



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO
TOCANTINS CAMPUS DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA PPGEHIST – PROFHISTÓRIA

ROGERIO FERREIRA DA COSTA

A CONCEPÇÃO DE DIREITO POLÍTICO PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO A
PARTIR DOS ESTUDOS SOBRE A DITADURA CIVIL MILITAR (1964 A 1985) NO
ENSINO DE HISTÓRIA

ARAGUAÍNA, TO

2024

ROGÉRIO FERREIRA DA COSTA

A CONCEPÇÃO DE DIREITO POLÍTICO PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO A
PARTIR DOS ESTUDOS SOBRE A DITADURA CIVIL MILITAR (1964 A 1985) NO
ENSINO DE HISTÓRIA

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTORIA- da Universidade Federal do Norte do Tocantis – UFNT – Centro de Ciências Integradas de Araguaína foi avaliada para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História e aprovada em suas forma final pelo orientador e a Banca Examinadora.

Orientador (a): Prof.^a Dr. Marco Aurélio Gomes de Oliveira.

ARAGUAÍNA-TO

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C837c Costa, Rogerio Ferreira da.

A CONCEPÇÃO DE DIREITO POLÍTICO PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DOS ESTUDOS SOBRE A DITADURA CIVIL MILITAR (1964 A 1985) NO ENSINO DE HISTÓRIA / Rogerio Ferreira da Costa. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2024.

151 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2024.

Orientador: Marco Aurélio Gomes de Oliveira.

1. Ensino de História. 2. Cidadania. 3. Direito Político.

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

ROGÉRIO FERREIRA DA COSTA

A CONCEPÇÃO DE DIREITO POLÍTICO PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO A
PARTIR DOS ESTUDOS SOBRE A DITADURA CIVIL MILITAR (1964 A 1985) NO
ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em
Ensino de História – PROFHISTORIA- do Centro de Ciências
Integradas, da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT
para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História e aprovada
em suas forma final pelo orientador e a Banca Examinadora.

Data de aprovação: 03/09/2024

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marco Aurélio Gomes Oliveira, UFNT

Prof. Dr. Braz Batista Vas, UFNT

Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Junior, UFU

A todos os professores de História deste vasto país, Brasil, que, apesar de todas as adversidades, seguem em frente buscando oferecer o melhor e demonstram que os estudos de História são essenciais para a construção da identidade social e do cidadão/cidadã. O trabalho desses profissionais é fundamental e merece todo o nosso reconhecimento e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o criador do universo, por nos permitir desenvolver e concluir este trabalho.

Aos meus pais, agradeço pelo apoio e incentivo ao projeto que eu tanto desejava realizar.

Ao meu orientador, Marco Aurélio, agradeço pelo valioso conhecimento que nos ajudou a atingir os objetivos desta pesquisa, A UFNT- Universidade Federal do Tocantins, ao corpo docente do PROFHISTÓRIA – UFNT- aos professores, gostaria de expressar minha profunda gratidão.

Aos colegas de curso que começaram essa jornada comigo, especialmente à amiga Soraya, que foi uma grande companheira nas idas e vindas entre Açailândia e Araguaína para as aulas presenciais. Agradeço também à amiga Janete pela acolhida calorosa e disposição em ajudar sempre que necessário, sua colaboração foi essencial para este processo. Ao amigo Fábio, pelo apoio nos estudos dos textos e pelas orientações valiosas. À Maria das Vitórias, pela disposição em ajudar na elaboração dos textos. E também à Ione e Iva, pelas conversas e companhia durante as estadias em Araguaína. Cada um de vocês contribuiu de forma significativa para a elaboração deste projeto de dissertação.

RESUMO

Esta Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTORIA- da Universidade Federal do Norte do Tocantis – UFNT – Centro de Ciências Integradas de Araguaína, aborda sobre direitos político a partir de uma visão prática sobre liberdade de expressão e exercício da cidadania. O objeto de estudo delimita-se sobre as concepções de alunos/as acerca dos direitos políticos a partir do entendimento apropriado nas aulas de História, de modo específico aulas sobre a Ditadura Civil Militar, evidenciando como essa temática impacta o processo de compreensão sobre os direitos políticos no tocante ao exercício da cidadania. Nessa esteira, objetivou-se, neste estudo analisar a partir da temática Ditadura Civil Militar, as concepções sobre direito político dos alunos de uma turma do ensino médio da escola estadual Centro de Ensino Médio Norma Suely Mendes em Açailândia – MA e as implicações dessas concepções no processo de formação cidadã crítica no âmbito do ensino de História. Para tanto, este estudo, privilegiou como base teórica os pressuposto de Pinsky (2005), Fonseca (2008) e Silva (2020). O estudo enfatiza em sua estrutura que a formação política está articulada a outra significativa finalidade do ensino de História, que é a da formação intelectual (Bittencourt, 2008). Assim, a pesquisa aponta que todos os eventos narrados pela História apregoam um passado que se não forem compreendidos no âmbito dos contextos históricos de luta da sociedade não farão sentido algum para os/as alunos/as, se repetirão ano após anos como conteúdo meramente datado à memorização. Metodologicamente, o estudo se desenvolveu por meio da abordagem qualitativa que permitiu a conjugação de diferentes técnicas para a coleta dos dados, como a técnica de análise documental, questionário com questões abertas que trouxe para este trabalho as concepções de alunos e alunas interlocutores/as sobre direito político, bem como a entrevista semiestruturada para interlocução de professores e coordenadora. A organização dos dados coletados para análise ocorreu pelo método hermenêutico-dialético (MINAYO,2014). Os dados revelam que os/as alunos/as embora definam o que é direito político a partir das aulas de História, se esvaziam das confirmações ou negações da relação com o ensino de História. Nesse sentido, o estudo aponta para uma necessária reflexão acerca da aprendizagem dos alunos em História, no que diz respeito ao estudo do processo histórico de mudanças constantes dos regimes governamentais e as formas como a sociedade civil foi sendo reconhecida, ouvida, nesses regimes no que diz respeito aos seus direitos. Diante disto, o trabalho traz chama atenção ao destacar que precisamos ampliar os debates sobre o caráter político do ensino de História, ao passo em que a educação se faz com pessoas em formação, pessoas que residem, vivem em comunidade e que precisam ter capacidade de raciocínio crítico para seu desenvolvimento amplo intelectual, a fim de não apenas sobreviver na sociedade, mas de viver uma vida plena de direitos e deveres.

