Não basta ensinar o aluno a "checar uma notícia"; é preciso ensiná-lo a investigar o passado no ambiente digital com o mesmo rigor metodológico que um historiador aplica em um arquivo físico. É nesse ponto que emerge o conceito de Letramento Histórico-Digital, tal como formulado por pesquisadores que articulam os campos da Educação Histórica e das Humanidades Digitais²⁷.

Danilo Alves da Silva (2019), em dissertação desenvolvida no âmbito do ProfHistória da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, propõe uma definição operacional robusta para o conceito. Segundo o autor:

O letramento histórico digital pode ser compreendido como um processo complexo que envolve três etapas: investigação histórica (procedimentos de pesquisa), desenvolvimento da competência tecnológica-digital (apropriação de saberes tecnológicos e digitais aplicados à pesquisa histórica) e competência narrativa (constituição histórica de sentido expresso em diferentes linguagens). (SILVA, 2019, p. 64).

Essa tríade conceitual é especialmente produtiva porque recusa tanto o tecnicismo vazio — que transforma a aula de História em "aula de informática" — quanto o conteudismo desconectado das práticas sociais contemporâneas, que ignora o fato de que os estudantes já estão imersos em culturas digitais e que suas concepções sobre o passado são, em grande medida, moldadas por essas culturas. O Letramento Histórico-Digital, portanto, não é um "complemento" ou um "recurso didático" opcional; ele é uma condição de possibilidade para que o ensino de História cumpra sua função formativa em uma sociedade atravessada por tecnologias de informação e comunicação.

²⁷ Humanidades Digitais (Digital Humanities) é um campo interdisciplinar que aplica ferramentas computacionais e metodologias digitais à pesquisa, ensino e difusão das ciências humanas. Engloba práticas como digitalização de acervos, análise de big data histórico, mapeamento digital, visualização de dados e história pública digital. No Brasil, ganha força a partir dos anos 2010 com iniciativas como o Laboratório de Humanidades Digitais da USP (LHUD) e grupos de pesquisa em universidades federais.

Essa compreensão alinha-se diretamente com a perspectiva de Jörn Rüsen (2010), para quem a aprendizagem histórica não se restringe ao espaço escolar, mas ocorre fundamentalmente na "vida prática", onde os sujeitos buscam orientação temporal para agir no presente e projetar o futuro. Para Rüsen (2010, p. 43), "a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens". Se, como demonstrou o Capítulo 1 desta dissertação, os estudantes chegam à escola portando um "passado prático" construído em grande medida por vídeos, memes e postagens virais, cabe ao ensino formal qualificar esse encontro entre memória e história. Isso só é possível se o professor dominar as lógicas de produção e circulação de narrativas nos ambientes digitais e se for capaz de ensinar seus alunos a fazer o mesmo.

A urgência desse letramento torna-se ainda mais evidente quando consideramos o fenômeno da desinformação histórica que assola a esfera pública brasileira. Como discutido no Capítulo 2, plataformas como o Brasil Paralelo não apenas oferecem "outra versão" da história, mas operam uma simulação deliberada de prática historiográfica, apropriando-se de documentos, imagens de arquivo e depoimentos para construir narrativas que aparentam rigor científico, mas que, na prática, distorcem contextos, omitem fontes contraditórias e instrumentalizam o passado em favor de agendas políticas conservadoras. Caroline Bauer (2020) denomina esse fenômeno de "negacionismo estrutural", argumentando que:

O negacionismo não é apenas uma questão de ignorância ou de falta de acesso à informação. É uma escolha deliberada de negar fatos históricos comprovados, mobilizando estratégias retóricas sofisticadas que incluem a relativização da verdade, a desqualificação de fontes acadêmicas e a construção de narrativas emocionalmente atraentes que apelam para medos e ressentimentos. (BAUER, 2020, p. 829).

Diante desse cenário, o estudante que não foi letrado historicamente no meio digital torna-se presa fácil de narrativas sedutoras que, como alerta Sam Wineburg (2019), exploram justamente a incapacidade dos jovens de distinguir entre a aparência de autoridade (um vídeo bem produzido, com trilha sonora e entrevistados de terno) e a autoridade epistemológica real (o respaldo de uma comunidade científica, o uso transparente de fontes primárias, a submissão ao contraditório).

Wineburg, historiador da educação e pesquisador da Universidade de Stanford, conduziu experimentos que revelaram uma fragilidade alarmante: estudantes universitários, quando confrontados com sites de aparência profissional, tendiam a avaliar a credibilidade das informações com base em critérios estéticos (design, ausência de erros gramaticais, presença

de logotipos) e não em critérios epistêmicos (quem produziu o conteúdo, quais fontes foram usadas, qual a reputação institucional do autor). Sobre essa vulnerabilidade, Wineburg constata:

Nossos chamados "nativos digitais" podem ser capazes de alternar entre o Facebook e o Twitter enquanto carregam uma selfie no Instagram e enviam uma mensagem de texto para um amigo. Mas quando se trata de avaliar informações que fluem através de seus dispositivos, eles são facilmente enganados. [...] A fluência digital não é o mesmo que sabedoria digital. (WINEBURG, 2019, p. 14, tradução nossa).

Essa vulnerabilidade é ainda maior entre adolescentes do ensino médio, que Wineburg denomina ironicamente de "nativos digitais"²⁸ — expressão que critica, pois sugere uma competência inata que, na prática, não se verifica.

A pesquisa de Wineburg dialoga diretamente com os desafios relatados no Capítulo 1 desta dissertação, onde se descreveu a perplexidade docente diante de estudantes que rejeitavam documentos históricos oficiais (como relatórios da Comissão Nacional da Verdade) por considerá-los "manipulados", mas aceitavam sem hesitação as teses apresentadas em vídeos do YouTube. Esse paradoxo só se explica quando compreendemos que o problema não é cognitivo — os alunos não são "burros" ou "preguiçosos" —, mas epistêmico: eles simplesmente não foram ensinados a operar com os códigos próprios da verificação histórica no ambiente digital.

A solução proposta por Wineburg e McGrew (2017) é o desenvolvimento de uma habilidade específica que eles denominam leitura lateral²⁹ (*lateral reading*). Diferentemente da leitura vertical tradicional — na qual o leitor permanece na página, aprofundando-se no texto —, a leitura lateral exige que o leitor saia da página para investigar a credibilidade da fonte:

A leitura lateral significa deixar temporariamente o site que você está avaliando e abrir novas guias do navegador para julgar se o conteúdo original é confiável. Em vez de tentar avaliar a confiabilidade de um site olhando apenas para suas próprias características (design, domínio, declarações "Sobre nós"), os verificadores de fatos profissionais saem do site e usam a web para aprender sobre ele. (WINEBURG; MCGREW, 2017, p. 4, tradução nossa).

Na prática, isso significa: abrir novas abas no navegador para buscar informações sobre o autor, verificar se a instituição responsável pelo conteúdo é reconhecida academicamente, consultar sites de checagem de fatos, comparar a informação com outras fontes confiáveis.

²⁸ O conceito de "nativos digitais" foi popularizado por Marc Prensky em 2001 para designar a geração nascida após 1980, crescida em meio às tecnologias digitais. Wineburg (2019) critica esse conceito, demonstrando empiricamente que fluência técnica não se traduz em competência crítica para avaliar informações online.

²⁹ A técnica de "leitura lateral" (*lateral reading*) foi identificada por Wineburg e McGrew (2017) ao estudarem como checadores profissionais de fatos (*fact-checkers*) avaliam informações online. Diferentemente de usuários comuns, que permanecem na página lendo verticalmente (*top to bottom*), os especialistas abrem múltiplas abas do navegador para investigar quem produziu o conteúdo, qual sua reputação institucional e se outras fontes confiáveis corroboram a informação. Essa prática pode ser ensinada a estudantes do ensino médio com resultados significativos.

Trata-se de uma competência investigativa que historiadores profissionais utilizam rotineiramente, mas que raramente é ensinada nas escolas.

Transpor essa habilidade para o ensino de História no Brasil implica enfrentar desafios estruturais e culturais. Estruturais, porque muitas escolas públicas ainda carecem de internet de qualidade, laboratórios de informática funcionais ou sequer um número suficiente de dispositivos para uso pedagógico. Culturais, porque persiste entre docentes — especialmente aqueles formados antes da explosão digital — uma resistência em incorporar as tecnologias como mediadoras legítimas do conhecimento histórico, e não apenas como "recursos audiovisuais" para tornar a aula "mais interessante". No entanto, como argumenta Pierre Lévy (1999, p. 157), "as tecnologias intelectuais desempenham um papel fundamental nos processos cognitivos, mesmo nos mais cotidianos; na maneira com que as pessoas apreendem a realidade". Para Lévy, cada época histórica possui suas "tecnologias da inteligência" que reorganizam a própria ecologia cognitiva das sociedades; ignorá-las na escola é condenar a instituição à irrelevância.

Além de Wineburg, outro autor fundamental para a reflexão sobre Letramento Histórico-Digital é Serge Noiret (2015), historiador italiano que cunhou o termo História Pública Digital para designar o conjunto de práticas historiográficas que utilizam ferramentas digitais para produzir, disseminar e debater interpretações sobre o passado fora dos muros acadêmicos. Noiret (2015, p. 29) alerta que a democratização do acesso à produção de conteúdo histórico — possibilitada por blogs, podcasts, canais de YouTube e redes sociais — tem um caráter ambivalente: ao mesmo tempo em que permite a circulação de narrativas antes silenciadas (como memórias de grupos marginalizados), também abre espaço para revisionismos ideológicos e negacionismos que se apresentam como "história alternativa".

Nesse contexto, a escola pública não pode simplesmente "proibir" os alunos de assistirem a canais como o Brasil Paralelo — estratégia que, além de autoritária, seria ineficaz, pois o consumo se dá fora do horário escolar. O que a escola pode e deve fazer é instrumentalizar os estudantes para analisar criticamente essas produções, identificando suas estratégias retóricas, suas omissões documentais e seus compromissos políticos. Essa postura, longe de configurar "doutrinação", representa o exercício pleno da função docente tal como prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em sua Competência Geral 5 determina:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

A BNCC, ao estruturar o currículo por competências e habilidades, reforça a necessidade de que o ensino de História supere a lógica da transmissão e assuma a lógica da investigação. No campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o documento estabelece como eixo central a capacidade de "investigar processos históricos" e "elaborar hipóteses", o que pressupõe o domínio de procedimentos metodológicos próprios da ciência histórica (BRASIL, 2018). O Letramento Histórico-Digital, portanto, não é uma invenção arbitrária de pesquisadores, mas uma resposta curricular necessária às demandas do tempo presente.

Essa dimensão investigativa do letramento é reforçada por autoras brasileiras que pensam a Educação Histórica como campo específico. Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2010), ao sistematizarem os princípios da Educação Histórica no Brasil, enfatizam que o ensino deve partir de problemas históricos autênticos e mobilizar fontes diversas para que os alunos construam suas próprias interpretações. As autoras argumentam que:

A aula de História deve ser considerada como um momento de construção de conhecimento, na qual o aluno é sujeito ativo do processo. Isso significa que ele não é um mero receptor de informações, mas alguém que, a partir de suas ideias prévias e do contato com fontes históricas diversificadas, é capaz de elaborar explicações sobre o passado. (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p. 16).

Quando essa perspectiva é transposta para o ambiente digital, ganha força a ideia de que os estudantes devem ser produtores de conteúdo histórico digital, e não apenas consumidores. Isso significa que, ao final de uma sequência de aprendizagem sobre a Ditadura Civil-Militar, por exemplo, os alunos não deveriam apenas "saber o que aconteceu", mas ser capazes de produzir um vídeo, um podcast, um blog ou uma apresentação multimídia que apresente uma interpretação fundamentada do período, dialogando criticamente com as narrativas negacionistas que circulam nas redes. Essa produção autoral é o que Danilo Alves da Silva (2019) denomina "competência narrativa", terceiro pilar do Letramento Histórico-Digital.

A competência narrativa digital não se confunde com simples reprodução de informações copiadas da internet. Exige síntese, seleção, hierarquização, escolha de linguagem adequada ao suporte e ao público-alvo — operações cognitivas complexas que, segundo a teoria de Jörn Rüsen, são constitutivas da própria consciência histórica. Para Rüsen (2010, p. 57), "a narrativa histórica é uma forma específica de dar sentido à experiência temporal", e essa operação narrativa permite aos sujeitos orientarem-se no presente. Quando o estudante produz sua própria narrativa digital sobre a ditadura, ele não está apenas cumprindo uma tarefa escolar, mas exercitando sua capacidade de orientar-se temporalmente em um mundo saturado de versões concorrentes sobre o passado.

É importante destacar que o Letramento Histórico-Digital não elimina a necessidade do conhecimento substantivo — ou seja, o domínio de fatos, conceitos e cronologias. Pelo contrário: sem uma base factual mínima, o aluno não consegue identificar as distorções presentes em narrativas negacionistas. O que muda é a ênfase pedagógica: em vez de priorizar a memorização de datas e nomes desconectados de problemas históricos, o ensino deve articular esse conhecimento factual com procedimentos investigativos que permitam ao estudante mobilizá-lo criticamente. Como sintetiza Luis Fernando Cerri (2011, p. 85), trata-se de formar não "estudantes-esponja", que absorvem passivamente conteúdos, mas "estudantes-historiadores", capazes de pensar historicamente.

Essa virada epistemológica encontra respaldo também na literatura internacional sobre *digital literacy* e *historical thinking*. Peter Lee (2006), historiador britânico ligado ao projeto *Concepts of History and Teaching Approaches* (CHATA), argumenta que o pensamento histórico envolve a compreensão de conceitos de segunda ordem — como evidência, interpretação, causalidade, mudança e continuidade — que estruturam o raciocínio do historiador. Lee (2006, p. 134) explica que "conceitos de segunda ordem não são o conteúdo da história, mas as ferramentas que nos permitem organizar, analisar e compreender esse conteúdo". No ambiente digital, esses conceitos ganham novos contornos: a noção de evidência, por exemplo, precisa ser ampliada para incluir não apenas documentos textuais, mas também imagens, vídeos, áudios e metadados; a noção de interpretação precisa incorporar a análise de algoritmos e lógicas de recomendação que influenciam o que cada usuário vê.

Nesse sentido, o Letramento Histórico-Digital dialoga com o que Letícia Cesarino (2020) denomina ecossistemas digitais de desinformação³⁰. A antropóloga demonstra que plataformas como WhatsApp, Telegram e YouTube não funcionam apenas como meios neutros de transmissão de informações, mas como ambientes sociotécnicos que moldam ativamente as percepções dos usuários por meio de algoritmos de recomendação, bolhas de filtro e câmaras de eco. Para Cesarino:

O que caracteriza esses ecossistemas não é apenas a circulação de conteúdos falsos, mas a existência de uma infraestrutura algorítmica que amplifica seletivamente determinadas narrativas, criando realidades paralelas onde grupos inteiros passam a habitar universos factuais incompatíveis. (CESARINO, 2020, p. 93).

³⁰ Cesarino (2020) utiliza o conceito de "ecossistemas digitais" para designar não apenas plataformas isoladas (como WhatsApp ou YouTube), mas a articulação sistêmica entre múltiplas tecnologias (algoritmos de recomendação, grupos fechados, bots, influenciadores) que criam ambientes informativos autossuficientes, nos quais narrativas falsas circulam sem confronto com o contraditório. Esses ecossistemas funcionam como "realidades paralelas" onde a verdade factual é substituída por consensos tribais.

Nesses ecossistemas, a verdade factual perde relevância diante da capacidade de mobilização afetiva das narrativas, o que caracteriza a era da pós-verdade discutida no Capítulo 2 desta dissertação.

Formar estudantes capazes de navegar criticamente nesses ecossistemas exige, portanto, que o Letramento Histórico-Digital incorpore também uma dimensão de alfabetização midiática (*media literacy*). Isso implica ensinar os jovens a identificar estratégias de manipulação emocional, a reconhecer vieses ideológicos implícitos em produtos culturais, a compreender como funciona a monetização de conteúdos (e como isso influencia o tipo de narrativa produzida) e a distinguir entre jornalismo profissional, produção acadêmica e propaganda política disfarçada de informação. Como argumenta Sônia Meneses (2019, p. 35), o negacionismo histórico prospera justamente na confusão entre essas esferas, apresentando-se como "jornalismo investigativo" ou "pesquisa independente" quando, na verdade, trata-se de proselitismo ideológico.

Essa reflexão conduz a um ponto crucial: o Letramento Histórico-Digital não pode ser responsabilidade exclusiva do professor de História. Ele exige uma articulação interdisciplinar, envolvendo docentes de Língua Portuguesa (que trabalham gêneros textuais e argumentação), de Sociologia (que analisam redes sociais e estruturas de poder), de Filosofia (que discutem epistemologia e ética) e até mesmo de Matemática (que pode abordar a lógica dos algoritmos e a manipulação de estatísticas). No entanto, dada a natureza específica do objeto — a memória da Ditadura Civil-Militar —, cabe ao professor de História o protagonismo na condução desse processo, articulando os demais componentes curriculares quando possível.

Antes de avançar para a discussão sobre Sequência Didática, cabe destacar que o desenvolvimento do Letramento Histórico-Digital não é um processo linear ou cumulativo, mas espiralado e recursivo. Os estudantes não aprendem uma vez por todas a "checar fontes" ou a "identificar fake news"; essas competências precisam ser exercitadas continuamente, em contextos variados, com graus crescentes de complexidade. Por isso, a proposta de intervenção apresentada neste capítulo não se pretende exaustiva ou definitiva, mas exemplar: ela ilustra um caminho possível entre muitos outros que podem ser trilhados por docentes atentos às especificidades de suas turmas e de suas realidades escolares.

O que não pode variar, contudo, é o compromisso ético e epistemológico que fundamenta essa prática: o respeito aos fatos, a transparência metodológica, o acolhimento do dissenso legítimo e a recusa intransigente ao relativismo que equipara verdade histórica documentada e falsificação ideológica. Como afirma Carlo Ginzburg (2002, p. 8), em seu ensaio sobre relações de força e história dos vencidos, "a prova representa o ponto de contato entre o

trabalho do historiador e a realidade que ele investiga". Defender a centralidade da prova é defender a possibilidade mesma do conhecimento histórico. Cabe à escola, portanto, defender essa fragilidade sem arrogância, mas também sem covardia.

3.2. Sequência Didática: Conceito, Fundamentos Teóricos e Aplicação no Ensino de História

A fundamentação do Letramento Histórico-Digital, realizada na seção anterior, demonstrou a urgência de formar estudantes capazes de investigar o passado criticamente nos ambientes digitais, identificando estratégias de manipulação e produzindo narrativas históricas fundamentadas. No entanto, essa formação não ocorre espontaneamente, nem pode ser resultado de intervenções pontuais ou desarticuladas. Ela exige um planejamento pedagógico rigoroso, capaz de organizar a aprendizagem em etapas progressivas que partam das concepções prévias dos estudantes — muitas vezes contaminadas por narrativas negacionistas — e os conduzam, por meio de atividades investigativas, à construção de uma consciência histórica crítica e reflexiva.

É nesse contexto que a Sequência Didática (SD) emerge como dispositivo pedagógico privilegiado para operacionalizar o Letramento Histórico-Digital em sala de aula. Diferentemente de aulas isoladas ou de atividades desconexas que abordam o tema de forma fragmentada, a sequência didática estrutura-se como um conjunto articulado e intencional de atividades organizadas em torno de objetivos de aprendizagem claramente definidos. Trata-se de um percurso pedagógico que possui princípio, meio e fim, no qual cada etapa prepara a seguinte e todas convergem para a construção de competências complexas que não poderiam ser desenvolvidas em uma única aula expositiva.

A opção metodológica pela sequência didática não é arbitrária. Ela fundamenta-se em uma concepção construtivista e sociointeracionista de aprendizagem, segundo a qual o conhecimento não é transmitido verticalmente do professor para o aluno, mas construído ativamente pelo estudante em interação com seus pares, com o professor e com os objetos de conhecimento. Essa perspectiva encontra respaldo nas teorias de Lev Vygotsky (1991), para quem a aprendizagem efetiva ocorre na "zona de desenvolvimento proximal"³¹, isto é, no espaço

³¹ A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é conceito central da teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky. Refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento real (aquilo que o sujeito consegue realizar sozinho) e o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que consegue realizar com mediação de alguém mais experiente). A aprendizagem efetiva ocorre quando o ensino atua justamente nessa zona, oferecendo desafios que o aluno ainda

entre aquilo que o aluno já sabe fazer sozinho e aquilo que ele ainda não consegue realizar sem mediação. A sequência didática, ao prever etapas de complexidade crescente, permite que o professor atue justamente nessa zona, oferecendo os suportes (scaffolding)³² necessários para que o estudante avance gradualmente em direção à autonomia intelectual.

Antoni Zabala (1998), pedagogo catalão referência no tema, define a sequência didática como "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos" (ZABALA, 1998, p. 18). Para o autor, a sequência deve ser pensada como uma unidade de planejamento que vai além da aula tradicional, integrando diferentes tipos de conteúdos — factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais — e mobilizando variadas estratégias de ensino. Zabala enfatiza que:

As sequências didáticas são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Deste modo, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. ZABALA (1998, p. 53)

Essa concepção pressupõe que o professor não apenas "dê aulas", mas planeje cuidadosamente uma trajetória de aprendizagem na qual cada atividade cumpre uma função específica: motivar, diagnosticar, sistematizar, aplicar, avaliar. A sequência, portanto, não é uma sucessão aleatória de tarefas, mas uma arquitetura pedagógica intencional.

No campo do ensino de línguas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) aprofundam essa discussão ao propor um modelo de sequência didática voltado para o ensino de gêneros textuais. Embora desenvolvido originalmente para a área de Língua Portuguesa, esse modelo oferece contribuições valiosas para o ensino de História, especialmente quando se considera que a produção de narrativas históricas — sejam elas escritas, orais ou audiovisuais — constitui um gênero discursivo específico, dotado de convenções próprias. Segundo os autores, uma sequência didática bem estruturada deve contemplar quatro etapas fundamentais:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

não consegue vencer sozinho, mas pode superar com apoio adequado. Ver: VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

³² Scaffolding (andaime, em tradução literal) é metáfora educacional cunhada por Jerome Bruner (1976) para designar o suporte temporário que o professor oferece ao aluno durante o processo de aprendizagem. Assim como um andaime sustenta uma construção enquanto ela não pode se sustentar sozinha, o scaffolding pedagógico sustenta a aprendizagem do estudante até que ele desenvolva autonomia. Os suportes devem ser gradualmente retirados conforme o aluno avança.

O modelo proposto pelos autores genebrinos organiza-se da seguinte forma: (1) apresentação da situação, na qual se delimita o problema comunicativo a ser enfrentado; (2) produção inicial, momento diagnóstico em que os alunos realizam uma primeira tentativa de resolução do problema, revelando seus conhecimentos prévios e suas dificuldades; (3) módulos de aprendizagem, etapas intermediárias nas quais se trabalham sistematicamente os obstáculos identificados, oferecendo ferramentas conceituais e procedimentais; e (4) produção final, na qual os alunos retomam o problema inicial, agora munidos dos novos conhecimentos, demonstrando a aprendizagem realizada (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Transposta para o ensino de História, essa estrutura permite que o professor organize uma sequência que parta das narrativas negacionistas trazidas pelos alunos (produção inicial), trabalhe sistematicamente com análise de fontes primárias, historiografia acadêmica e competências de verificação digital (módulos de aprendizagem) e culmine na produção de uma contranarrativa fundamentada (produção final). O diferencial dessa abordagem reside no fato de que o erro não é punido, mas tematizado como ponto de partida para a aprendizagem. Como observa Zabala (1998, p. 63), "o erro não deve ser visto como um fracasso, mas como um indicador dos processos de aprendizagem que o aluno está vivenciando".

No contexto específico do ensino de História, a sequência didática ganha contornos próprios quando articulada aos pressupostos da Educação Histórica, campo de pesquisa consolidado no Brasil a partir dos anos 2000 que investiga como crianças e jovens constroem seu pensamento histórico. Isabel Barca (2004), historiadora portuguesa pioneira nesse campo, propõe o conceito de aula-oficina, que dialoga diretamente com a lógica da sequência didática. Para Barca (2004, p. 134), a aula-oficina é "um espaço onde se faz História", isto é, onde os alunos não apenas recebem informações sobre o passado, mas realizam operações cognitivas semelhantes às do historiador: problematizam, levantam hipóteses, analisam fontes, interpretam evidências e elaboram narrativas. A autora defende que:

A aula-oficina de História não é um espaço onde se transmite um saber pronto, mas um laboratório onde se constrói conhecimento histórico através da interação entre os alunos, o professor e as fontes. Nesse modelo, o aluno é desafiado a pensar historicamente, desenvolvendo competências de interpretação, contextualização e síntese. (BARCA, 2004, p. 135).

Essa perspectiva rompe com o modelo tradicional de ensino, no qual o professor detém o monopólio da fala e o aluno limita-se a memorizar conteúdos para reproduzi-los em provas. Na aula-oficina, o estudante torna-se protagonista do processo de construção do conhecimento, e o professor atua como mediador que organiza situações-problema, seleciona fontes, provoca o debate e sistematiza as descobertas coletivas.

A articulação entre a sequência didática e a aula-oficina mostra-se especialmente produtiva no enfrentamento ao negacionismo. Se, como demonstrado nos capítulos anteriores, os alunos chegam à escola defendendo teses revisionistas sobre a Ditadura Civil-Militar, não adianta o professor simplesmente "corrigir" essas interpretações de forma expositiva. A resistência identitária e afetiva que sustenta essas crenças só pode ser trabalhada se o próprio aluno for colocado diante de evidências que o forcem a repensar suas certezas. E isso só acontece quando ele investiga, e não quando ele apenas ouve. Como sintetiza Marlene Cainelli (2006, p. 98), "o aluno precisa ser colocado diante de fontes históricas contraditórias para que ele mesmo perceba que a história não é uma verdade única, mas uma construção interpretativa".

Essa concepção alinha-se também aos princípios da aprendizagem significativa, tal como formulada por David Ausubel³³ (2003). Segundo o autor, a aprendizagem só se torna significativa quando o novo conhecimento se ancora em estruturas cognitivas preexistentes, modificando-as. Isso implica que o professor não pode ignorar aquilo que o aluno já sabe — ainda que esse saber seja equivocado —, mas deve partir dele para promover a reestruturação conceitual. Ausubel (2003, p. 6) afirma que "o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Averigue isso e ensine-o de acordo". No caso do ensino sobre a ditadura, isso significa diagnosticar as narrativas prévias dos estudantes, compreender sua origem e sua lógica interna, e então oferecer experiências investigativas que tensionem essas narrativas sem desqualificar frontalmente o aluno.

A sequência didática, portanto, não é um luxo pedagógico ou uma "técnica sofisticada" reservada a escolas de elite. Ela é uma necessidade epistemológica para qualquer ensino que se pretenda formativo e não apenas informativo. E sua viabilidade já foi demonstrada em diversos contextos escolares brasileiros, inclusive no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), programa de pós-graduação que tem produzido, desde 2014, centenas de dissertações acompanhadas de propostas de intervenção pedagógica fundamentadas teoricamente e testadas em sala de aula.

Cabe destacar, neste ponto, algumas dessas experiências que inspiram e legitimam a proposta desenvolvida na presente pesquisa. Dayvson Dantas (2022), em dissertação defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, desenvolveu uma sequência didática

³³ David Ausubel (1918-2008), psicólogo educacional norte-americano, desenvolveu a Teoria da Aprendizagem Significativa como alternativa ao behaviorismo. Segundo Ausubel, a aprendizagem só se torna significativa (duradoura e aplicável) quando o novo conhecimento se ancora em estruturas cognitivas preexistentes, modificando-as. Isso implica que o professor deve diagnosticar o que o aluno já sabe (conhecimentos prévios) e planejar o ensino de modo que o novo conteúdo estabeleça relações substantivas e não-arbitrárias com esses conhecimentos. A aprendizagem mecânica (memorização sem compreensão) ocorre quando essas pontes não são estabelecidas.

intitulada "O Negacionismo Histórico e o Ensino de História da Ditadura Civil-Militar no Brasil", voltada especificamente para o enfrentamento das teses do Brasil Paralelo no contexto da escola pública. O autor estruturou sua intervenção em quatro módulos progressivos que partem da análise de vídeos negacionistas, passam pela investigação de fontes primárias (como documentos do DOPS e relatórios da Comissão Nacional da Verdade) e culminam na produção de podcasts pelos alunos. Dantas relata que:

A produção final dos estudantes demonstrou um avanço significativo em relação à produção inicial. Enquanto no diagnóstico inicial muitos alunos reproduziam acriticamente as teses negacionistas, ao final da sequência foram capazes de identificar as estratégias de manipulação presentes nos vídeos e de construir narrativas históricas fundamentadas em evidências documentais. (DANTAS, 2022, p.87)

Esse trabalho exemplifica como a sequência didática, quando bem planejada, pode efetivamente transformar concepções históricas arraigadas. Não se trata de "convencer" o aluno pela autoridade docente, mas de fornecer-lhe ferramentas cognitivas para que ele próprio revise suas posições diante das evidências.

Outro exemplo relevante é o trabalho de Francisco das Chagas Fernandes Xavier (2021), também do ProfHistória, que desenvolveu a sequência didática "A Ditadura Militar em Questão: Entre Memórias e Esquecimentos", aplicada em uma escola pública do Rio Grande do Norte. Xavier (2021) centrou sua intervenção no conceito de memória social, propondo atividades que levassem os alunos a investigar as memórias familiares sobre o período ditatorial e a confrontá-las com a memória histórica construída pela historiografia. O autor estruturou sua sequência em cinco encontros, nos quais os estudantes realizaram entrevistas com familiares, analisaram fotografias de jornais da época e produziram ensaios reflexivos. Xavier (2021, p. 102) conclui que "a sequência didática permitiu que os alunos compreendessem a ditadura não como um tema abstrato, mas como um processo histórico que afetou pessoas reais, inclusive seus próprios familiares".

Já Danilo Alves da Silva (2019), cuja definição de Letramento Histórico-Digital foi discutida na seção anterior, desenvolveu uma sequência focada na produção de narrativas digitais sobre a Guerra de Canudos, utilizando ferramentas como Google Earth, criação de podcasts e edição de vídeos. Embora seu objeto seja distinto, a estrutura metodológica que propõe é transferível para outros temas. Silva argumenta que:

A produção de narrativas digitais pelos alunos não é apenas um recurso motivacional, mas uma estratégia pedagógica que mobiliza competências complexas: capacidade de síntese, domínio de linguagens multimídia, reflexão sobre o público-alvo e, sobretudo, responsabilidade ética com a verdade histórica. (SILVA, 2019, p.115)

Esses três trabalhos — Dantas (2022), Xavier (2021) e Silva (2019) — embora desenvolvidos em contextos distintos e com objetos específicos, compartilham uma convicção

pedagógica comum: a de que o ensino de História precisa superar a lógica da transmissão vertical e assumir a lógica da investigação orientada. E todos demonstram que isso é possível mesmo em escolas públicas com recursos limitados, desde que o professor assuma o papel de pesquisador de sua própria prática e de organizador de situações de aprendizagem desafiadoras.

A estruturação de uma sequência didática exige atenção a alguns princípios operacionais fundamentais. Zabala (1998) propõe que toda sequência deve contemplar momentos distintos, cada um com função pedagógica específica: (1) atividades de motivação e contextualização, que despertem o interesse e permitam diagnosticar conhecimentos prévios; (2) atividades de desenvolvimento, nas quais novos conteúdos são apresentados e trabalhados; (3) atividades de sistematização, que organizam e consolidam os aprendizados; e (4) atividades de avaliação, que verificam se os objetivos foram alcançados. Cada uma dessas etapas pode desdobrar-se em várias aulas, dependendo da complexidade do tema e do ritmo de aprendizagem da turma.

No caso específico do ensino sobre a Ditadura Civil-Militar em tempos de negacionismo digital, a sequência didática deve prever momentos de confronto direto entre as narrativas que circulam nas redes e as fontes históricas documentadas. Esse confronto, contudo, não pode ser imposto autoritariamente pelo professor, mas mediado por atividades investigativas que coloquem o próprio aluno na posição de "detetive da história". A ideia é que ele descubra, por conta própria, as contradições e omissões presentes nas narrativas revisionistas, desenvolvendo assim uma postura crítica sustentável — que não dependa da presença constante do professor para se manter.

Essa postura investigativa aproxima-se do que Circe Bittencourt (2018) denomina método ativo de ensino, no qual o aluno é convocado a pensar, problematizar e agir, e não apenas a ouvir e repetir. Bittencourt (2018, p. 328) defende que "o uso de documentos em sala de aula não pode ser meramente ilustrativo; os documentos devem ser problematizados, confrontados entre si e contextualizados historicamente". Transposta para o debate sobre negacionismo, essa orientação significa que os vídeos do Brasil Paralelo não devem ser simplesmente "descartados" como "mentiras", mas analisados como fontes — não fontes sobre a ditadura, evidentemente, mas fontes sobre o negacionismo contemporâneo. Ao tratá-los como objeto de análise, e não como verdade a ser refutada, o professor desloca o debate do campo da crença para o campo da investigação.

A avaliação, última etapa da sequência didática, também precisa ser repensada. Se o objetivo não é a memorização de fatos, mas o desenvolvimento de competências investigativas, a prova tradicional de múltipla escolha ou de questões descritivas torna-se inadequada. A avaliação deve ser processual e formativa, isto é, deve acompanhar o percurso de aprendizagem

do aluno ao longo de toda a sequência, identificando avanços, dificuldades e ajustando as estratégias de ensino conforme necessário. Como propõe Jussara Hoffmann (2009, p. 19), a avaliação deve ser "uma ação reflexiva da aprendizagem, um acompanhamento permanente do professor que deve incentivar o aluno a reestruturar e reconstruir seu conhecimento".