Palavras-Chaves: Ensino de História. Cidadania. Direito Político.

ABSTRACT

This Dissertation presented to the Professional Master's Program in History Teaching - PROFHISTORIA - of the Federal University of Northern Tocantis - UFNT - Center for Integrated Sciences of Araguaína, addresses political rights from a practical perspective on freedom of expression and the exercise of citizenship. The object of study is limited to the conceptions of students about political rights based on the appropriate understanding in History classes, specifically classes on the Civil-Military Dictatorship, highlighting how this theme impacts the process of understanding political rights regarding the exercise of citizenship. In this vein, the objective of this study was to analyze, based on the theme Civil-Military Dictatorship, the conceptions about political rights of students in a high school class at the state school Centro de Ensino Médio Norma Suely Mendes in Açailândia - MA and the implications of these conceptions in the process of critical citizen formation within the scope of History teaching. To this end, this study prioritized the theoretical assumptions of Pinsky (2005), Fonseca (2008), and Silva (2020). The study emphasizes in its structure that political education is linked to another significant purpose of teaching History, which is intellectual education (Bittencourt, 2008). Thus, the research points out that all events narrated by History proclaim a past that, if not understood within the historical contexts of society's struggle, will make no sense to students and will be repeated year after year as content merely dated for memorization. Methodologically, the study was developed through a qualitative approach that allowed the combination of different techniques for data collection, such as the documentary analysis technique, a questionnaire with open questions that brought to this work the conceptions of interlocutor students about political law, as well as the semi-structured interview for the dialogue of teachers and coordinator. The organization of the data collected for analysis was carried out using the hermeneutic-dialectical method (MINAYO, 2014). The data reveal that although students define what political rights are based on History classes, they are empty of confirmations or denials of the relationship with the teaching of History. In this sense, the study points to a necessary reflection on students' learning in History, with regard to the study of the historical process of constant changes in government regimes and the ways in which civil society was recognized and heard in these regimes with regard to its rights. In view of this, the work draws attention by highlighting that we need to broaden the debates on the political nature of History teaching, while education is carried out with people in training, people who reside and live in communities and who need to have the capacity for critical reasoning for their broad intellectual development, in order not only to survive in society, but to live a life full of rights and duties.

Keywords: History Teaching. Citizenship. Political Law

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Mapa da localização da cidade Açailândia Maranhão.....	23
Figura 2	Vista panorâmica da cidade de Açailândia Maranhão.....	24
Figura 3	Frente da escola - Locus da pesquisa.....	25
Figura 4	Frente da escola antes da mudança de nome.....	87
Figura 5	Primeiras aproximações dos resultados do questionário.....	90
Figura 6	Unidades de sentido elaboradas através do questionário.....	100
Figura 7	Roda de conversa sobre ditadura civil militar.....	102
Figura 8	Retratos de um período ditatorial.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
CNE	Conselho Nacional de Educação
EMC	Educação Moral e Cívica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
ONU	Organizações das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria
CIBRAZEM	Companhia Brasileira de Armazenamento
UEES	União Estadual dos Estudantes
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para Educação e Ciências
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Aspectos da minha história e a aproximação com a temática	17
1.2 Problemática, delimitação da pesquisa, objetivos e cenário investigado	20
1.3 A perspectiva metodológica	24
1.4 A organização da dissertação	27
2 O ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS RELAÇÕES COM A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	29
2.1 O ensino de História e as nuances em seu processo de consolidação como campo do conhecimento.	29
2.2 A dimensão política do Ensino de História : Uma análise sobre as nuances que problematizam essa dimensão	42
2.3 O contexto histórico e suas contribuições no processo de conquista dos direitos que consolidam a cidadania	49
2.4 O direito político e sua consolidação a partir da formação histórica crítica	57
3 AS IMPLICAÇÕES DA DITADURA CIVIL MILITAR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	66
3.1 O Estado como construção da humanidade e à serviço da consolidação dos direitos	66
3.2 A centralização política e administrativa da ditadura civil militar e suas implicações no processo de conquista dos direitos políticos	67
3.3 O retrocesso da dimensão política no ensino de História com a Ditadura civil-militar	73
DECRETO-LEI Nº 547, DE 18 DE ABRIL DE 1969	82
4 UMA LEITURA APROXIMADA SOBRE O CONTEXTO DO UNIVERSO DA PESQUISA: A ESCOLA CAMPO	84
4.1 A escola	85
4.2 Uma leitura aproximada sobre o contexto formador da educação que acontece na escola campo	87
4.3 Uma leitura aproximada sobre o perfil dos alunos sujeitos interlocutores da pesquisa	89
4.4 Universo da pesquisa interpelado pela implementação da BNCC: uma análise a partir das perspectivas da coordenadora e de um professor de História	93
4.5 Concepções dos alunos sobre a disciplina de História e suas relações com a compreensão sobre liberdade de expressão e democracia	99
4.6 As concepções dos/as alunos/as sobre direitos políticos a partir da temática ditadura civil militar	104
4.7 Os/as alunos/as e suas definições de direito político	105
4.8 As concepções dos/as alunos/as sobre direitos políticos a partir da temática Ditadura Civil Militar	107
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE - Guia pedagógico: a ditadura militar nas diversas linguagens em sala de	