No contexto da sequência sobre ditadura e negacionismo, a avaliação pode incluir: análise da evolução das concepções dos alunos entre a produção inicial e a produção final; observação da qualidade da participação nos debates e nas atividades investigativas; análise crítica das narrativas digitais produzidas (verificando se utilizam fontes confiáveis, se contextualizam adequadamente, se reconhecem múltiplas perspectivas); e autoavaliação reflexiva, na qual o próprio aluno identifica o que aprendeu e como seu pensamento se transformou ao longo do processo.

Cabe destacar, ainda, que a sequência didática não é uma "receita" rígida a ser seguida mecanicamente. Cada turma possui ritmos, interesses e dificuldades específicas, e o professor precisa ter autonomia e sensibilidade para adaptar a proposta conforme a realidade concreta de seus alunos. Como alerta Zabala (1998, p. 16), "não existem sequências didáticas melhores ou piores em abstrato; existem sequências mais ou menos adequadas aos objetivos pretendidos, ao contexto social e cultural dos alunos e aos recursos disponíveis". Portanto, a proposta que será detalhada na seção seguinte deve ser compreendida como um modelo inspirador, e não como um roteiro inflexível.

Finalmente, é fundamental reconhecer que a implementação de sequências didáticas investigativas exige do professor um investimento significativo de tempo e energia: é preciso pesquisar fontes, planejar atividades variadas, mediar debates acalorados, avaliar produções complexas. Esse trabalho nem sempre é reconhecido institucionalmente, e muitos docentes enfrentam condições laborais que dificultam esse tipo de prática — classes superlotadas, carga horária excessiva, falta de apoio pedagógico. No entanto, como demonstra a experiência acumulada pelo ProfHistória, quando o professor assume a postura de pesquisador de sua própria prática e encontra redes de apoio (como grupos de estudo, programas de pós-graduação, comunidades virtuais de educadores), esses obstáculos podem ser parcialmente superados.

O desafio, portanto, não é apenas pedagógico, mas também político: trata-se de defender a escola pública como espaço de pensamento crítico e de lutar por condições de trabalho que permitam aos professores exercerem plenamente sua função intelectual. A sequência didática, nesse sentido, não é apenas uma técnica de ensino, mas um gesto de resistência contra a precarização e a desprofissionalização docente.

3.3. Proposta de Intervenção: Sequência Didática "Ditadura em Disputa – Do Negacionismo Digital à Consciência Histórica Crítica"

As seções anteriores deste capítulo estabeleceram os fundamentos teóricos necessários para compreender por que o enfrentamento ao negacionismo histórico não pode ser realizado mediante estratégias tradicionais de ensino, baseadas na transmissão vertical de conteúdos. Demonstrou-se que o Letramento Histórico-Digital constitui uma competência complexa, que articula procedimentos de investigação histórica, domínio de ferramentas tecnológicas e capacidade de produção narrativa em diferentes linguagens. Argumentou-se, ainda, que a Sequência Didática representa o dispositivo pedagógico mais adequado para operacionalizar esse letramento, uma vez que permite organizar a aprendizagem em etapas progressivas, partindo das concepções prévias dos estudantes e conduzindo-os, por meio de atividades investigativas, à construção de interpretações históricas fundamentadas.

Cabe agora apresentar, de forma detalhada, a proposta de intervenção desenvolvida ao longo desta pesquisa, que toma como objeto central de análise o documentário "1964: O Brasil entre Armas e Livros", primeira produção da série do canal Brasil Paralelo sobre o período ditatorial. A escolha deste documentário específico justifica-se por três razões: primeiro, sua ampla circulação entre estudantes do ensino médio; segundo, sua sofisticação técnica e retórica, que o torna particularmente sedutor para o público jovem; terceiro, sua centralidade na construção das narrativas negacionistas contemporâneas sobre a ditadura civil-militar. Trata-se de uma sequência didática estruturada em quatro módulos, com duração total prevista de oito aulas de 50 minutos cada (ou quatro encontros de 100 minutos, no caso de escolas que adotam o sistema de aulas geminadas). A proposta foi concebida para ser aplicada em turmas de 3º ano do Ensino Médio, momento curricular em que o tema da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985) costuma ser abordado, mas pode ser adaptada para o 9º ano do Ensino Fundamental ou para contextos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde que observadas as especificidades cognitivas e sociais de cada público.

A sequência intitula-se "Ditadura em Disputa – Do Negacionismo Digital à Consciência Histórica Crítica" e tem como objetivo geral desenvolver nos estudantes a capacidade de identificar, analisar criticamente e refutar narrativas negacionistas sobre a Ditadura Civil-Militar brasileira, mobilizando procedimentos de investigação histórica e de verificação de fontes digitais.

3.3.1. O Documentário como Objeto: Características e Estratégias Narrativas

Antes de apresentar a sequência didática propriamente dita, é fundamental compreender a materialidade do objeto que será analisado pelos estudantes. "1964: O Brasil entre Armas e Livros" não é um documentário convencional, mas uma produção que mobiliza recursos técnicos e estéticos sofisticados para construir uma narrativa histórica alternativa à historiografia acadêmica consolidada.

Estrutura narrativa do documentário

O documentário estrutura-se em cinco episódios com duração média de 40 minutos cada, totalizando aproximadamente 200 minutos de material audiovisual. Essa segmentação não é arbitrária: ela permite que o conteúdo seja consumido de forma fragmentada nas redes sociais, facilitando sua viralização. Cada episódio possui uma estrutura narrativa fechada, com introdução dramática, desenvolvimento argumentativo e fechamento conclusivo, o que confere autonomia relativa às partes e permite que espectadores assistam aos episódios fora da ordem cronológica sem perder o fio condutor da narrativa.

A progressão dos episódios segue uma lógica argumentativa clara:

Episódio 1 - "A Tomada": Apresenta o contexto político dos anos 1960, enfatizando a "ameaça comunista" e caracterizando o movimento de 1964 como resposta popular legítima. Constrói o cenário do "Brasil em perigo".

Episódio 2 - "A Resistência": Inverte a narrativa historiográfica ao apresentar os militares como resistência democrática contra um suposto golpe comunista em curso. Utiliza depoimentos de militares e civis que apoiaram a intervenção.

Episódio 3 - "O Expurgo": Aborda a guerrilha urbana dos anos 1970, caracterizando-a exclusivamente como terrorismo e justificando a repressão estatal como defesa legítima da ordem.

Episódio 4 - "Os Porões": Reconhece superficialmente a existência de tortura, mas opera uma simetria moral ao equiparar ações do Estado com ações de grupos guerrilheiros, diluindo a responsabilidade institucional.

Episódio 5 - "O Legado": Conclui com balanço positivo do período, enfatizando desenvolvimento econômico e ordem social, minimizando custos humanos e violações de direitos.

Recursos audiovisuais e estratégias estéticas

O documentário mobiliza recursos técnicos que conferem aparência de legitimidade e seriedade acadêmica:

Trilha sonora orquestral: Música dramática similar à utilizada em produções cinematográficas hollywoodianas cria tensão emocional e direciona a interpretação do espectador. Nos momentos que retratam "ameaça comunista", a música intensifica-se; quando apresenta militares, adquire tom heroico.

Fotografia e edição profissionais: Iluminação cinematográfica, enquadramentos cuidadosos e transições suaves conferem ao produto acabamento técnico comparável a documentários de canais pagos, o que psicologicamente sugere credibilidade.

Imagens de arquivo: Utilização massiva de fotografias, cinejornais e documentos de época cria efeito de autenticidade. No entanto, como será demonstrado na análise crítica proposta aos alunos, essas imagens são frequentemente descontextualizadas ou apresentadas com legendas que distorcem seus significados originais.

Reconstituições dramatizadas: Cenas encenadas com atores representando momentos históricos (reuniões militares, manifestações populares) borram a fronteira entre documentário e ficção, conferindo ao produto uma dimensão espetacular que prende a atenção do espectador jovem.

Locações estratégicas: Entrevistas realizadas em bibliotecas, escritórios com estantes repletas de livros e ambientes institucionais criam cenário de erudição e seriedade intelectual.

Personagens e vozes de autoridade

O documentário constrói sua credibilidade através da seleção estratégica de entrevistados:

Militares reformados: Generais e oficiais que participaram diretamente dos eventos narrados apresentam suas memórias como testemunhos históricos, sem confronto com outras versões ou contextualização crítica.

"Especialistas" sem formação historiográfica: Jornalistas, juristas, economistas e filósofos falam sobre história, mas raramente historiadores profissionais ligados a instituições acadêmicas reconhecidas aparecem. Quando historiadores acadêmicos são mencionados, geralmente são para serem refutados.

Testemunhas civis: Pessoas que viveram o período e apoiaram a intervenção militar narram suas experiências, conferindo dimensão emotiva e pessoal à narrativa. Ausência sistemática de vozes de vítimas da repressão ou de familiares de mortos e desaparecidos.

Voz narrativa onisciente: Um narrador em off com voz grave e pausada apresenta os "fatos", assumindo tom professoral que mimetiza documentários educativos tradicionais.

Operações historiográficas: construção da narrativa histórica

O documentário opera diversas estratégias de construção narrativa que precisam ser desmontadas na atividade pedagógica:

Inversão causal: Apresenta a intervenção militar como consequência de ameaça comunista real e iminente, quando documentos históricos demonstram que não havia condições objetivas para tomada de poder por grupos comunistas em 1964.

Seleção tendenciosa de fontes: Privilegia documentos que sustentam a tese da "ameaça vermelha" (como panfletos de grupos de esquerda) e omite documentos que revelam articulação golpista anterior (como correspondências entre militares e empresários, documentação da Operação Brother Sam).

Anacronismo estratégico: Projeta para o contexto de 1964 categorias e conceitos posteriores (como "terrorismo") para justificar ações repressivas.

Descontextualização: Apresenta fatos isolados sem inseri-los nas estruturas históricas mais amplas. Por exemplo, menciona ações armadas de grupos guerrilheiros sem contextualizar a escalada repressiva que precedeu e motivou a luta armada.

Eufemização: Substitui termos precisos por expressões amenizadoras: "controle" em vez de "censura", "confronto" em vez de "tortura", "revolução" em vez de "golpe".

Apelo emocional: Uso de imagens de crianças, famílias e símbolos religiosos para associar o regime militar a valores tradicionais e criar identificação emotiva, deslocando o debate do campo racional para o afetivo.

3.3.2. ESTRUTURA GERAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Compreendidas as características do documentário que será objeto de análise, apresento agora a estrutura completa da sequência didática. Diferentemente de uma análise acadêmica convencional, a proposta pedagógica não parte da exposição das distorções presentes no documentário, mas coloca os estudantes na posição de investigadores que descobrirão, por

conta própria, essas distorções através do confronto entre a narrativa do Brasil Paralelo e as fontes históricas documentadas.

Etapa da escolaridade: 3º ano do Ensino Médio (adaptável ao 9º ano do Ensino Fundamental II)

Componente curricular: História

Tempo pedagógico total: 08 horas/aulas (04 encontros de 100 minutos cada)

Pressupostos metodológicos:

1. Os estudantes não são "tábulas rasas", mas trazem interpretações prévias sobre o passado, frequentemente influenciadas por narrativas negacionistas;
2. Recusa da lógica do "desmentido" autoritário: o aluno deve descobrir as contradições das narrativas que defende por meio de investigação própria;
3. Dimensão ética e política explícita: formar cidadãos capazes de resistir a manipulações históricas e comprometidos com a democracia.

MÓDULO 1: DIAGNÓSTICO E SENSIBILIZAÇÃO

"O que sabemos (ou julgamos saber) sobre 1964?"

Duração: 2 aulas (100 minutos) | **Aulas 1 e 2**

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
Objetivo Geral	Mapear as concepções prévias dos estudantes sobre a Ditadura Civil-Militar, identificando a presença de narrativas negacionistas.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • identificar as concepções prévias dos estudantes sobre o período ditatorial; • diagnosticar a presença e a força de narrativas negacionistas no repertório dos alunos; • sensibilizar os estudantes para a existência de disputas de memória sobre o período.
Justificativa	O módulo inaugural tem caráter diagnóstico e motivacional. Não se inicia com exposição sobre "o que foi a ditadura", mas com atividades que permitam aos estudantes explicitarem suas concepções. A comparação entre narrativas opostas (Brasil Paralelo vs. Cidadão

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
	Boilesen) cria choque cognitivo que instala a dúvida investigativa necessária ao processo de aprendizagem crítica.
Recursos Didáticos	Smartphones dos alunos, projetor multimídia, internet, plataformas digitais (Mentimeter ou WordArt), vídeos (Brasil Paralelo e Cidadão Boilesen), cartolinas ou Google Docs, cadernos.
Competências BNCC	CG2 – Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer às abordagens próprias das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade; EM13CHS603 – Analisar a formação de diferentes países e suas experiências políticas, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, regimes de governo, autoritarismo, democracia).

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS – PASSO A PASSO

ETAPA	ATIVIDADE	TEMPO
1. Tempestade de Ideias Digital	<p>a) Professor projeta a pergunta: "Quando vocês ouvem falar em 'Ditadura Militar' ou 'Regime de 1964', o que vem à mente?"</p> <p>b) Alunos acessam Mentimeter ou WordArt via smartphones e digitam livremente termos associados ao tema;</p> <p>c) Professor visualiza em tempo real a nuvem de palavras formada pela turma.</p>	20 min
2. Problematização Inicial	<p>a) Professor conduz debate inicial sem apresentar "respostas corretas";</p> <p>b) Perguntas mediadoras: "Por que algumas pessoas lembram a ditadura como período de ordem e outras como período de violência?" "De onde vêm essas informações?" "Todas essas versões são igualmente válidas?";</p>	15 min

ETAPA	ATIVIDADE	TEMPO
	c) Objetivo: instalar problemas que orientarão a investigação.	
3. Choque Cognitivo Audiovisual	a) Exibição de dois vídeos curtos (5 min cada) com visões opostas: Vídeo 1: Trecho de <i>1964: O Brasil entre Armas e Livros</i> (Brasil Paralelo) – tese do "contragolpe" e "ameaça comunista"; Vídeo 2: Trecho de <i>Cidadão Boilesen</i> (Chaim Litewski, 2009) – financiamento empresarial da tortura; b) Sem comentário prévio do professor.	10 min
4. Trabalho em Grupos	a) Turma dividida em grupos de 4-5 alunos; b) Tarefa: "Os dois vídeos tratam do mesmo tema, mas apresentam versões opostas. Como vocês explicam isso? Ambos podem estar corretos? Como descobrir qual versão é mais confiável?"; c) Grupos registram hipóteses em cartolina ou Google Docs.	30 min
5. Produção Inicial (Diagnóstica)	a) Individualmente, cada aluno responde por escrito (caderno ou digital): 1) Na sua opinião, o que aconteceu em 1964? Foi golpe ou revolução? Justifique. 2) A ditadura foi período de violações de direitos ou período necessário? Por quê? 3) De onde vêm suas informações sobre esse tema? b) Respostas arquivadas para comparação ao final da sequência (metacognição).	25 min

AVALIAÇÃO

A avaliação será diagnóstica e processual, sem atribuição de nota:



Figura 2: Frame do documentário Brasil Paralelo exibido em sala

MATERIAIS E RECURSOS DIGITAIS DO MÓDULO 1

Para viabilizar a implementação deste módulo diagnóstico, foram selecionados recursos digitais de acesso gratuito que permitem aos estudantes e professores acessar diferentes narrativas sobre a ditadura civil-militar brasileira, essenciais para o exercício de choque cognitivo proposto.

Os materiais estão organizados no Quadro a seguir:

Recursos digitais para o Módulo 1: Diagnóstico

TIPO DE RECURSO	DESCRIÇÃO	LINK DE ACESSO
Documentário	Cidadão Boilesen (2009) - Sobre financiamento empresarial da tortura	https://www.youtube.com/watch?v=5cW3JCmPTL8
Série documental	Memórias da Ditadura - TV Câmara (Playlist completa)	https://www.youtube.com/playlist?list=PLZazYkq8qDhLcUFxHCQ9qXLmzVV4GmOPh

TIPO DE RECURSO	DESCRIÇÃO	LINK DE ACESSO
Plataforma educativa	Memorial da Democracia - Linha do tempo interativa da história política brasileira	http://memorialdademocracia.com.br/
Acervo digital	Memórias Reveladas - Arquivo Nacional, documentos sobre a ditadura	http://memoria.an.gov.br/
Ferramenta pedagógica	Mentimeter - Para criação de nuvem de palavras colaborativa em tempo real	https://www.mentimeter.com/

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Esses recursos foram verificados em dezembro de 2025 e apresentam acesso livre, sem necessidade de cadastro ou pagamento. O documentário "Cidadão Boilesen" é especialmente relevante por documentar, com base em processos judiciais e depoimentos, o financiamento empresarial da tortura durante a ditadura, constituindo contraponto direto às narrativas que negam a existência de violações sistemáticas de direitos humanos.

Recomenda-se que o professor baixe previamente os vídeos principais (utilizando ferramentas como 4K Video Downloader, disponível em <https://www.4kdownload.com/>), garantindo acesso mesmo em caso de instabilidade de conexão de internet ou remoção dos conteúdos das plataformas.

MÓDULO 2: INSTRUMENTALIZAÇÃO

"Como investigar o passado no mundo digital?"

Duração: 2 aulas (100 minutos) | **Aulas 3 e 4**

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
Objetivo Geral	Instrumentalizar os estudantes para a prática da leitura lateral e da análise crítica de fontes históricas digitais.
Objetivos Específicos	• Ensinar os estudantes a praticarem a técnica de leitura lateral de Sam Wineburg;

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver critérios de avaliação de credibilidade de fontes digitais; • Introduzir ferramentas de verificação de fatos e identificação de estratégias negacionistas.
Justificativa	<p>Este módulo constitui o núcleo metodológico da sequência. Aqui os estudantes aprendem procedimentos investigativos que permitirão desconstruir narrativas negacionistas de forma autônoma. A atividade "Detetives da Verdade" ensina a avaliar fontes não pelo design ou linguagem persuasiva, mas por critérios epistêmicos: autoria, institucionalidade, transparência de fontes e reputação acadêmica.</p>
Recursos Didáticos	<p>Smartphones com internet, materiais impressos, projetor, sites de checagem (Aos Fatos, Lupa, Comprova), documentos históricos (AI-5, depoimento de Frei Tito, Relatório CNV), lousa.</p>
Competências BNCC	<p>CG5 – Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética;</p> <p>EM13CHS101 – Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas sobre um mesmo evento histórico;</p> <p>EM13CHS502 – Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas, desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito.</p>

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS – PASSO A PASSO

ETAPA	ATIVIDADE	TEMPO
1. Exposição Conceitual Breve	<p>a) Professor apresenta conceitos de fonte histórica, fonte primária e fonte secundária;</p> <p>b) Exposição não deve ser prolongada – foco nas atividades práticas.</p>	10 min

ETAPA	ATIVIDADE	TEMPO
2. Atividade "Detetives da Verdade"	<p>a) Alunos organizados em duplas ou trios;</p> <p>b) Cada grupo recebe 3 materiais distintos sobre a ditadura:</p> <p>Material A: Postagem de rede social reproduzindo tese do Brasil Paralelo ("tortura era praticada por ambos os lados");</p> <p>Material B: Verbete da Wikipédia sobre Comissão Nacional da Verdade;</p> <p>Material C: Artigo acadêmico de Carlos Fico ou Heloísa Starling (SciELO);</p> <p>c) Tarefa: Avaliar credibilidade sem ler integralmente o conteúdo.</p>	30 min
3. Prática de Leitura Lateral	<p>a) Alunos saem das páginas e investigam via smartphone:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem escreveu? - Para qual instituição trabalha? - Que outras publicações produziu? - O site tem transparência sobre financiamento? - Outros sites confiáveis referenciam esse conteúdo? <p>b) Utilizam sites de checagem (Aos Fatos, Lupa, Comprova);</p> <p>c) Professor circula orientando a busca.</p>	(incluído nos 30 min anteriores)
4. Sistematização Coletiva	<p>a) Cada grupo apresenta oralmente suas conclusões;</p> <p>b) Professor sistematiza na lousa Tabela de Critérios de Confiabilidade (ver abaixo).</p>	15 min
5. Análise de Fontes Primárias	<p>a) Professor distribui 3 documentos históricos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) AI-5 (trecho sobre cassação de mandatos); 2) Depoimento de Frei Tito à Justiça Militar (1970) – relato de tortura; 	35 min

ETAPA	ATIVIDADE	TEMPO
	3) Relatório da CNV (2014) – lista de mortos/desaparecidos; b) Grupos respondem: "Esses documentos confirmam ou refutam a tese do Brasil Paralelo? Por quê? Como lidar com o argumento de que 'esses documentos são manipulados pela esquerda'?"	
6. Fechamento Conceitual	a) Professor sistematiza o conceito de "evidência histórica" como conceito de segunda ordem (Peter Lee); b) Reforça que fontes devem ser contextualizadas, confrontadas e submetidas à crítica histórica.	10 min

TABELA DE CRITÉRIOS DE CONFIABILIDADE

(Construída coletivamente em sala)

CRITÉRIO	FONTE CONFIÁVEL	FONTE DUVIDOSA
Autoria	Identificada, com credenciais acadêmicas ou jornalísticas	Anônima ou pseudônima
Instituição	Universidade, órgão oficial, veículo jornalístico reconhecido	Site desconhecido, blog pessoal sem respaldo
Fontes citadas	Referências explícitas a documentos e bibliografia	Ausência de fontes ou fontes genéricas ("segundo especialistas")
Linguagem	Técnica, com nuances e complexidade	Emocional, maniqueísta, dicotômica

CRITÉRIO	FONTE CONFIÁVEL	FONTE DUVIDOSA
Objetivo	Informar, analisar, problematizar	Persuadir, mobilizar emocionalmente, atacar adversários

Atividade Complementar: Análise Preliminar do Documentário

Após desenvolverem as competências de leitura lateral e avaliação de fontes, os estudantes realizam uma primeira aproximação analítica do documentário:

Tarefa: Assistir aos primeiros 15 minutos do Episódio 1 ("A Tomada") aplicando a ficha de análise crítica:

- Quem produziu este documentário? (investigar Brasil Paralelo via leitura lateral)
- Que instituições os entrevistados representam?
- Que tipo de imagens são utilizadas? (arquivo, reconstituição, dramatização?)
- Que fontes históricas são citadas explicitamente?
- Que emoções a trilha sonora e a edição tentam despertar?

Objetivo: Preparar o olhar crítico para a análise aprofundada que ocorrerá no Módulo 3.

AVALIAÇÃO

A avaliação será formativa e processual:

a) O/A professor(a) observa se os alunos conseguiram aplicar a técnica de leitura lateral para avaliar fontes digitais;

b) Verifica se os estudantes identificaram corretamente critérios de confiabilidade das fontes analisadas;

c) Analisa se os grupos conseguiram confrontar documentos históricos com narrativas negacionistas, percebendo contradições;

d) Avalia a capacidade dos alunos de distinguir entre evidência histórica e opinião ideológica.



Figura 3: Alunos praticando leitura lateral em smartphones

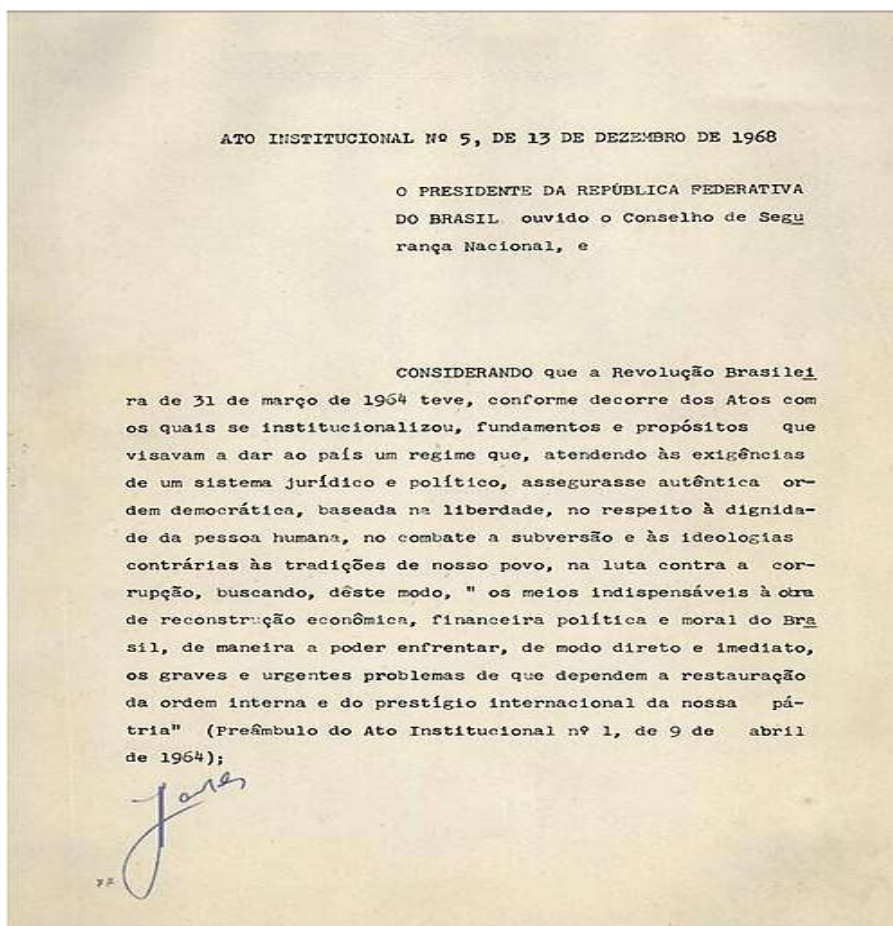


Figura 4: Cópia do AI-5 (documento primário analisado)

MATERIAIS E RECURSOS DIGITAIS DO MÓDULO 2

Este módulo, centrado no desenvolvimento de competências de leitura lateral e verificação de fontes, demanda acesso a documentos históricos primários, plataformas de checagem de fatos e tutoriais metodológicos. Os recursos foram organizados em três categorias principais, conforme Quadro abaixo:

Recursos digitais para o Módulo 2: Instrumentalização

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	LINK DE ACESSO
DOCUMENTOS HISTÓRICOS PRIMÁRIOS		
Legislação	Ato Institucional nº 5 (AI-5) - Texto oficial completo	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm
Relatório oficial	Comissão Nacional da Verdade - Relatório Final completo	http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/
Acervo processual	Brasil Nunca Mais Digital - Processos da Justiça Militar (1964-1985)	http://bnmdigital.mpf.mp.br/
Acervo jornalístico	Acervo Folha - Notícias censuradas durante a ditadura	https://acervo.folha.com.br/
AGÊNCIAS DE FACT-CHECKING E VERIFICAÇÃO		
Agência de checagem	Aos Fatos - Checagem de conteúdos políticos e históricos	https://www.aosfatos.org/
Agência de checagem	Agência Lupa - Primeira agência brasileira de fact-checking	https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/
Projeto colaborativo	Comprova - Coalizão de veículos de imprensa contra desinformação	https://projetocomprova.com.br/
Ferramenta Google	Google Fact Check Explorer - Verificador de checagens já realizadas	https://toolbox.google.com/factcheck/explorer
TUTORIAIS E GUIAS METODOLÓGICOS		

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	LINK DE ACESSO
Plataforma educacional	Stanford History Education Group - Civic Online Reasoning (tutoriais de leitura lateral)	https://cor.stanford.edu/
Guia prático	IFLA - Como identificar fake news (infográfico internacional)	https://www.ifla.org/publications/node/11174
Vídeo tutorial	"Como checar se uma notícia é verdadeira" (Aos Fatos)	https://www.youtube.com/aosfatos

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A atividade "Detetives da Verdade", central neste módulo, pressupõe que os estudantes utilizem simultaneamente três tipos de materiais: (1) um documento oficial (AI-5), (2) um relatório institucional (CNV) e (3) uma checagem de agência especializada. O professor deve orientar a navegação lateral, ensinando os alunos a:

- a) Abrir múltiplas abas do navegador simultaneamente;
- b) Verificar autoria, institucionalidade e reputação das fontes;
- c) Cruzar informações entre diferentes plataformas;
- d) Identificar marcadores de confiabilidade (referências, documentação, transparência metodológica).

Os tutoriais do Stanford History Education Group, embora em inglês, oferecem demonstrações visuais claras da técnica de leitura lateral que podem ser exibidas com legendas automáticas traduzidas pelo YouTube. Alternativamente, o professor pode criar demonstrações próprias utilizando softwares de gravação de tela gratuitos como OBS Studio (<https://obsproject.com/>).

Todos os links foram verificados em dezembro de 2025. Recomenda-se download prévio dos PDFs principais (AI-5, volumes da CNV) para garantir acesso offline.

MÓDULO 3: APROFUNDAMENTO

"Desconstruindo o Negacionismo Ponto a Ponto"

Duração: 4 aulas (200 minutos) | **Aulas 5, 6, 7 e 8**

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
Objetivo Geral	Analisar criticamente o documentário "1964: O Brasil entre Armas e Livros", identificando suas estratégias narrativas, omissões documentais e distorções historiográficas, através do confronto sistemático entre as teses apresentadas e as fontes históricas primárias.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as principais teses defendidas em cada episódio do documentário • Analisar os recursos audiovisuais e retóricos mobilizados para conferir credibilidade às narrativas • Confrontar as afirmações do documentário com fontes históricas primárias (AI-5, depoimentos de vítimas, relatórios oficiais) • Identificar omissões documentais significativas • Compreender as operações historiográficas realizadas (inversão causal, simetriação moral, anacronismo)
Justificativa	Este é o momento central da sequência, onde o documentário deixa de ser tratado como "conteúdo a ser refutado" e passa a ser objeto de investigação histórica. Os estudantes aplicarão as competências desenvolvidas no Módulo 2 para desmontar, sistematicamente, a narrativa apresentada pelo Brasil Paralelo, confrontando-a com evidências documentais.
Recursos Didáticos	Projetor multimídia, internet, documentário "1964: O Brasil entre Armas e Livros" (Episódios 1, 3 e 4), dossiês investigativos preparados pelo professor, documentos oficiais (AI-5, depoimentos de Frei Tito, Relatório CNV), textos historiográficos (Carlos Fico, Heloísa Starling), reportagens de fact-checking, fichas de observação, cartolinas, lousa.
Competências BNCC	<p>EM13CHS102 – Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais;</p> <p>EM13CHS401 – Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.</p>

AULAS 5 e 6: ANÁLISE DO EPISÓDIO 1 - "A TOMADA"
ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS – PASSO A PASSO

ETAPA	ATIVIDADE	TEMPO
1. Exibição Ativa	a) Professor contextualiza brevemente: "Vamos assistir ao primeiro episódio aplicando tudo que aprendemos sobre análise de fontes" b) Distribui Ficha de Observação Ativa (ver abaixo) c) Exibe Episódio 1 completo (40 min) com 3 pausas estratégicas para registro d) Alunos preenchem ficha durante exibição	30 min
2. Confronto Documental Dirigido	a) Turma dividida em 3 grupos b) Cada grupo recebe um Dossiê Investigativo com documentos primários: <ul style="list-style-type: none"> • Grupo 1: "A suposta ameaça comunista" • Grupo 2: "Revolução ou Golpe?" • Grupo 3: "Quem apoiou a intervenção?" c) Grupos analisam documentos e respondem questões investigativas d) Professor circula orientando	40 min
3. Socialização e Síntese	a) Cada grupo apresenta suas descobertas (5 min cada) b) Professor sistematiza na lousa Quadro Comparativo c) Turma fotografa ou copia o quadro d) Professor destaca: "Vocês acabaram de fazer o trabalho de um historiador profissional"	30 min

FICHA DE OBSERVAÇÃO ATIVA

(Preenchida pelos alunos durante a exibição)

ASPECTO	REGISTRE SUAS OBSERVAÇÕES
Tese principal	Qual é a ideia central que o episódio defende?
Quem fala?	Liste os entrevistados e suas credenciais (formação, instituição)
Que documentos aparecem?	Anote documentos históricos citados ou mostrados na tela

ASPECTO	REGISTRE SUAS OBSERVAÇÕES
Que imagens chamam atenção?	Descreva cenas marcantes e como são apresentadas
Palavras-chave repetidas	Que termos são usados repetidamente? (ex: revolução, comunismo, terror)
Emoções provocadas	O que você sentiu assistindo? Que recursos provocaram essas emoções?

DOSSIÊS INVESTIGATIVOS

DOSSIÊ GRUPO 1: "A SUPOSTA AMEAÇA COMUNISTA"

Documentos incluídos:

- Trechos de discursos de João Goulart (1963-1964) propondo Reformas de Base
- Dados eleitorais: força eleitoral real do PCB nas eleições de 1962
- Documento desclassificado: Operação Brother Sam (apoio militar norte-americano preparado antes do golpe)
- Análise historiográfica: Carlos Fico sobre a inexistência de condições para revolução comunista

Questões investigativas:

1. O episódio apresenta o comunismo como ameaça real e iminente. Os documentos deste dossiê confirmam essa versão?
2. Que informações importantes os documentos revelam que o documentário omite?
3. Por que o documentário teria interesse em exagerar a "ameaça comunista"?

DOSSIÊ GRUPO 2: "REVOLUÇÃO OU GOLPE?"

Documentos incluídos:

- Definição jurídica de "golpe de Estado" (conceito)
- Trechos da Constituição de 1946 que foram violados em 1964
- Depoimentos de juristas da época sobre a ilegalidade da deposição de Jango
- Carta-testamento de Getúlio Vargas (1954) para contextualizar legalidade democrática

Questões investigativas:

1. O documentário usa sistematicamente o termo "revolução" em vez de "golpe". Baseando-se nos documentos, qual termo é historicamente mais preciso? Por quê?
2. Houve ruptura da legalidade constitucional em 1964?
3. Que critérios jurídicos e históricos permitem classificar um evento como "golpe"?

DOSSIÊ GRUPO 3: "QUEM APOIOU A INTERVENÇÃO?"