aula

123

APÊNDICE B

144

1 INTRODUÇÃO

Ser ouvido em uma sociedade historicamente formada a partir da divisão de classes sociais só se faz possível quando o território em que se vive é organizado por um Estado Democrático de Direito¹. Nesse âmbito, a educação escolar se constitui como um importante espaço para a formação de cidadãos críticos, ativos em seus processos de participação no meio social. O Estado², nesse sentido, é o garantidor do direito à educação e deve assegurar, portanto, que todos tenham acesso a um ensino de qualidade, independentemente de sua origem ou condição socioeconômica (Dourado, 2019).

Daí, evoca-se a participação efetiva dos (as) estudantes e construção de novos marcos civilizatórios (humanizantes). Ou seja, o ensino de História não pode restringir-se somente à sala de aula e atividades desvinculadas do propósito de formar os e as estudantes sob o prisma da consciência histórica³, que se constroi atendendo as demandas de fazer sentido da vida, nos contextos subjetivos do meio social em que estão inscritos.

Isso significa que a História tem um papel fundamental no ato singular do aluno em construir o sentido da vida, visto que a “História é uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob forma narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual” (Rüssen, 2015, p. 52). Nessa perspectiva, a consciência histórica é entendida neste trabalho como produto de fazer sentido da vida a partir da narrativa histórica, ou seja, “uma forma pensamento que faz a síntese dos elementos subjetivos e objetivos das três dimensões temporais” (Gago, 2016).

Nessa esteira, Schmidt (2003, p. 57), ressalta que a “[...] a sala de aula não é apenas

¹ -De acordo com o renomado jurista brasileiro Paulo Bonavides, em sua obra "Curso de Direito Constitucional" (2014), o Estado Democrático de Direito se caracteriza pela conjunção da democracia com a efetivação dos direitos fundamentais, estabelecendo um equilíbrio entre liberdade e igualdade, além de submeter o poder político ao império da lei.

² - O Estado, enquanto entidade política e jurídica, desempenha o papel fundamental de assegurar a manutenção da ordem e da segurança dentro do território nacional. Esta função é atribuída ao Estado como parte de seu poder soberano e responsabilidade para com seus cidadãos.

³ - De acordo com o professor Luiz Fernando Cerri, a consciência histórica é a capacidade dos indivíduos e das sociedades de compreender e interpretar o passado para dar sentido ao presente e orientar o futuro. Cerri destaca que essa consciência é formada por meio de diversas fontes de cultura histórica, como livros acadêmicos, materiais didáticos, filmes e até mesmo mídias digitais.

Ele enfatiza a importância da didática da história no desenvolvimento dessa consciência, argumentando que o ensino de história deve ir além da simples transmissão de fatos. Deve envolver a análise crítica e a reflexão sobre como o passado é interpretado e utilizado no presente. Cerri também discute os desafios e as implicações didáticas de promover uma consciência histórica que seja crítica e reflexiva.

um espaço onde transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos”. Assim, importa que o estudo de História seja uma base para que o aluno encontre meios de compreender e entender sua inter-relação com o mundo ao seu redor.

Segundo a historiadora Sosa (2007), a matéria de História não é simplesmente decorar datas e nomes, porém, requer muito mais que isso: é necessária uma maior dedicação ao estudar e construir um entendimento no que diz respeito ao seu ensino. Para a autora, tem sido comum o questionamento sobre as formas de estudar a História ou as representações que essa disciplina coloca no saber concreto da sala de aula, desta forma nos leva a busca por um conhecimento sólido, baseado em evidências e reflexões críticas, que permita aos alunos e alunas a compreenderem não apenas os fatos históricos, mas também as diferentes interpretações e narrativas que contribuem para a formação da História.