Documentos incluídos:

- Documentos sobre financiamento empresarial do IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) e IBAD
- Correspondências entre empresários e militares planejando a deposição
- Manifesto inicial da CNBB favorável ao movimento de 1964
- Manchetes de jornais O Globo e Folha de S.Paulo apoiando o golpe

Questões investigativas:

1. O documentário apresenta o movimento de 1964 como "vontade popular espontânea". Os documentos confirmam essa versão?
2. Que grupos sociais e econômicos tinham interesse na deposição de Jango?
3. A Marcha da Família com Deus pela Liberdade foi realmente espontânea ou teve apoio institucional?

QUADRO COMPARATIVO

(Construído coletivamente em sala na lousa)

TESE DO DOCUMENTÁRIO	O QUE OS DOCUMENTOS REVELAM	OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA IDENTIFICADA
"Ameaça comunista iminente justificava intervenção"	PCB tinha apenas 3% dos votos nas eleições de 1962; reformas de Jango eram social-democratas moderadas	Exagero da ameaça + Inversão causal
"Foi uma revolução democrática"	Houve rompimento da Constituição de 1946; deposição ilegal de presidente eleito	Inversão terminológica + Eufemização

TESE DO DOCUMENTÁRIO	O QUE OS DOCUMENTOS REVELAM	OPERAÇÃO HISTORIOGRÁFICA IDENTIFICADA
"Apoio popular massivo e espontâneo"	Marcha da Família teve financiamento empresarial e apoio midiático; havia resistência operária significativa	Generalização indevida + Omissão de conflitos
"Comunistas tentavam tomar o poder"	Não havia condições objetivas (força militar, apoio popular, organização) para revolução comunista	Construção de inimigo imaginário

AULAS 7 e 8: ANÁLISE DOS EPISÓDIOS 3 e 4 - "O EXPURGO" E "OS PORÕES"

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS – PASSO A PASSO

ETAPA	ATIVIDADE	TEMPO
1. Exibição Comparativa	a) Professor explica: "Agora vamos analisar os episódios que tratam da guerrilha e da tortura" b) Distribui Ficha de Observação Focada (ver abaixo) c) Exibe trechos selecionados dos Episódios 3 e 4 (20 min total) d) Foco: caracterização da guerrilha, abordagem da tortura, presença/ausência de vítimas e) Alunos registram observações	40 min
2. Confronto Documental Ampliado	a) Turma dividida em 3 grupos b) Cada grupo recebe Dossiê Investigativo Ampliado : <ul style="list-style-type: none"> • Grupo 1: "Terrorismo ou Luta Armada?" • Grupo 2: "A Tortura: Exceção ou Sistema?" • Grupo 3: "Os Dois Lados Torturavam?" c) Grupos trabalham com documentos mais densos d) Professor orienta análise crítica	50 min

ETAPA	ATIVIDADE	TEMPO
3. Análise Retórica Avançada	a) Professor reexibe trechos já assistidos COM FOCO EXCLUSIVO em estratégias não-verbais b) Alunos preenchem Ficha de Análise Retórica (ver abaixo) c) Identificam: trilha sonora, enquadramentos, escolhas de edição d) Socialização: "A manipulação está também na forma, não só no conteúdo"	30 min

FICHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA

(Para Episódios 3 e 4)

ASPECTO	REGISTRE SUAS OBSERVAÇÕES
Como a guerrilha é caracterizada?	Que termos são usados? (terroristas, criminosos, guerrilheiros?)
Como a tortura é abordada?	É minimizada, justificada ou condenada?
Há depoimentos de vítimas?	Aparecem relatos de pessoas torturadas ou familiares de mortos?
Há menção ao aparato de repressão?	Fala-se de DOI-CODI, OBAN, SNI, Operação Condor?
Há simetria entre os "lados"?	O documentário equipara ações do Estado e ações da guerrilha?

DOSSIÊS INVESTIGATIVOS AMPLIADOS

DOSSIÊ GRUPO 1: "TERRORISMO OU LUTA ARMADA?"

Documentos incluídos:

- Contexto histórico: recrudescimento do regime após AI-5 (1968)
- Perfil sociológico dos guerrilheiros: idade média, formação, motivações

- Estatísticas: número de mortos pelos grupos guerrilheiros vs. número de mortos pelo Estado (Relatório CNV)
- Definição de "terrorismo" segundo Direito Internacional

Questões investigativas:

1. O documentário caracteriza guerrilheiros como "terroristas". Essa caracterização é histórica e conceitualmente adequada?
2. Qual a diferença entre luta armada de resistência e terrorismo?
3. Por que a guerrilha começou? Foi causa ou consequência da violência estatal?

DOSSIÊ GRUPO 2: "A TORTURA: EXCEÇÃO OU SISTEMA?"

Documentos incluídos:

- Depoimento completo de Frei Tito de Alencar à Justiça Militar (1970) relatando torturas sofridas
- Estrutura organizacional do DOI-CODI e da Operação Bandeirante (OBAN)
- Relatório CNV: lista de 272 centros de tortura identificados e agentes nomeados
- Documentos sobre financiamento empresarial da repressão (caso Henning Boilesen, empresário que financiou tortura)

Questões investigativas:

1. O documentário sugere que tortura era ação de poucos agentes isolados ("maças podres"). Os documentos sustentam essa versão?
2. Havia uma estrutura institucional e sistemática de tortura?
3. Como foi possível o financiamento privado da tortura?

DOSSIÊ GRUPO 3: "OS DOIS LADOS TORTURAVAM?"

Documentos incluídos:

- Casos documentados de militares ou policiais torturados por guerrilheiros (raros, mas existentes)
- Comparação quantitativa: número de agentes do Estado torturados vs. número de opositores torturados (Relatório CNV: 434 mortos/desaparecidos pelo Estado)
- Conceito jurídico: assimetria entre violência estatal institucional e violência de grupos clandestinos
- Análise: diferença entre tortura como política de Estado e ações pontuais de grupos

Questões investigativas:

1. O documentário estabelece simetria moral entre tortura estatal e ações guerrilheiras. Essa equiparação é sustentável historicamente?
2. Existe diferença ética e jurídica entre tortura praticada por um Estado e ações de grupos clandestinos?
3. Quantitativamente, os números são comparáveis?

FICHA DE ANÁLISE RETÓRICA

(Foco em estratégias não-verbais)

ELEMENTO	QUANDO ACONTECE?	QUE EFEITO PRODUZ?
Trilha sonora se intensifica	Em que momentos? (falar de comunistas? de militares?)	Que emoção quer provocar?
Tipo de imagem usada	Que imagens aparecem quando falam de "comunistas"? E de "militares"?	Heroicização? Demonização?
Enquadramento dos entrevistados	Close? Plano aberto? Cenário ao fundo?	Que credibilidade isso confere?
Escolhas vocabulares nas legendas	Que palavras aparecem escritas na tela?	São neutras ou carregadas de juízo?
Ritmo da edição	Cortes rápidos ou lentos?	Cria tensão? Dramatiza?

AVALIAÇÃO DO MÓDULO 3

A avaliação será **formativa, processual e colaborativa**:

- a) O/A professor(a) verifica se os grupos identificaram corretamente as distorções históricas presentes nos episódios analisados
- b) Analisa a qualidade do preenchimento das fichas de observação: capacidade de identificar estratégias narrativas e retóricas

c) Observa se os estudantes conseguiram confrontar teses do documentário com documentos primários de forma fundamentada

d) Avalia o desenvolvimento de postura investigativa: os alunos fazem perguntas pertinentes? Demonstram ceticismo saudável?

e) Verifica se a turma compreendeu que o documentário não é "simplesmente mentiroso", mas opera distorções sofisticadas que exigem análise cuidadosa

QUADRO SÍNTESE FINAL - ESTRATÉGIAS DO NEGACIONISMO IDENTIFICADAS

(Construído coletivamente ao final das 4 aulas)

ESTRATÉGIA IDENTIFICADA	COMO APARECE NO DOCUMENTÁRIO	POR QUE É PROBLEMÁTICA
Inversão causal	Apresenta golpe como resposta a ameaça comunista	Não havia condições objetivas para revolução comunista em 1964
Simetrização moral	"Os dois lados torturavam"	Equipara violência sistemática do Estado com ações pontuais de grupos
Eufemização	"Revolução" em vez de "golpe"	Mascara ruptura constitucional e ilegalidade
Omissão documental	Não menciona AI-5, Relatório CNV, estrutura do DOI-CODI	Ocultas evidências que contradizem a narrativa
Generalização indevida	"O povo apoiava"	Ignora resistência operária, estudantil, intelectual
Apelo emocional	Trilha dramática, imagens de famílias, símbolos religiosos	Desloca debate do racional para o emotivo
Falsa autoridade	Entrevistados sem formação historiográfica falam de história	Cria aparência de credibilidade científica



Figura 5: Grupos trabalhando nas fichas de desconstrução



Figura 6: Alunos analisando estratégias retóricas do Brasil Paralelo

MATERIAIS E RECURSOS DIGITAIS DO MÓDULO 3

O Módulo 3 organiza-se em torno da desconstrução sistemática das cinco teses negacionistas identificadas no documentário "1964: O Brasil entre Armas e Livros". Para cada

tese, foram selecionados recursos que fornecem evidências históricas, análises acadêmicas e documentação primária que as contradizem. Os materiais estão organizados no quadro abaixo:

Recursos digitais para o Módulo 3: Aprofundamento

TESE	RECURSO	DE	LINK DE ACESSO
NEGACIONISTA	PROBLEMATIZAÇÃO		
TESE 1: "FOI REVOLUÇÃO, NÃO GOLPE"			
Dossiê acadêmico	Operação Brother Sam - Documentos desclassificados (CPDOC/FGV)		https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/A_Operacao_Brother_Sam
Artigo jornalístico	"1964: Golpe ou revolução? O que dizem os documentos" (Nexo Jornal)		https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/03/29/1964-Golpe-ou-revolu%C3%A7%C3%A3o-O-que-dizem-os-documentos
Vídeo educativo	"O Golpe de 1964" - Canal Leitura Obrigatória		https://www.youtube.com/@leituraobrigahistoria
TESE 2: "SÓ REPRIMIU TERRORISTAS"			
Lista oficial	Vítimas da ditadura - Comissão Nacional da Verdade (Volume 3, lista nominal)		http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/Volume%203-%20Texto%204.pdf
Dossiê específico	Caso Vladimir Herzog - Memorial da Democracia		http://memorialdademocracia.com.br/card/assassinato-de-herzog-choca-o-pais
Dossiê específico	Dossiê Rubens Paiva (deputado desaparecido político)		https://www.memoriasreveladas.gov.br/
Documentário	"Repare Bem - Vladimir Herzog" (TV Câmara)		https://www.youtube.com/watch?v=YT2nW_7kR0M
TESE 3: "TORTURA PELOS DOIS LADOS"			

TESE	RECURSO	DE	LINK DE ACESSO
NEGACIONISTA	PROBLEMATIZAÇÃO		
Acervo de depoimentos	Brasil Nunca Mais - Depoimentos de vítimas de tortura		http://bnmdigital.mpf.mp.br/sumarios/100/100_2.html
Documentário	Cidadão Boilesen (financiamento empresarial da tortura)		https://www.youtube.com/watch?v=5cW3JCmPTL8
Artigo acadêmico	"Empresários e tortura na ditadura" (Revista Piauí)		https://piaui.folha.uol.com.br/materia/os-homens-da-tesoura/
Relatório oficial	CNV - Capítulo sobre estruturas de repressão		http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/
TESE 4: "NÃO HOUE CENSURA"			
Matéria jornalística	"Como funcionava a censura durante a ditadura militar" (Folha de S.Paulo)		https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2014/03/1428576-como-funcionava-a-censura-durante-a-ditadura-militar.shtml
Acervo visual	Jornais censurados (receitas de bolo no lugar de notícias) - Acervo Folha		https://acervo.folha.com.br/
Pesquisa acadêmica	Base de dados sobre censura - ECA/USP		http://www.obcom.usp.br/
Vídeo educativo	"Censura na Ditadura Militar" - Canal Parabólica		https://www.youtube.com/@parabolica
TESE 5: "TROUXE DESENVOLVIMENTO"			
Artigo acadêmico	"Milagre econômico e concentração de renda" (CPDOC/FGV)		https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/O_milagre_economico
Dados estatísticos	Séries históricas - Desigualdade e endividamento (IBGE)		https://biblioteca.ibge.gov.br/
Matéria jornalística	"O mito do milagre econômico da ditadura" (BBC Brasil)		https://www.bbc.com/portuguese/brasil

TESE NEGACIONISTA	RECURSO DE PROBLEMATIZAÇÃO	LINK DE ACESSO
Vídeo educativo	"Economia durante a ditadura" - Canal Xadrez Verbal	https://www.youtube.com/@xadrezverbal

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A dinâmica de desconstrução das teses pressupõe que cada grupo de estudantes receba uma tese específica e tenha acesso aos recursos correspondentes. O professor deve:

- a) Distribuir os links previamente via Google Classroom, WhatsApp ou e-mail;
- b) Orientar leitura crítica dos materiais, destacando: autoria, data, tipo de fonte, evidências apresentadas;
- c) Solicitar que cada grupo preencha quadro-síntese comparando a tese negacionista com as evidências históricas;
- d) Promover socialização dos resultados em plenária.

É fundamental que os estudantes não apenas identifiquem a falsidade das teses, mas compreendam as estratégias retóricas utilizadas: omissão de fontes, apelo emocional, falsa simetria, vitimização de perpetradores. Para isso, pode-se exibir trechos selecionados do documentário "1964: O Brasil entre Armas e Livros" e analisar coletivamente as técnicas de manipulação.

Todos os links foram verificados em dezembro de 2025. Recomenda-se que o professor teste previamente todos os recursos e prepare materiais alternativos caso algum link apresente instabilidade.

MÓDULO 4: PRODUÇÃO E INTERVENÇÃO

"Construindo Contranarrativas Históricas"

Duração: 2 aulas (100 minutos) | **Aulas 9 e 10**

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
Objetivo Geral	Produzir narrativas históricas digitais fundamentadas sobre a Ditadura Civil-Militar que possam circular como contranarrativas nos mesmos espaços onde o negacionismo prospera.

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Exercitar a competência narrativa em ambiente digital; • Traduzir conhecimento histórico para linguagens multimídia; • Intervir criticamente no debate público, ocupando espaços digitais com conteúdo historiograficamente rigoroso.
Justificativa	<p>Este módulo constitui a síntese e aplicação de tudo que foi aprendido. A produção autoral permite que os estudantes demonstrem domínio da "prática de linguagem" trabalhada: construção de narrativas históricas digitais. Ao criar vídeos, posts, podcasts ou infográficos, os alunos não apenas consolidam conhecimentos, mas também atuam como agentes de história pública, disputando a memória sobre a ditadura nos espaços virtuais.</p>
Recursos Didáticos	Smartphones, computadores, aplicativos de edição (CapCut, Canva, Anchor), internet, projetor, exemplos de boas práticas (canais "Leitura Obrigatória", "Café História").
Competências BNCC	<p>CG5 – Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética;</p> <p>EM13CHS606 – Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira, com ênfase nas transformações ocorridas desde a promulgação da Constituição de 1988.</p>

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS – PASSO A PASSO

ETAPA	ATIVIDADE	TEMPO
1. Apresentação da Proposta	<p>a) Professor apresenta formatos de produção disponíveis:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Vídeo curto (até 3 min) estilo fact-checking 2) Post carrossel Instagram (até 10 slides) 3) Podcast (até 5 min) com entrevista familiar 4) Thread Twitter/X (até 10 tweets) 5) Infográfico digital (Canva, Piktochart) <p>b) Grupos de até 4 alunos escolhem formato.</p>	10 min

ETAPA	ATIVIDADE	TEMPO
2. Apresentação de Critérios de Avaliação	Professor apresenta rubrica (ver tabela abaixo): <ul style="list-style-type: none"> • Rigor histórico (30%) • Clareza comunicativa (25%) • Criatividade (20%) • Postura crítica (25%) 	5 min
3. Oficina de Ferramentas	a) Professor demonstra ferramentas gratuitas: <ul style="list-style-type: none"> • CapCut (edição de vídeo) • Canva (design gráfico) • Anchor (criação de podcast) b) Apresenta exemplos de boas práticas (canais de divulgação histórica).	20 min
4. Planejamento dos Grupos	a) Grupos planejam suas produções; b) Professor circula verificando viabilidade das propostas; c) Início da produção em sala (filmagens, esboços, roteiros).	30 min
5. Produção Extraclasse	Atividade para casa: Os alunos devem escolher UM episódio do documentário analisado no Módulo 3 e produzir material de fact-checking específico. A produção não deve ser genérica sobre "a ditadura", mas focar em desmontar as teses concretas apresentadas no episódio escolhido. Grupos concluem produções (filmagem, edição, revisão).	<i>(fora do tempo de aula)</i>
6. Apresentação das Produções (Aula 9)	a) Cada grupo apresenta sua produção para a turma; b) Professor medeia debate coletivo sobre cada trabalho; c) Turma aponta qualidades e sugere aperfeiçoamentos.	50 min

ETAPA	ATIVIDADE	TEMPO
7. Autoavaliação Reflexiva (Aula 10)	a) Individualmente, alunos retomam produção inicial (Módulo 1); b) Respondem por escrito: 1) Suas respostas iniciais mudaram? Em que sentido? 2) O que você aprendeu que não sabia antes? 3) Como avalia agora os vídeos do Brasil Paralelo? 4) Sente-se mais preparado para identificar fake news históricas?	40 min
8. Socialização das Produções	Pós-aula: <ul style="list-style-type: none"> • Criar conta Instagram da turma • Compilar vídeos em canal YouTube • Organizar "Noite de podcasts" aberta à comunidade • Submeter trabalhos a mostras estudantis 	<i>(atividade posterior)</i>

RUBRICA DE AVALIAÇÃO DAS PRODUÇÕES

CRITÉRIO	DESCRIÇÃO	PESO	INDICADORES DE QUALIDADE
Rigor histórico	Utiliza fontes confiáveis e as cita adequadamente	30%	<ul style="list-style-type: none"> • Cita documentos históricos ou historiografia acadêmica • Não reproduz falácias negacionistas • Contextualiza fatos historicamente com precisão
Clareza comunicativa	Organiza informações de forma compreensível para o público-alvo	25%	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem adequada ao formato escolhido • Estrutura lógica e coerente • Público-alvo consegue compreender a mensagem sem dificuldades

CRITÉRIO	DESCRIÇÃO	PESO	INDICADORES DE QUALIDADE
Criatividade	Utiliza recursos estéticos de forma inovadora e atraente	20%	<ul style="list-style-type: none"> • Design ou edição bem executados • Uso criativo de imagens, sons, animações • Originalidade na abordagem
Postura crítica	Demonstra capacidade de identificar e refutar negacionismo	25%	<ul style="list-style-type: none"> • Desconstrói explicitamente uma narrativa falsa • Aponta estratégias de manipulação • Oferece evidências contrárias fundamentadas

AVALIAÇÃO

A avaliação será formativa, processual e metacognitiva:

- a) O/A professor(a) avalia as produções finais segundo a rubrica apresentada;
- b) Compara produção inicial (Módulo 1) com autoavaliação final, verificando evolução das concepções;
- c) Analisa capacidade dos alunos de traduzir conhecimento histórico para linguagens digitais;
- d) Observa desenvolvimento de autonomia intelectual e postura crítica sustentável;
- e) Verifica se os estudantes se percebem como agentes capazes de intervir no debate público.