Para Penteadó (1994), o sentido da disciplina de história é compreender o homem em diferentes períodos do tempo. A História procura estudar o homem através dos tempos, nos diferentes lugares em que tem vivido. Investiga permanências e mudanças ou transformações de seu modo de vida, no empenho de compreendê-las. As aulas de História não devem ser um simples componente curricular do ensino básico, mas sim, um campo científico que viabiliza conhecer o passado, entender o presente, planejar e projetar futuro. Portanto, teorizar.

Assim pois, no âmbito do Ensino de História, identificamos o elemento primordial para o fortalecimento da democracia⁴ e a edificação de uma sociedade justa e equitativa, com o propósito de fomentar uma consciência crítica acerca dos direitos políticos⁵. Em relação à democracia, trata-se de um regime político no qual o poder é exercido pelo povo, seja diretamente ou por meio de representantes eleitos, com base na igualdade de direitos e na participação cidadã nas decisões políticas, Visto que, as aulas de História, nesse sentido, têm forte impacto no desenvolvimento da capacidade crítica para participar, cotidianamente, da vida social e política (Dourado, 2019).

⁴ Democracia é um sistema de governo em que o poder político é exercido pelo povo, seja diretamente ou por meio de representantes eleitos. Esse conceito envolve a garantia de direitos e liberdades fundamentais, como a liberdade de expressão, a participação política e a igualdade perante a lei. A democracia se caracteriza pela realização de eleições livres e justas, onde todos os cidadãos têm o direito de participar do processo político. Boaventura de Sousa Santos define democracia em seu trabalho como um processo que vai além do simples exercício do voto, envolvendo a participação ativa dos cidadãos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ele enfatiza a importância da democracia como uma prática que deve incluir não apenas aspectos formais, como eleições, mas também a promoção de direitos sociais e a inclusão de vozes marginalizadas.

⁵ O direito político refere-se ao conjunto de direitos que garantem a participação dos cidadãos na vida política de uma sociedade. Isso inclui o direito de votar, de ser votado, de se associar politicamente, de se expressar e de participar de manifestações políticas.

Essa conjuntura se complexifica quando observamos as situações na contemporaneidade de negação dos direitos políticos a grupos sociais historicamente marginalizados⁶. Quando esvaziado dessa percepção das situações reais no limiar da História, o ensino não consegue ultrapassar em seus resultados para além dos muros da escola, ou seja, não contribui para que os alunos encontrem possibilidades de progressiva participação crítica e ativa na sociedade.

No entanto, essa vicissitude tem sido impactada fortemente pelas nuances no processo de normatização do ensino de História. A exemplo, destaca-se o novo ensino médio com a redução do número de aulas e a consequente diminuição dos conteúdos nas disciplinas escolares têm impacto direto na formação dos jovens estudantes, pois inviabilizam a abordagem de temáticas relevantes devido à restrição temporal. Isso compromete a amplitude e a profundidade do aprendizado, afetando a compreensão e o desenvolvimento dos alunos em áreas cruciais.

Para além disto, destaca-se também o não reconhecimento da necessária análise dos aspectos políticos que se destacam no âmbito das narrativas históricas, esvaziando a História de sua característica crítica. Pensar tal perspectiva implica entender a necessidade da dimensão política que se entrelaça no ensino de História. O ensino de História é um espaço complexo, no qual atuam diferentes propostas de saber e poder, cabendo aos professores de história o papel fundamental de desenvolver um ensino que contribua para a formação do pensamento crítico e reflexivo, para a construção da cidadania e para a consolidação da democracia entre nós (Fonseca, 2003, p. 56).

A partir desse cenário em discussão é que o presente trabalho surge tendo como objeto de estudo a importância do ensino de História para a construção das concepções sobre direitos políticos no ensino médio. A partir do pressuposto de que a forma como o professor trabalhará em sala o Ensino de História pode contribuir para a formação de jovens cidadãos críticos, emancipados e reflexivos⁷.

Essa primeira seção foi organizada em quatro tópicos. No primeiro apresento aspectos da minha história de vida profissional e a aproximação com a temática pesquisada, no segundo abordará a importância do ensino de História para a formação cidadã e a consolidação da democracia, destacando desafios enfrentados em escolas públicas. Como o desinteresse dos alunos e falta de formação específica de alguns professores, além de críticas à reforma do novo

⁶ Aqui discute-se a inserção dos direitos políticos prescritos na própria Constituição Federal das pessoas transgêneras, por exemplo (ver *Direito à Cidade: Vivências e Olhares de identidade de gênero e diversidade afetivo-sexual*. - São Paulo: IBDU, 2017.)

⁷ Por outro lado, reflexivos seria sinônimo de empatia como estabelece as resoluções de números 04 e 07 do conselho nacional de educação (ver Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 e Resolução Nº 7 de 14 de dezembro de 2010)

ensino médio. A referida pesquisa foca nas concepções dos alunos sobre direito político e História, visando contribuir para uma formação crítica e participativa na sociedade.

No terceiro tópico, destaca-se a necessidade de compreender a ausência de direitos durante o período ditatorial para promover uma atitude de vigilância em relação a um sistema democrático. O estudo também enfatiza a elaboração de um manual pedagógico sobre a temática Ditadura Civil Militar, com enfoque no direito político na sociedade.

Em um quarto tópico da seção, é descrita de forma sucinta a organização da dissertação, abordando o que cada seção da pesquisa contempla.

1.1 Aspectos da minha história e a aproximação com a temática⁸

Sou professor da rede pública de ensino do Estado do Maranhão (SEDUC) há 12 anos, e da Rede Municipal de Ensino da cidade de Dom Eliseu (SEMED), há 16 anos. Concluí a graduação em Licenciatura plena em História no ano de 2005, e posteriormente, realizei uma especialização em Metodologia do Ensino e Pesquisa no Ensino de História. Após 17 anos de docência e diante dos desafios enfrentados em sala de aula, decidi retornar como estudante ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. As inquietações que me acompanharam durante esse período referem-se à apatia dos alunos, em especial nas aulas de História, e à dificuldade em despertar o interesse dos alunos em compreender as temáticas contemporâneas e suas relações com acontecimentos históricos passados, que estão intimamente ligados, sendo reflexos de um passado não tão distante.

Nos anos 2019 a 2022, durante o governo de extrema direita instaurado no Brasil, com ideias negacionistas e controversas, foi perceptível a descrença nas disciplinas de ciências humanas, especialmente em História, criando assim lacunas de informações a-históricas, muitas vezes deturpadas e distorcidas, provenientes de pessoas ou grupos sem a devida formação e conhecimento necessários para discutir tais assuntos, como democracia, direitos políticos, cidadania, ditadura militar, estado de sítio, entre outros.

Partindo dessa lógica, percebi a necessidade de aproximar os estudantes de uma história mais próxima de sua realidade, do mundo em que estão inseridos, considerando suas vivências

⁸ Nesse tópico foi utilizada a primeira pessoa do singular por se tratar das experiências pessoais do autor. Os outros tópicos e seções foram utilizados na primeira pessoa do plural por considerar interlocuções entre o autor, o orientador, as participantes da pesquisa e os referenciais teóricos.

e fazendo com que se reconheçam como agentes históricos e participativos nos rumos que a sociedade segue.

Assim, a partir dessas observações e inquietações em sala de aula, propus-me a desenvolver a pesquisa mencionada com o intuito de proporcionar aos alunos conhecimentos políticos essenciais para uma democracia. Silva (2020) destaca que, se considerarmos que a existência deste mundo depende de um trabalho contínuo para sua manutenção e que é o seu funcionamento que proporciona as condições para que os seres humanos realizem seu potencial de serem novos começos, a escola é condição da existência da política enquanto libertação do humano (Silva, 2020, p. 08).

O interesse por essa temática se deu frente às inquietações oriundas do processo de mediação do conhecimento a partir das aulas de História. Permitindo que fosse possível constatar uma expressiva passividade dos alunos frente ao saber histórico e as implicações na contemporaneidade. Tais inquietações se revelam desde as situações em que alunos e alunas se limitam a pôr ideologias propagadas por sujeitos sem a esperada competência conceitual. Ideologias essas tanto no âmbito partidário, quanto no âmbito religioso, e que acabam contribuindo para um processo de seleção e exclusão de saberes enquanto pedagogias formadoras. Ademais, compreende-se que a educação, enquanto espaço de formação integral do educando, “é um elemento fundamental para o fortalecimento da democracia e a construção de uma sociedade justa e equitativa [...]” (Dourado, 2019).

A escolha do tema deu-se diante da apatia e desinteresse dos alunos durante a rotina das aulas de História e sobretudo quando surgiam assuntos partidários que tensionam anular as problematizações sobre o conhecimento histórico enquanto proposições como limites éticos-democráticos. Sendo intensificado no governo de extrema direita instaurado no país nos anos de 2019 a 2022, nós professores e professoras de História, passamos a ser bombardeados com informações históricas. Muitas destas informações são desconexas da realidade, sem nenhuma fundamentação histórica e distante da realidade vivida no tempo presente. Com isso, tem-se uma barreira para o Ensino de História.

Tendo em vista as “inquietações” sobre o Ensino de História e seu distanciamento da realidade de alunos e alunas, há calorosos e acirrados debates sobre como os estudantes assimilam e compreendem o objetivo da História para com a formação de pessoas democraticamente comprometidas, o que nos obriga a reconhecer a necessidade da construção de uma sociedade plural, destacando a importância do reconhecimento e respeito pela diversidade cultural e étnica dentro de uma sociedade, enfatizando a necessidade de uma abordagem inclusiva e tolerante, promovendo desta forma a convivência pacífica e harmoniosa.

Portanto, considerando essa linha de discussão, coloca-se o presente trabalho como contribuição no debate contemporâneo sobre a disciplina de História num âmbito de construção do direito político na percepção dos alunos.

A História compreende as diversas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e a de suas sociedades, no tempo e espaço. De acordo Fonseca (2003), a História consiste em um estudo da experiência humana no passado e no presente. Neste sentido, conforme a autora, a História “permite que as experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação; um processo que assume formas muito diferenciadas e que é produto das ações dos próprios homens” (Fonseca, 2003, p. 40)”.