Figura 7: Alunos produzindo vídeo de fact-checking em sala



Figura 8: Apresentação final: grupo expondo podcast produzido sobre memórias familiares da ditadura

MATERIAIS E RECURSOS DIGITAIS DO MÓDULO 4

O módulo de produção de contranarrativas digitais exige acesso a ferramentas gratuitas de edição de vídeo, áudio e design gráfico, além de plataformas de publicação e bancos de imagens históricas livres de direitos autorais. Os recursos estão organizados no Quadro abaixo:

Recursos digitais para o Módulo 4: Produção

CATEGORIA	FERRAMENTA/RECURSO	DESCRIÇÃO	LINK DE ACESSO
FERRAMENTAS DE EDIÇÃO DE VÍDEO			
Editor básico	CapCut	Editor de vídeo gratuito, intuitivo, para celular e computador	https://www.capcut.com/
Editor profissional	DaVinci Resolve	Editor profissional gratuito com recursos avançados	https://www.blackmagicdesign.com/products/davinciresolve
Editor online	Clipchamp	Editor de vídeo online integrado ao Windows	https://clipchamp.com/
FERRAMENTAS DE EDIÇÃO DE ÁUDIO (PODCASTS)			
Plataforma completa	Anchor (Spotify for Podcasters)	Criação, edição e publicação de podcasts gratuita	https://anchor.fm/
Editor de áudio	Audacity	Software livre para gravação e edição de áudio	https://www.audacityteam.org/
Efeitos sonoros	Freesound	Banco de sons e efeitos sonoros gratuitos	https://freesound.org/
FERRAMENTAS DE DESIGN GRÁFICO (INFOGRÁFICOS)			
Design gráfico	Canva	Plataforma de design com templates educativos gratuitos	https://www.canva.com/pt_br/educacao/
Infográficos	Piktochart	Criação de infográficos e apresentações visuais	https://piktochart.com/
Design vetorial	Inkscape	Software livre de design vetorial profissional	https://inkscape.org/
BANCOS DE IMAGENS HISTÓRICAS GRATUITAS			

CATEGORIA	FERRAMENTA/R CURSO	DESCRIÇÃO	LINK DE ACESSO
Acervo estadual	Arquivo Público do Estado de São Paulo	Fotografias históricas digitalizadas	http://www.arquivoestado.sp.gov.br/
Acervo nacional	Biblioteca Nacional Digital	Acervo iconográfico da história brasileira	https://bndigital.bn.gov.br/
Acervo fotográfico	Memórias Reveladas - Galeria de imagens	Fotografias do período ditatorial	http://memoria.an.gov.br/
Acervo jornalístico	Acervo Folha - Fotografias	Cobertura fotojornalística histórica	https://acervo.folha.com.br/
PLATAFORMAS DE PUBLICAÇÃO			
Vídeos	YouTube	Publicação e compartilhamento de vídeos	https://www.youtube.com/
Redes sociais	Instagram	Compartilhamento de vídeos curtos e infográficos	https://www.instagram.com/
Podcasts	Spotify for Podcasters	Distribuição de podcasts	https://podcasters.spotify.com/
Apresentações	SlideShare	Publicação de apresentações e infográficos	https://www.slideshare.net/
RECURSOS COMPLEMENTARES			
Músicas livres	YouTube Audio Library	Biblioteca de músicas sem direitos autorais	https://www.youtube.com/audiolibrary
Legendas	Subtitle Edit	Software gratuito para criar legendas em vídeos	https://www.nikse.dk/subtitleedit
Gravação de tela	OBS Studio	Software livre para gravação de tela e tutoriais	https://obsproject.com/

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A produção de contranarrativas digitais constitui o momento de síntese e aplicação de todas as competências desenvolvidas nos módulos anteriores. Os estudantes devem ser orientados a:

- a) Escolher o formato de produção (vídeo, podcast ou infográfico) de acordo com as habilidades e recursos disponíveis do grupo;
- b) Definir público-alvo e plataforma de circulação (YouTube, Instagram, Spotify);
- c) Roteirizar a produção, garantindo rigor histórico e clareza comunicativa;
- d) Utilizar imagens, documentos e depoimentos apenas de fontes livres ou de domínio público;
- e) Incluir referências bibliográficas e créditos de imagens ao final da produção;
- f) Publicar e compartilhar nas redes sociais com hashtags educativas.

O professor pode organizar uma "Mostra de Contranarrativas" ao final do módulo, onde cada grupo apresenta sua produção e explica as escolhas metodológicas e estéticas realizadas. Essa socialização permite avaliar não apenas o produto final, mas o processo de aprendizagem.

Recomenda-se que o professor teste previamente todas as ferramentas sugeridas e ofereça tutoriais básicos para os estudantes, especialmente para aqueles com menor familiaridade com tecnologias digitais. Vídeos tutoriais de cada ferramenta estão disponíveis gratuitamente no YouTube.

Todos os links foram verificados em dezembro de 2025 e oferecem versões gratuitas suficientes para uso educacional.

3.4. Considerações sobre Aplicação, Adaptações e Limites da Proposta

A sequência didática apresentada foi concebida a partir da experiência docente acumulada ao longo de cinco anos de trabalho na EREM Arnaldo Assunção, em diálogo constante com a literatura especializada e com outras propostas desenvolvidas no âmbito do ProfHistória. Sua aplicação integral, contudo, não é simples nem isenta de desafios. Cabe, portanto, explicitar algumas considerações práticas que podem orientar docentes interessados em adaptá-la a seus contextos.

Sobre infraestrutura tecnológica:

A proposta pressupõe acesso a dispositivos móveis com internet. Em contextos de extrema precariedade, onde os alunos não possuem smartphones ou a escola não dispõe de rede Wi-Fi, algumas adaptações são necessárias:

- Substituir atividades digitais por analógicas (nuvem de palavras pode ser feita com post-its em cartolinas; pesquisa lateral pode ser simulada com materiais impressos);

- Concentrar a produção final em formatos que exijam menos tecnologia (cartazes, fanzines, dramatizações);
- Solicitar à escola o uso eventual do laboratório de informática, caso exista.

No entanto, como observa Marlon Luís Corrêa (2021, p. 56), "a ausência de tecnologia não pode ser pretexto para renunciar ao letramento digital; ao contrário, deve ser denunciada como expressão da exclusão social que a escola pública enfrenta". Portanto, o professor deve buscar parcerias (com universidades, ONGs, secretarias de educação) para minimizar essas carências.

Sobre o tempo pedagógico:

A sequência prevê 8 aulas, o que, considerando imprevistos (feriados, eventos escolares, greves), pode estender-se por três a quatro semanas. Esse investimento temporal é significativo, especialmente em escolas que cobram "cumprimento do conteúdo programático". No entanto, como argumenta Zabala (1998, p. 16), "é preferível trabalhar menos conteúdos com profundidade do que cobrir superficialmente todo o currículo". Além disso, a BNCC (BRASIL, 2018) valoriza explicitamente o desenvolvimento de competências sobre a acumulação de informações, o que legitima essa escolha pedagógica.

Sobre a resistência dos estudantes:

Nem todos os alunos abandonarão suas convicções negacionistas ao final da sequência. Alguns, por vínculos identitários muito fortes (família, igreja, grupos políticos), resistirão às evidências apresentadas. O professor não deve interpretar isso como "fracasso", mas como expressão da complexidade do fenômeno. Como lembra Dayvson Dantas (2022, p. 121), "o objetivo não é converter ideologicamente os alunos, mas fornecer-lhes ferramentas críticas para que possam escolher conscientemente no que acreditar". Mesmo que um aluno mantenha suas posições, o fato de ter aprendido a identificar estratégias de manipulação já representa um ganho formativo.

Sobre a avaliação:

A proposta privilegia a avaliação formativa e processual, o que pode gerar tensões em escolas que exigem notas bimestrais. Uma solução possível é atribuir notas parciais a cada

módulo (participação nas atividades, fichas de desconstrução, produção final) e compor uma média. No entanto, o mais importante é garantir que a avaliação não se torne punitiva, mas diagnóstica e orientadora, como defende Hoffmann (2009).

3.5. Considerações Finais: Do Diagnóstico à Transformação

O percurso desenvolvido ao longo deste capítulo buscou construir uma ponte sólida entre o diagnóstico crítico realizado nos capítulos anteriores e a proposição de uma prática docente efetivamente capaz de enfrentar o negacionismo histórico em sala de aula. Se os Capítulos 1 e 2 demonstraram a gravidade do problema — evidenciando como narrativas revisionistas circulam com força nos ambientes digitais, moldam as concepções prévias dos estudantes e deslegitimam sistematicamente o saber escolar —, este terceiro capítulo assumiu o desafio de oferecer não apenas uma resposta teórica, mas uma proposta concreta, fundamentada e factível de intervenção pedagógica.

A fundamentação do conceito de Letramento Histórico-Digital, apresentada na seção 3.1, estabeleceu que o enfrentamento ao negacionismo não pode ocorrer mediante estratégias tradicionais de transmissão vertical de conteúdos. Como demonstrado por autores como Wineburg (2019), Silva (2019) e Cesarino (2020), os estudantes contemporâneos habitam ecossistemas digitais nos quais a verdade factual compete em condições desiguais com narrativas emocionalmente sedutoras, algoritmicamente amplificadas e esteticamente sofisticadas. Diante disso, ensinar História no século XXI exige formar jovens capazes de investigar o passado com rigor metodológico, avaliar criticamente fontes digitais e produzir narrativas fundamentadas que possam circular nos mesmos espaços onde o negacionismo prospera. Trata-se, portanto, de desenvolver uma tríade indissociável de competências: investigação histórica, domínio tecnológico-digital e capacidade narrativa.

A discussão sobre Sequência Didática, realizada na seção 3.2, demonstrou que esse letramento não se desenvolve espontaneamente, mas exige um planejamento pedagógico rigoroso, capaz de organizar a aprendizagem em etapas progressivas e articuladas. Recorrendo às contribuições de Zabala (1998), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Barca (2004), busquei demonstrar que a sequência didática constitui o dispositivo metodológico mais adequado para operacionalizar o Letramento Histórico-Digital, pois permite partir das concepções prévias dos estudantes — muitas vezes contaminadas por narrativas negacionistas —, trabalhar sistematicamente os obstáculos identificados e conduzir os alunos à construção de interpretações históricas críticas e fundamentadas. A apresentação de trabalhos recentes do

ProfHistória, como os de Dantas (2022), Xavier (2021) e Silva (2019), evidenciou que essa abordagem não é utópica, mas já vem sendo implementada com sucesso em diferentes contextos escolares brasileiros.

A proposta de intervenção detalhada na seção 3.3 — a sequência didática "Ditadura em Disputa: Do Negacionismo Digital à Consciência Histórica Crítica" — buscou traduzir esses fundamentos teóricos em um percurso pedagógico concreto, estruturado em quatro módulos que articulam diagnóstico, instrumentalização, aprofundamento e produção autoral. A sequência não se pretende um modelo rígido a ser replicado mecanicamente, mas um exemplo inspirador que demonstra como é possível, mesmo em condições de precariedade material, desenvolver práticas docentes transformadoras. Ao propor atividades como a nuvem de palavras, a oficina de detetives da verdade, a análise retórica do Brasil Paralelo e a produção de contranarrativas digitais, a sequência materializa os princípios teóricos discutidos anteriormente, tornando-os acessíveis a professores de História da educação básica que enfrentam, cotidianamente, os desafios de ensinar em tempos de pós-verdade.

No entanto, é fundamental reconhecer que a implementação dessa proposta não está isenta de limites e tensões. As considerações apresentadas na seção 3.4 explicitaram que desafios de infraestrutura tecnológica, resistência ideológica de estudantes, pressões institucionais pelo cumprimento de programas extensos e a própria precarização das condições de trabalho docente representam obstáculos reais que não podem ser minimizados. A sequência didática aqui proposta exige do professor um investimento significativo de tempo e energia — tempo para pesquisar fontes, planejar atividades diversificadas, mediar debates acalorados e avaliar produções complexas. Esse trabalho intelectual, nem sempre reconhecido ou valorizado institucionalmente, insere-se numa luta mais ampla pela defesa da escola pública como espaço de pensamento crítico e pela conquista de condições laborais dignas para os educadores.

Apesar dessas dificuldades, a experiência acumulada ao longo desta pesquisa — tanto na revisão bibliográfica quanto na prática docente refletida — permite afirmar que o enfrentamento pedagógico ao negacionismo é não apenas necessário, mas possível. Não se trata de uma tarefa exclusiva do professor de História, mas de um desafio coletivo que deve mobilizar toda a comunidade escolar e articular-se com políticas públicas mais amplas de valorização do conhecimento científico e de regulação dos ecossistemas digitais. No entanto, cabe ao docente de História um protagonismo incontornável nesse processo, dado que é em sua disciplina que as disputas de memória sobre o passado ditatorial se manifestam com maior intensidade.

A aposta central desta pesquisa reside na convicção de que formar estudantes capazes de pensar historicamente — isto é, capazes de problematizar o passado, analisar fontes com

rigor, reconhecer a pluralidade de interpretações legítimas e distingui-las das falsificações ideológicas — constitui um ato de resistência democrática. Em um contexto político no qual discursos autoritários voltam a florescer, reivindicando abertamente o legado da ditadura e atacando sistematicamente as instituições de produção e difusão do conhecimento, ensinar História de forma crítica e investigativa não é uma escolha pedagógica neutra, mas um posicionamento ético e político em defesa da democracia e dos direitos humanos.

Como afirmou Paulo Freire (1996, p. 110), "ensinar exige a convicção de que a mudança é possível". Este capítulo buscou demonstrar que, apesar da força avassaladora do negacionismo digital e das fragilidades estruturais da escola pública brasileira, a mudança continua sendo possível. Ela não virá de reformas curriculares verticais ou de soluções tecnológicas mágicas, mas do trabalho cotidiano, paciente e teoricamente fundamentado de professores que se recusam a abdicar de sua função intelectual e que compreendem a sala de aula como espaço privilegiado de formação da consciência histórica das novas gerações.