A temática em tela tem despertado o interesse de pesquisadores em História, o que acaba por refletir a preocupação de professores, pesquisadores e de teóricos da educação quanto à legitimidade do Ensino de História. É diante da atual conjuntura da sociedade mundial de consumo, no que se refere a desvalorização da História sob a lógica neoliberal que a enquadra como desnecessária, que se postula, teoricamente, a necessidade de formação pautada no desenvolvimento do cidadão crítico comprometido com a democracia.

Nessa esteira o estudo de Hollerbach (2007), evoca a importância do Ensino de História para uma visão compreensível, conceitualmente, de mundo plural e, por conseguinte, para uma formação política social necessária na implantação e conquista da cidadania, configurando, assim, uma sociedade justa e consciente dos seus direitos e deveres como cidadão capaz de oferecer uma formação emancipatórias para os indivíduos.

Bittencourt (2018) argumenta que o ensino de História é frequentemente desvalorizado por diversas razões. Uma das principais razões é a concepção equivocada de que a História é uma disciplina “inútil” ou “irrelevante”, que não oferece nenhuma habilidade prática ou valor comercial no mundo moderno. Essa falta de reconhecimento acaba por inscrever toda uma sociedade apática a um esvaziamento histórico quanto a uma realidade em constante movimento e com reais problemas sociais.

Essa desvalorização acaba se expandindo para além de concepções equivocadas e se materializa na falta de investimento e recursos para a área, tanto na formação de professores quanto na produção de materiais didáticos e artificios tecnológicos que podem tornar o aprendizado mais dinâmico e interativo (Bittencourt, 2018, p.100). Em contrapartida, não se pode negar que “A história escolar no ensino Médio poderá ser o momento no qual o/a jovem se perceba dentro do mundo, como um sujeito que pode ser atuante e principalmente, se perceba como um cidadão/ã crítico/a perante a república e a democracia na qual ele supostamente está inserido/a”.

De acordo com o art. 26, § 4º da LDB, “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 2017).

Neste sentido, a carga da escola fica a tarefa de balizar a diversidade de informações e considerar, dentro dos limites aceitáveis, outras modalidades de educação não formal. Tais informações podem articular-se e integrar-se a ela [à escola], a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo” (Libâneo, 2012 p. 63).

1.2 Problemática, delimitação da pesquisa, objetivos e cenário investigado

Nos últimos anos tem-se observado que grande parte das instituições de ensino do país não tem conseguido cumprir a sua função como formadora de um sujeito emancipado e consciente da sua história. Ao contrário, o que se tem, na verdade, são muitos alunos deixando a educação básica sem o mínimo de conhecimento histórico necessário, como a história do próprio país ou do mundo, sem uma visão crítica. Com isso, levando-se em consideração que a educação passa por vários problemas estruturais na contemporaneidade, as aulas de História sofrem efeitos expressivos sob as discussões que desconsideram o valor educativo da escola. E para a matéria de História há uma maior projeção de dúvidas sobre sua relevância.

Esta situação não é uma problemática atual, há muito tempo, desde a sua consolidação como disciplina escolar, os conhecimentos históricos no país não foram pensados com o objetivo de promover uma formação de alunos críticos participativos na construção da sociedade, pois sempre privilegiou alguns grupos da sociedade, ou seja, a elite brasileira.

Diante dessa conjuntura, o Ensino de História pode contribuir de forma significativa e direta para a criticidade necessária para uma formação cidadã, imprescindível na contemporaneidade. Entretanto essa contribuição da História tem sido ameaçada com a aprovação da lei 13.415/2017, que reformula a estruturação do ensino médio, golpeando fortemente a História, diminuindo as aulas de História para serem ocupadas por itinerários formativos, sendo motivos de constantes críticas de vários estudiosos sobre a referida reformulação, a saber Marques e Ferreira (2019). Segundo os autores: a reforma do novo ensino médio traz modificações problemáticas no currículo que precariza o trabalho docente, como por exemplo a redução da História, para Motta e Frigotto (2017) afirmam que a reforma do Ensino Médio é uma traição às gerações atuais e futuras, interditando seu futuro.

Com isso, tem-se um complexo contexto em que o sistema educacional brasileiro, considerando a desvalorização e apatia por parte dos alunos para com as aulas de História e os discursos de “professores” que não tem formação específica em História, encontra-se amplamente comprometido. Assim, por conseguinte, fragiliza-se a própria proposição para um novo marco social⁹ em que se vem construindo dentro do campo de conhecimento Ensino de História. Ademais, considerando esse contexto em questão, pretende-se investigar e ao mesmo tempo tentar propor a compreensão dos conhecimentos históricos e sua importância para que haja uma efetiva compreensão e uma contribuição eficaz para a formação de educandos capazes de assegurar o exercício pleno de sua cidadania fortalecendo, portanto, a democracia em pluralidade e a participação ativa dos cidadãos e cidadãs.

Diante desses pressupostos, surge a seguinte problemática: quais as concepções dos alunos do ensino médio da Escola Estadual Centro de Ensino Médio Norma Suely Mendes em Açailândia - MA sobre direito político e os efeitos práticos, sociais, a partir das aulas de História?