A sequência didática aqui proposta, portanto, é mais do que um conjunto de atividades: ela representa uma postura docente que reconhece os estudantes como sujeitos capazes de pensar criticamente, que valoriza a investigação sobre a memorização, que acolhe o dissenso sem renunciar ao rigor metodológico e que se compromete com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e comprometida com a verdade. Ao final deste capítulo, espera-se que o leitor — especialmente o professor de História que atua na educação básica — sinta-se não apenas informado teoricamente, mas instrumentalizado praticamente e, sobretudo, encorajado a enfrentar o negacionismo não como ameaça paralisante, mas como desafio pedagógico capaz de revitalizar o ensino de História e reafirmar a relevância social da escola pública no Brasil contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final desta pesquisa é, ao mesmo tempo, um alívio e uma inquietação renovada. Alívio porque consegui transformar as angústias vividas no chão da sala de aula em reflexão teórica sistematizada e em proposta pedagógica concreta. Inquietação porque sei que o problema aqui analisado — o negacionismo histórico disseminado por plataformas digitais e sua reverberação no ensino de História — está longe de ser resolvido. Pelo contrário, a cada dia que passa, novas narrativas revisionistas surgem, novos vídeos circulam, novos estudantes chegam à escola portando "verdades" adquiridas fora dela. E nós, professores de História, continuamos diante do desafio de mediar esse encontro tenso entre o saber historiográfico consolidado e as certezas emocionais que alimentam o negacionismo.

Esta dissertação nasceu da sala de aula. Nasceu da perplexidade que senti, ano após ano, ao perceber que meus alunos questionavam não apenas interpretações historiográficas — o que seria legítimo e até desejável —, mas os próprios fatos documentados sobre a Ditadura Civil-Militar brasileira. "Professor, mas não foi uma revolução?", "A ditadura só matou terroristas, não foi?", "Eu vi um documentário que mostra outro lado da história." Essas frases, repetidas turma após turma, deixaram de ser meras provocações juvenis para se revelarem sintomas de um fenômeno maior: a guerra cultural que hoje se trava nos ambientes digitais e que invade a escola, colocando em xeque a autoridade do conhecimento científico e a própria função social da História como disciplina escolar.

A questão que orientou esta pesquisa foi: em que medida as distorções narrativas veiculadas pelo documentário *1964: O Brasil entre Armas e Livros*, da Brasil Paralelo, contrariam a historiografia consolidada sobre a Ditadura Civil-Militar e influenciam a percepção dos estudantes da educação básica? Ao longo dos três capítulos que compõem esta dissertação, busquei não apenas responder a essa pergunta, mas compreender as raízes profundas do fenômeno: por que essas narrativas têm tanto apelo? Como elas se articulam com transformações mais amplas na sociedade brasileira? E, principalmente, o que nós, professores, podemos fazer para enfrentar esse desafio sem cair na armadilha do autoritarismo ou da simples denúncia vazia?

No primeiro capítulo, intitulado "Memória, Negacionismo e Disputas de Sentido no Ensino da Ditadura Civil-Militar", estabeleci a distinção fundamental entre revisionismo historiográfico legítimo e negacionismo ideológico. Essa distinção não é apenas acadêmica; ela é politicamente decisiva. O revisionismo faz parte do próprio método historiográfico. A historiografia é, por natureza, uma ciência em permanente revisão. Novas fontes são

descobertas, novos métodos são aplicados, novas perguntas são feitas ao passado. Isso é saudável. Isso é o que mantém a História viva como campo de conhecimento. O negacionismo, por outro lado, não busca revisar interpretações à luz de novas evidências. Ele busca falsificar o passado para servir a agendas políticas do presente. Não se trata de oferecer uma "leitura alternativa" dos fatos, mas de negar os próprios fatos quando eles contradizem a narrativa que se quer construir.

Demonstrei, ao longo daquele capítulo, que a sala de aula da EREM Arnaldo Assunção se tornou, como tantas outras Brasil afora, uma arena de confronto entre narrativas historiográficas consolidadas e discursos negacionistas amplificados por ecossistemas digitais. Mostrei como a figura do professor se tornou alvo de desconfiança sistemática, fruto de campanhas de deslegitimação que operam sob a lógica do pânico moral — aquilo que Fernando Penna (2018) identifica como a estratégia do Escola Sem Partido de criminalizar a docência, transformando o professor em "inimigo da família". Analisei também como a memória coletiva sobre a Ditadura Civil-Militar é construída e disputada em diferentes espaços sociais, com destaque para o papel das igrejas evangélicas, das redes familiares e, especialmente, das plataformas digitais.

Um dos conceitos-chave mobilizados naquele capítulo foi o de "memória coletiva", tal como desenvolvido por Maurice Halbwachs (1990) e Michael Pollak (1992). Compreendi que os estudantes não chegam à escola como páginas em branco, mas portando memórias que foram socialmente construídas em seus grupos de pertencimento. E essas memórias, muitas vezes, entram em conflito direto com a memória histórica que a escola busca transmitir. O desafio docente, então, não é simplesmente "corrigir" essas memórias equivocadas, mas compreender sua função identitária e trabalhar pedagogicamente para que os estudantes desenvolvam a capacidade de distinguir entre memória afetiva e conhecimento histórico rigorosamente fundamentado.

Outro ponto central do primeiro capítulo foi a análise do impacto das mídias digitais no ensino de História. Como demonstrei, plataformas como YouTube, Instagram e WhatsApp tornaram-se espaços cruciais para a formação de opiniões e para a disseminação de narrativas sobre o passado. Mas essas plataformas não são neutras. Elas operam segundo lógicas algorítmicas que privilegiam conteúdos emocionalmente impactantes, polarizadores e simplificadores. Como argumenta Letícia Cesarino (2020), vivemos em "ecossistemas digitais de desinformação", nos quais a verdade factual perde relevância diante da capacidade de mobilização afetiva das narrativas. Nesse ambiente, o negacionismo prospera porque oferece

explicações simples, moralmente reconfortantes e emocionalmente mobilizadoras para questões historicamente complexas.

O segundo capítulo, "Universo Paralelo da História do Brasil", aprofundou a análise do fenômeno do negacionismo, focando especificamente na empresa Brasil Paralelo e em seu documentário *1964: O Brasil entre Armas e Livros*. Demonstrei que a origem do canal, em 2016, insere-se no contexto das intensas transformações políticas e sociais que marcaram o Brasil na década de 2010, especialmente após as manifestações de 2013 e o processo de impeachment de 2016. A Brasil Paralelo não é um fenômeno isolado. Ela faz parte de um movimento mais amplo de reconfiguração da direita brasileira, que passa a disputar ativamente o campo cultural e educacional, utilizando as mídias digitais como ferramentas de guerra cultural.

Embora a Brasil Paralelo se apresente como uma empresa de "educação e entretenimento" em busca da "verdade histórica" e contrária a qualquer "ideologização", a análise do documentário revelou que se trata, na prática, de uma produção ideologicamente orientada, que utiliza estratégias retóricas sofisticadas para construir uma narrativa conservadora sobre o passado brasileiro. O documentário não apenas defende a tese de que o golpe de 1964 foi um "mal necessário" para conter uma suposta revolução comunista, mas minimiza sistematicamente a violência estatal, justifica a tortura como resposta a "terroristas" e guerrilheiros, e apresenta a transição democrática como resultado de uma "vitória cultural" da esquerda, que teria aparelhado as instituições desde então.

Confrontei essa narrativa com a literatura historiográfica consolidada e com fontes primárias documentadas. Os resultados foram esclarecedores. A tese de que a "ditadura" só começou em 1968, com o AI-5, não se sustenta diante das evidências de que a repressão, as prisões arbitrárias e a tortura foram práticas sistemáticas desde os primeiros meses após o golpe. A ideia de que a violência estatal foi apenas uma "resposta" à luta armada da esquerda ignora o fato de que houve ações terroristas de grupos paramilitares de direita, com respaldo ou complacência do Estado, e que a própria luta armada nunca alcançou a escala ou a capilaridade social que justificasse a longevidade e a brutalidade da repressão. A narrativa de que a censura foi "difusa e pontual" contradiz a documentação que demonstra a existência de um aparato institucional sistemático de controle da informação.

O que o documentário da Brasil Paralelo faz, portanto, não é "oferecer outro lado da história", mas falsificar o passado. E faz isso com competência técnica: utilizando linguagem cinematográfica profissional, música emocionante, edição ágil, entrevistas com pessoas que falam com autoridade. Tudo isso cria o que Patrick Charaudeau (2017) chama de "efeito de

verdade" — uma aparência de autenticidade e rigor que, para estudantes não treinados na análise crítica de fontes, torna-se indistinguível de um documentário historiograficamente sério.

O sucesso comercial da Brasil Paralelo — que em 2021 alcançou sessenta milhões de reais de faturamento — demonstra que existe um mercado significativo para esse tipo de produto cultural. E isso não é acidental. Como demonstrei no capítulo, apoiando-me em autores como Ronaldo de Almeida (2019), Marina Basso Lacerda (2019) e André Singer (2018), o negacionismo histórico encontra terreno fértil em uma configuração social específica: cidades médias do interior brasileiro, com forte presença evangélica pentecostal, economia baseada em pequenos empreendimentos familiares e comércio autônomo, e valores culturais conservadores. Caruaru, onde trabalho, encaixa-se perfeitamente nesse perfil.

Essa constatação não implica, de forma alguma, em "culpar" os estudantes ou suas famílias pela adesão a narrativas negacionistas. Pelo contrário. Compreender as condições sociais, econômicas, culturais e religiosas que tornam essas narrativas plausíveis é o primeiro passo para enfrentá-las pedagogicamente, sem arrogância e sem ingenuidade. Meus alunos não são "burros" ou "mal-intencionados" quando reproduzem teses do Brasil Paralelo. Eles estão, simplesmente, operando dentro dos marcos cognitivos e identitários que foram socialmente construídos em seus ambientes de origem. Cabe à escola oferecer ferramentas para que eles possam ampliar esses marcos, complexificar suas compreensões e desenvolver autonomia intelectual.

Foi justamente essa convicção que me levou ao terceiro capítulo: "Do Diagnóstico à Intervenção: Letramento Histórico-Digital e Sequência Didática como Estratégia de Enfrentamento". Se os dois primeiros capítulos se dedicaram ao diagnóstico do problema, o terceiro voltou-se para a construção de respostas pedagógicas concretas. Não bastava denunciar o negacionismo ou lamentar a influência das redes sociais. Era preciso perguntar: o que eu, como professor, posso fazer diante disso?

A resposta que construí ao longo deste capítulo articulou dois conceitos centrais: o Letramento Histórico-Digital e a Sequência Didática. O Letramento Histórico-Digital, tal como formulado por Danilo Alves da Silva (2019), não se confunde com alfabetização digital no sentido técnico. Não se trata apenas de ensinar os alunos a usar computadores ou a navegar na internet. Trata-se de desenvolver competências específicas para investigar o passado no ambiente digital, avaliando criticamente fontes, identificando estratégias de manipulação e produzindo narrativas históricas fundamentadas. Esse letramento articula três dimensões indissociáveis: investigação histórica, domínio tecnológico-digital e competência narrativa.

A Sequência Didática, por sua vez, foi o dispositivo metodológico que escolhi para operacionalizar esse letramento. Inspirado nos trabalhos de Antoni Zabala (1998), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Isabel Barca (2004), estruturei uma proposta de intervenção organizada em quatro módulos progressivos: diagnóstico e sensibilização; instrumentalização; aprofundamento; e produção autoral. A sequência foi concebida para ser flexível, adaptável a diferentes realidades escolares, mas mantendo o rigor metodológico necessário para promover efetivamente o pensamento histórico.

O diferencial dessa proposta reside em alguns pontos fundamentais. Primeiro, ela não parte da imposição de uma "versão correta" da história, mas do acolhimento das concepções prévias dos estudantes. Como ensina Paulo Freire (1996), não se pode ensinar sem conhecer o universo cultural daqueles a quem se ensina. Segundo, a proposta não se limita a "desmentir fake news", mas busca desenvolver nos estudantes a capacidade de operar autonomamente com os métodos da ciência histórica. Terceiro, ela culmina na produção autoral: os alunos não apenas aprendem a identificar o negacionismo, mas produzem suas próprias narrativas históricas digitais, que podem circular nos mesmos espaços onde o negacionismo prospera.

A aplicação dessa sequência, evidentemente, não é simples. Exige tempo, exige planejamento cuidadoso, exige domínio teórico e metodológico por parte do professor. Exige também condições materiais que nem sempre estão disponíveis: acesso a laboratórios de informática, internet de qualidade, dispositivos funcionando. E exige, sobretudo, coragem política. Porque trabalhar com esse tema, hoje, no Brasil, é se expor. É correr o risco de ser acusado de "doutrinação", de ser denunciado por pais, de sofrer pressões institucionais. Mas é um risco que vale a pena correr. Porque, como argumentei ao longo desta dissertação, ensinar História de forma crítica, metodologicamente orientada e comprometida com os valores dos direitos humanos não é doutrinação. É exercício pleno da função docente tal como prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pela Base Nacional Comum Curricular.

Ao longo desta pesquisa, dialoguei com diversos trabalhos desenvolvidos no âmbito do ProfHistória que também se dedicaram ao enfrentamento do negacionismo histórico. Os trabalhos de Dayvson Dantas (2022), Francisco das Chagas Fernandes Xavier (2021) e Danilo Alves da Silva (2019) demonstram que o problema aqui analisado não é isolado, mas compartilhado por professores de História de diferentes regiões do país. Essa constatação é, ao mesmo tempo, preocupante e reconfortante. Preocupante porque revela a dimensão nacional do fenômeno. Reconfortante porque demonstra que não estamos sozinhos nessa luta. Há uma rede de professores-pesquisadores que, em diferentes contextos, está construindo respostas criativas e teoricamente fundamentadas para esse desafio comum.

É importante reconhecer, contudo, os limites desta pesquisa. Primeiro, ela se concentrou em um tema específico — a Ditadura Civil-Militar — e em um veículo específico — o documentário da Brasil Paralelo. Mas o negacionismo histórico não se limita a esse tema. Ele se manifesta também em relação ao Holocausto, à escravidão, aos genocídios indígenas, entre outros. Segundo, a proposta de intervenção aqui apresentada foi desenvolvida a partir da minha experiência em uma escola específica, com um perfil de estudantes específico. Sua aplicabilidade em outros contextos precisa ser testada e adaptada. Terceiro, não foi possível, no escopo desta dissertação, realizar uma avaliação empírica rigorosa dos resultados da aplicação da sequência didática. Essa seria uma etapa importante para pesquisas futuras.

Apesar dessas limitações, acredito que esta pesquisa oferece contribuições relevantes em três níveis. No nível teórico, ela articula campos de conhecimento que frequentemente dialogam pouco entre si: história da ditadura, estudos sobre memória, análise de discurso, educação histórica e estudos sobre cultura digital. Essa articulação interdisciplinar permite uma compreensão mais complexa do fenômeno do negacionismo. No nível metodológico, ela oferece uma proposta concreta de intervenção pedagógica, fundamentada teoricamente e alinhada aos documentos curriculares oficiais, que pode ser adaptada e aplicada por outros professores. No nível político, ela reafirma o compromisso da escola pública com a formação crítica e democrática, recusando tanto o autoritarismo quanto o relativismo.

Gostaria de encerrar estas considerações finais retomando a dimensão pessoal que atravessa toda esta pesquisa. Eu não cheguei ao ProfHistória como um pesquisador distante, interessado em um objeto abstrato. Cheguei como um professor angustiado, buscando compreender e enfrentar um problema concreto que me aflige todos os dias. Essa posição de "professor-pesquisador" confere a esta dissertação um caráter específico. Por um lado, ela corre o risco de ser excessivamente situada, marcada demais pela experiência particular de uma escola, de uma cidade, de um professor. Por outro lado, ela ganha em autenticidade, em compromisso prático, em capacidade de dialogar com os desafios reais que professores de História enfrentam no chão da escola pública brasileira.

Ao longo desses anos de pesquisa, amadureci algumas convicções. A primeira é que o negacionismo histórico não é um fenômeno passageiro. Ele veio para ficar. As condições sociais, econômicas, culturais e tecnológicas que o tornaram possível não vão desaparecer tão cedo. Portanto, nós, professores de História, precisamos nos preparar para uma longa batalha. Não podemos mais agir como se a simples transmissão de conteúdos factuais fosse suficiente. Precisamos repensar nossas metodologias, nossas estratégias, nossa própria compreensão do que significa ensinar História no século XXI.

A segunda convicção é que a resposta ao negacionismo não pode ser autoritária. Não podemos simplesmente proibir os alunos de assistirem aos vídeos da Brasil Paralelo ou punir aqueles que reproduzem teses negacionistas. Isso seria contraproducente e reforçaria a narrativa de que estamos "escondendo" algo. A resposta precisa ser pedagógica: ensinar os alunos a investigar, a questionar, a comparar fontes, a identificar estratégias de manipulação. Em outras palavras, ensinar a pensar historicamente. E isso exige tempo, paciência e respeito pelos sujeitos que educamos.

A terceira convicção é que o enfrentamento ao negacionismo não pode ser responsabilidade exclusiva do professor de História. É um desafio que exige o envolvimento de toda a comunidade escolar — direção, coordenação pedagógica, professores de outras disciplinas, famílias. E exige também políticas públicas mais amplas: regulação das plataformas digitais, fortalecimento das agências de checagem de fatos, investimento em educação midiática. Mas, enquanto essas condições mais amplas não se concretizam, cabe a nós, professores, fazer o que está ao nosso alcance. E isso não é pouco.

A quarta convicção, talvez a mais importante, é que a escola pública ainda importa. Em meio a tantas crises, tantos ataques, tanta precarização, é fácil cair no desânimo, na sensação de impotência. Mas a verdade é que, para muitos dos nossos alunos, a escola é o único espaço onde eles terão contato com narrativas históricas fundamentadas, onde serão ensinados a questionar, a investigar, a pensar criticamente. Fora da escola, eles estão expostos a uma enxurrada de conteúdos digitais, muitos deles manipuladores e ideologicamente orientados. Se a escola abdicar de sua função formativa, quem ocupará esse espaço? A resposta é clara: grupos como a Brasil Paralelo, que têm recursos, competência técnica e vontade política para disputar a formação das novas gerações.

Portanto, defender a escola pública, defender o ensino de História de qualidade, defender a autoridade do conhecimento científico não é apenas uma questão pedagógica. É uma questão política, no sentido mais profundo do termo. É uma questão de democracia. Porque democracia não se sustenta sem cidadãos capazes de pensar criticamente, de avaliar informações, de distinguir fato de falsidade. E essa capacidade não nasce espontaneamente. Ela precisa ser ensinada, cultivada, exercitada. E a escola é o lugar privilegiado para isso.

Sei que muitos colegas professores, ao lerem esta dissertação, vão se reconhecer nos dilemas que descrevi. Sei também que muitos vão se sentir sobrecarregados diante da proposta que apresentei. "Mais uma coisa para dar conta", dirão. E têm razão. Já trabalhamos demais, em condições precárias, com salários insuficientes, com classes superlotadas. Como encontrar

tempo e energia para planejar sequências didáticas complexas, produzir materiais, mediar debates acalorados?

Não tenho uma resposta mágica para essa questão. Mas tenho uma convicção: se não fizermos isso, quem fará? Se não enfrentarmos o negacionismo, quem enfrentará? A batalha pela memória, pela verdade histórica, pela defesa da democracia não será vencida por decretos governamentais ou por campanhas publicitárias. Será vencida, se for vencida, no cotidiano das salas de aula, no trabalho paciente e persistente de professores que se recusam a abdicar de sua função intelectual.

Como afirmou Paulo Freire (1996, p. 110), "ensinar exige a convicção de que a mudança é possível". Eu acredito nisso. Apesar de tudo. Apesar das dificuldades, das frustrações, dos retrocessos. Acredito que podemos formar uma geração de jovens capazes de resistir ao negacionismo, de valorizar o conhecimento científico, de defender a democracia. Não será fácil. Não será rápido. Mas é possível.

Esta dissertação é minha contribuição para essa luta. Ela não resolve todos os problemas. Não oferece soluções definitivas. Mas oferece instrumentos, oferece caminhos, oferece esperança. Espero que outros professores possam se apropriar desta proposta, adaptá-la a suas realidades, aperfeiçoá-la. Espero que ela possa servir de inspiração para novas pesquisas, novas experimentações pedagógicas, novas formas de enfrentar o desafio do negacionismo.

Ao concluir este trabalho, olho para trás e reconheço que a jornada foi longa e difícil. Conciliar as demandas do mestrado com as responsabilidades da docência na educação básica não foi tarefa simples. Houve momentos de desânimo, de dúvida, de vontade de desistir. Mas houve também momentos de descoberta, de entusiasmo, de renovação das esperanças. E, acima de tudo, houve o compromisso com meus alunos. Eles merecem o melhor que eu posso oferecer como professor. E oferecer o melhor significa não apenas dominar o conteúdo histórico, mas compreender as condições sociais e cognitivas em que eles aprendem, e desenvolver estratégias pedagógicas adequadas a essas condições.

Encerro, portanto, estas considerações finais não com a sensação de missão cumprida, mas com a consciência de que há muito ainda a fazer. O negacionismo histórico continuará nos desafiando. Novas narrativas revisionistas surgirão. Novos estudantes chegarão à escola portando certezas adquiridas nas redes sociais. E nós, professores de História, continuaremos na trincheira, defendendo a possibilidade do conhecimento histórico rigoroso, defendendo a memória das vítimas da ditadura, defendendo a democracia.

Como escrevi na introdução desta dissertação, em tempos de pós-verdade, o desafio do professor é cultivar, junto aos estudantes, o exercício da dúvida, da análise e da escuta. É ensinar

que o passado é um território em disputa, mas que essa disputa não é arbitrária. Há critérios. Há métodos. Há evidências. Há responsabilidade ética com aqueles que sofreram. E há, acima de tudo, o compromisso com a verdade — não como algo dado, pronto, inquestionável, mas como horizonte regulador que orienta nossa busca, nosso esforço de compreensão, nossa recusa ao relativismo niilista que equipara todas as narrativas.

Que esta dissertação possa contribuir, ainda que modestamente, para que outros professores se sintam menos solitários nessa luta. Que ela possa oferecer instrumentos teóricos e práticos para enfrentar o negacionismo. E que ela possa, sobretudo, reafirmar a dignidade e a relevância social do trabalho docente em História. Porque, no fim das contas, é disso que se trata: de defender a possibilidade de um futuro democrático, formando jovens capazes de pensar historicamente, de resistir à manipulação e de valorizar a vida, a dignidade e a liberdade. E isso, em tempos sombrios como os que vivemos, já é muito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIVROS, CAPÍTULOS DE LIVROS E ARTIGOS CIENTÍFICOS

ALBERTI, Verena. O que documenta a fonte oral? Possibilidades para além da construção do passado. **Anais do II Seminário de História Oral**. Campinas: UNICAMP, 2016.

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 185-213, jan./abr. 2019.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Tradução de Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

ÁVILA, Arthur Lima de. Qual passado usar? A concepção de história nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 35, n. 69, p. 25-48, 2015.

ÁVILA, Arthur Lima de. A história pública no Brasil: modos de fazer, campos de atuação e desafios. In: BAUER, Caroline Silveira; NICOLAZZI, Fernando (Org.). **O que pode a história? Diálogos sobre o saber histórico em tempos de crise**. São Paulo: Letra e Voz, 2019. p. 261-284.

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

BAUER, Caroline Silveira. Como será o passado? História, historiadores e a Comissão Nacional da Verdade. **Jundiá**: Paco Editorial, 2016.

BAUER, Caroline Silveira. Negacionismo histórico: a extrema-direita e a negação da ditadura civil-militar brasileira. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 12, n. 23, p. 817-843, jan./jun. 2020.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BUCKINGHAM, David. **The Media Education Manifesto**. Cambridge: Polity Press, 2019.

BURITY, Joanildo. **Religião, política e cultura**. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.

BUZALAF, Márcia Naiar Cerdote. Revisionismo, negacionismo e história pública: desafios e perspectivas. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 59-79, jan./jun. 2019.

CÁDIMA, Francisco Rui. **Desafios dos media: da crise à oportunidade**. Lisboa: Edições 70, 2020.

CAINELLI, Marlene. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp., p. 57-72, 2006.

CALDEIRA NETO, Odilon. **Integralismo e fascismo: as relações entre a Ação Integralista Brasileira e o fascismo italiano (1932-1937)**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

CALDEIRA NETO, Odilon. Negacionismo histórico e revisionismo de extrema-direita: aproximações teóricas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 12, n. 23, p. 294-319, jan./jun. 2020.

CALIL, Gilberto Grassi. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. **Revista de Ciências Sociais – Política & Trabalho**, João Pessoa, n. 55, p. 30-46, jul./dez. 2021.

CARVALHO, Olavo de. **O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota**. Rio de Janeiro: Record, 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venancio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **Comunicação e poder**. Tradução de Maria Luíza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

CAVALCANTE, Sávio. Classe média, meritocracia e corrupção. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 46, p. 103-125, 2018.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2011.

CERRI, Luis Fernando. Didática da história: uma leitura teórica sobre a história na prática. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

CESARINO, Leticia. Como vencer uma eleição sem sair de casa: a ascensão do populismo digital no Brasil. **Internet & Sociedade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 91-120, 2020.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHAGAS, Viktor et al. A política dos memes e os memes da política: proposta metodológica de análise de conteúdo de memes dos debates eleitorais de 2014. **Intexto**, Porto Alegre, n. 38, p. 173-196, jan./abr. 2017.

CHAPMAN, Arthur. **Constructing History, 11-19**. London: SAGE Publications, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. **A conquista da opinião pública: como o discurso manipula as escolhas políticas**. Tradução de Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2017.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

- CHIAVENATO, Júlio José. **O golpe de 64 e a ditadura militar**. São Paulo: Moderna, 2004.
- CORRÊA, Marlon Luís. **Letramento digital e ensino de História: uma proposta de intervenção pedagógica**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.
- COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- D'ANCONA, Matthew. **Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news**. Tradução de Carlos Szlak. Barueri: Faro Editorial, 2018.
- DA EMPOLI, Giuliano. **Os engenheiros do caos**. Tradução de Arnaldo Bloch. São Paulo: Vestígio, 2019.
- DANTAS, Dayvson. **Negacionismo histórico e ensino de História: desafios e estratégias pedagógicas**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.
- DILLMANN, Mauro. Sobre história cultural e historiografia. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p. 45-61, jan./dez. 2006.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Subjetividade em tempos de pós-verdade**. In: DUNKER, Christian et al. (Org.). **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017. p. 9-41.
- FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. A ditabranda dos manuais escolares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 36, n. 71, p. 1-24, 2016.
- FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Org.). **O Brasil Republicano: o tempo da ditadura – regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 4.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. **História oral e tempo presente**. Rio de Janeiro: FGV, 1997.
- FICO, Carlos. **Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- FICO, Carlos. **Como eles agiam: os subterrâneos da ditadura militar – espionagem e polícia política**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- FICO, Carlos. **O grande irmão: da operação Brother Sam aos anos de chumbo. O governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica, prova**. Tradução de Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GONDIM, Linda M. P. Movimentos sociais contemporâneos no Brasil: a face invisível da ruptura. **Ponto e Vírgula: Revista de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 19, p. 82-100, 2016.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa**. Tradução de Denilson Luís Werle. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia**. Tradução de Sergio Alcides. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

KLEM, Bruna Stutz; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; ARAUJO, Valdeci Lopes de. **Do fake ao fato: (des)atualizando Polarizações**. Vitória: Milfontes, 2020.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro**. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp., p. 131-150, 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIPSTADT, Deborah. **Denying the Holocaust: The Growing Assault on Truth and Memory**. New York: Plume, 2017.

MALERBA, Jurandir. A história na América Latina: ensaio de crítica historiográfica. Rio de

Janeiro: FGV Editora, 2014.

McINTYRE, Lee. **Post-Truth**. Cambridge: The MIT Press, 2018.

MENESES, Sônia. A operação historiográfica em tempos de fake news: ressignificações do passado e negacionismo no tempo presente. In: BAUER, Caroline Silveira; NICOLAZZI, Fernando (Org.). **O que pode a história? Diálogos sobre o saber histórico em tempos de crise**. São Paulo: Letra e Voz, 2019. p. 261-284.

MENESES, Sônia. Fake news, pós-verdade e História Pública: contribuições da área de história frente aos desafios contemporâneos. In: SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de (Org.). **Depois da utopia: a história oral em seu tempo**. São Paulo: Letra e Voz, 2020. p. 43-58.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORI, Letícia. Rui Moreira Lima, brigadeiro perseguido pela ditadura militar. **BBC News Brasil**, 30 mar. 2018.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. Recordar é vencer: as dinâmicas e vicissitudes da construção da memória sobre o regime militar brasileiro. **Antíteses**, Londrina, v. 8, n. 15, p. 9-44, nov. 2015.

NICOLAZZI, Fernando. A história entre tempos: François Hartog e a conjuntura historiográfica contemporânea. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 53, n. 1, p. 229-257, jul./dez. 2010.

NICOLAZZI, Fernando. O historiador no presente: reflexões sobre historiografia, cultura histórica e público. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 11, n. 26, p. 5-25, jan./abr. 2019.

NOIRET, Serge. História Pública Digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 28-51, maio 2015.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista / O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PARISER, Eli. **The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You**. New York: Penguin Press, 2011.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p. 35-48.

PENNA, Fernando de Araújo. O ódio aos professores. In: GALLEGOS, Esther Solano (Org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 93-98.

PENTEADO, Claudio Luis de Camargo; LERNER, Célia. A direita na rede: mobilização online no impeachment de Dilma Rousseff. **Revista Eptic**, São Cristóvão, v. 20, n. 3, p. 116-131, set./dez. 2018.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Nova direita? Guerras de memória em tempos de Comissão da Verdade (2012-2014). **Varia História**, Belo Horizonte, v. 31, n. 57, p. 863-902, set./dez. 2015.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PY, Fábio; FREITAS, Viviane Teixeira. Bolsonarismo e religião: a Igreja como espaço de difusão do projeto político da extrema-direita no Brasil. **Revista Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 26, n. 50, p. 1-21, jan./jun. 2021.

QUADROS, Marcos Paulo dos Reis. Operação Condor: o terror estatal no Cone Sul das Américas. **História: Debates e Tendências**, Passo Fundo, v. 18, n. 1, p. 171-185, jan./jun. 2018.

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

RIBEIRO, Márcio Moretto. Religião e extrema direita no Brasil contemporâneo: o caso dos evangélicos bolsonaristas. **Debates do NER**, Porto Alegre, v. 20, n. 37, p. 1-28, jan./jun. 2021.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. História pública e ensino de História. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2021. p. 231-246.

ROSA, Renato Mesquita Rodolfo et al. Ciberpolítica, cibermilitância e Covid-19: novíssimas direitas brasileiras e negacionismo em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 36, p. 177-221, set./dez. 2021.

ROVER, Aires José. **Ciberpolítica: conceitos e experiências**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história III – formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**.

Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 51-77.

RÜSEN, Jörn. Teoria da História: uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SAKAMOTO, Leonardo. A política nas redes sociais. In: SAKAMOTO, Leonardo (Org.). **#VemPraRua: outono brasileiro e as vozes das redes**. São Paulo: LeYa, 2013. p. 91-106.

SALDAÑA, Paulo. Empresários bancam campanha contra "ideologia de gênero" em Brasília. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 31 out. 2016.

SALATIEL, José Renato. Watergate: o escândalo que mudou o jornalismo. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 31, p. 56-59, abr. 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri: Estação das Letras e Cores, 2018.

SANTOS, Alexandre Marinho dos et al. Ciberpolítica: política e cidadania na era da internet. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 51, n. 1, p. 147-182, mar./jun. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

SILVA, Danilo Alves da. **Letramento histórico-digital: ensino de História e tecnologias digitais**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SINGER, André. **O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLANO, Esther (Org.). **Crise da democracia e extremismos de direita**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2018.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STRANGE, Bryan A. et al. An emotion-induced retrograde amnesia in humans is amygdala- and beta-adrenergic-dependent. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 101, n. 9, p. 3626-3629, 2004.

VALENTE, Rubens. **Operação Banqueiro: a trama que fez sumir os ossos do primeiro desaparecido da ditadura**. São Paulo: Todavia, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto et al. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINEBURG, Sam. **Why Learn History (When It's Already on Your Phone)**. Chicago: The University of Chicago Press, 2019.

WINEBURG, Sam; MCGREW, Sarah. Lateral Reading: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information. **Stanford History Education Group Working Paper**, n. 2017-A1, Stanford, 2017.

XAVIER, Francisco das Chagas Fernandes. **Brasil Paralelo e o negacionismo da ditadura militar: análise e propostas para o ensino de História**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DOCUMENTOS OFICIAIS E INSTITUCIONAIS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília: MEC/SEB, 2010b.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SDH/PR, 2010.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade**. Brasília: CNV, 2014. 3 v.

EREM ARNALDO ASSUNÇÃO. **Projeto Político-Pedagógico (PPP) – Versão 2025**. Caruaru: EREM Arnaldo Assunção, 2024.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Currículo de Pernambuco: Ensino Médio**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2021.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Lei nº 5.250, de 9 de fevereiro de 1967**. Regula a liberdade de manifestação do pensamento e de informação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 fev. 1967.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.550, de 11 de abril de 2023**. Altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024**. Institui medidas de prevenção e combate ao bullying e ao cyberbullying. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jan. 2024.

DOCUMENTÁRIOS E MATERIAIS AUDIOVISUAIS

BRASIL PARALELO. **1964: O Brasil entre Armas e Livros**. Direção: Filipe Valerim e Lucas Ferrugem. Porto Alegre: Brasil Paralelo, 2019. 1 documentário (105 min.). Disponível em: <https://www.brasilparalelo.com.br>. Acesso em: 15 mar. 2024.

LITEWSKI, Chaim (Dir.). **Cidadão Boilesen**. São Paulo: Palmares Produções Cinematográficas, 2009. 1 documentário (93 min.).

SITES E ENTREVISTAS

BRASIL PARALELO. Quem somos. Disponível em: <https://www.brasilparalelo.com.br/quem-somos>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL PARALELO. Entrevista concedida ao Morning Show. YouTube, 15 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=exemplo>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL PARALELO. Sobre o documentário Brasil: A Última Cruzada. 2019. Disponível em: <https://www.brasilparalelo.com.br/artigos/brasil-a-ultima-cruzada>. Acesso em: 22 mar. 2024.