No intuito de responder a essa problemática elaborou-se alguns objetivos que nortearão, de modo específico, aspectos considerados no trabalho como pertinentes para a problemática da pesquisa, a saber:

- Investigar como vem se dando o ensino de História diante do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular na escola escolhida para a realização da pesquisa;
- Problematizar as concepções sobre direito político dos alunos que reverberam na sala de aula a partir do estudo sobre a Ditadura Militar;
- Identificar as concepções dos/as estudantes sobre a disciplina de História
- Elaborar um guia pedagógico sobre a temática da pesquisa.

Tais objetivos e inquietações que fundamentaram o processo investigativo da pesquisa com intuito de analisar, a partir da temática Ditadura Civil Militar de 1964 a 1985, as concepções sobre direito político dos alunos de uma turma do ensino médio da escola estadual Centro de Ensino Médio Norma Suely Mendes em Açailândia - MA e as implicações dessas

⁹ - O 'novo marco social' é um conceito que se refere a mudanças significativas nas relações, normas e estruturas sociais que impactam a sociedade. Esse termo é usado para descrever momentos históricos de transformações importantes nas dinâmicas sociais, políticas, econômicas ou culturais. Essas mudanças resultam em novas interações entre indivíduos, grupos e instituições, influenciando a organização e funcionamento da sociedade.

concepções no processo de formação cidadã crítica no âmbito do ensino de História.

A relevância acadêmica e social da pesquisa, por meio da imersão teórica e prática no campo delimitado, converge com o esforço em responder às objeções. Essa imersão se deu tanto teoricamente quanto em campo, visando contribuir para o debate contemporâneo sobre o direito político em uma sociedade que ainda enfrenta desafios na consolidação real da democracia.

Para tanto, o universo deste trabalho delimitou-se à uma escola da rede pública estadual de Açailândia – MA, já mencionada acima. A escolha por esta escola se deu por meio da regência das aulas de História, bem como a partir da tentativa de contribuir para a formação cidadã dos/as educandos/as. Esta escola atende apenas o ensino Médio. A cidade está localizada geograficamente na região oeste Maranhense, com cerca de 106,550 habitantes, e conta 65 unidades escolares de ensino fundamental, e 19 de ensino médio (IBGE, 2021).

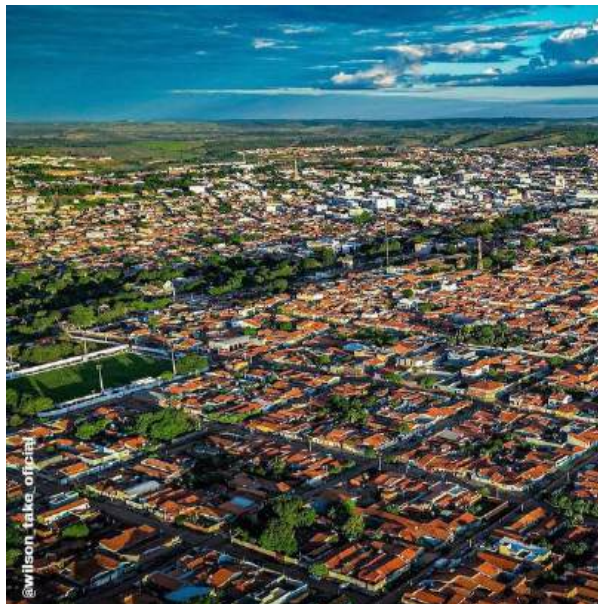
As figuras 1 e 2 representam a localização da cidade, lugar onde se localiza a escola, cenário da pesquisa:

Figura 1: Mapa da localização de Açailândia no estado do Maranhão



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Açailândia>.

Figura 2: Vista panorâmica da cidade de Açailândia no estado do Maranhão



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/A%C3%A7ail%C3%A2ndia>

A cidade mencionada possui uma economia diversificada, com destaque para setores como o ferro gusa, prestação de serviços, comércio e agronegócio. A presença da mineradora Vale S.A é notável, com o município sendo atravessado pela estrada de Ferro Carajás. A cidade desempenha um papel crucial como base de operações e manutenção ferroviária, além de ser um ponto de venda de minério de ferro, que é transportado nos trilhos da Carajás em direção ao Porto de Itaqui.

Figura 3: Frente da escola - Lócus da pesquisa.



Fonte: Arquivo do pesquisador.

A escola encontra-se localizada na rua 21 de Abril , nº 1218, bairro Jacu na cidade de Açailândia – MA, recebendo alunos de diferentes bairros da cidade, como: Jacu, Colina Park, Barro Azul, Porto Belo, Porto Seguro, Vila Maranhão, Laranjeira, Park Jardins dentre outros. Recebe em seus espaços formativos alunos de variados contextos socioeconômicos. Sobrepondo alunos de classe D e E.

1.3 A perspectiva metodológica

A trajetória metodológica deste trabalho seguiu os princípios norteadores da abordagem qualitativa, por permitir que o percurso de análise aprofunde-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, o que não se pode captar em equações, medidas e estatísticas (Minayo, 2001).

A partir dessa perspectiva, pretende discutir a problemática do objeto de pesquisa do trabalho levando em consideração aspectos individuais dos diferentes interlocutores desta pesquisa.

Para Marconi e Lakatos (2009, p.157) “a pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Nesse sentido, “a pesquisa é ‘participante’ não porque existem muitos sujeitos populares que participam do processo. A pesquisa é participante porque é uma alternativa solidária à criação do conhecimento social popular e emancipatória” (Brandão, 1984, p. 29).

A escolha por esse tipo de pesquisa se deu em dois âmbitos, no primeiro, se deu pela familiaridade com a escola, bem como com os alunos o que permite maior envolvimento e participação nos acontecimentos das aulas de História, por ser professor regente da disciplina diante das inquietações percebi a necessidade de desenvolver uma pesquisa sobre a referida temática. No segundo, pela inquietação em participar junto aos alunos, como sujeito mediador do processo de organização, reconhecimento das contribuições da dimensão política que o ensino de História pode possuir, na perspectiva de formação de uma sociedade sabedora de seus direitos políticos tendo por base uma visão histórico-crítica da realidade.

Os sujeitos interlocutores da pesquisa foram os alunos da turma 300 Ciências da Saúde – CNS, vespertino do 3º ano do Ensino Médio, composta por 24 estudantes assíduos, da escola estadual Centro de Ensino Médio Norma Suely Mendes, que atende aproximadamente 620 alunos distribuídos em 18 turmas, sendo 12 no turno matutino e 6 no vespertino. A instituição está localizada em Açailândia, no estado do Maranhão.

Para a coleta dos dados elenca-se como técnica o questionário com questões abertas por garantir maior condições para interpretação do posicionamento dos sujeitos participantes. Neste sentido, a escolha por essa técnica se deu por entendê-la como oportunidade para a interpretação subjetiva das respostas dos alunos (Fachin, 2001). A aplicação do questionário se dará como técnica de diagnóstico sobre as concepções dos alunos, por esse motivo será aplicado antes dos momentos de diálogos sobre a temática com os alunos.

Para além desta técnica a pesquisa privilegiará também a observação participante, para os momentos de rodas de conversas nos acontecimentos dos diálogos sobre a Ditadura Civil e Militar, bem como na construção participativa de material educativo como produto final da presente pesquisa. Para essa cartilha os alunos serão convidados a produzirem textos imagéticos e não imagéticos sobre as relações entre direito político e o conhecimento em História. Esses momentos construção/observação foram delimitados a duas semanas para cada atividade textual tendo em vista os horários disponibilizados para as aulas da disciplina de História.

As observações oriundas dessa técnica foram registradas em um diário de campo enquanto instrumento de organização dos conteúdos que se formam das situações observadas. Para o

processo de investigação dos dados obtidos na trajetória de estudo, a pesquisa contará com o método de análise da hermenêutica dialética, ancorado em Minayo (2002). A escolha pela hermenêutica dialética como método se deu por sua composição, em que “no centro de sua elaboração está a noção de compreender” (Minayo, 2002, p. 329). Sua base surge na perspectiva dialética uma vez que, “na prática de análise dos materiais qualitativos, essa abordagem colabora para o entendimento de que não existe ponto de vista fora da história, nada é eterno, fixo e absoluto, portanto, não há nem ideias, nem instituições, nem categorias estáticas” (Minayo, 2002, p. 340).

De acordo com esses pressupostos, adotar o método hermenêutico dialético se configura neste estudo como caminho metodológico para trabalhar ancorado “entre o familiar e o estranho, entre a intersubjetividade do acordo ilimitado e a quebra da possibilidade desse acordo” (Minayo, 2002, p. 343). O que significa, portanto, a busca pela compreensão do contexto analisado, e ao mesmo tempo, uma atitude crítica.

Atendidos esses procedimentos metodológicos passamos à descrição de alguns aspectos da construção do produto. Se constituirá na elaboração de uma cartilha que se estruturará por meio de textos oriundos das discussões empreendidas para a elaboração da dissertação, como também um recorte das produções dos alunos interlocutores sobre direito político nos limiares do saber histórico como ponto de partida. No esforço de contribuir para práticas na rotina escolar que avancem no sentido da valorização da História como constructo social, e que dela depende o nosso processo histórico formador e democrático. Trata-se de um guia pedagógico construído com sugestões informativos e educativos em uma linguagem clara, objetiva e com visual leve, de fácil entendimento destinada a alunos e professores.

A importância da temática Ditadura Militar brasileira reside em despertar nos alunos a valorização e a importância da democracia na atualidade. Nesse sentido, busca-se compreender a ausência de direitos durante o período ditatorial, visando desenvolver uma atitude de valorização e vigilância em relação a um sistema democrático de direito para uma sociedade diversa.

Considerando todo o percurso acima, (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, apud Branco, *et. al.*, 2018, p.96), asseveram que:

É preciso entender que o aluno não é cliente da escola e sim parte dela. Assim, a escola não pode ignorar o contexto político e econômico; no entanto, não pode estar subordinado ao modelo econômico e a serviço dele. A educação deve ser entendida como fator de realização da cidadania na luta pela superação das desigualdades sociais e da exclusão social. Nesse sentido, a articulação da escola com o mundo trabalho torna-se a possibilidade de realização da cidadania, pela incorporação de conhecimentos, de habilidades técnicas, de novas formas de solidariedade social, de vinculação entre trabalho pedagógico e lutas sociais pela democratização do Estado (Libâneo; Oliveira; Toshi, 2012).

Portanto o que se pretende aqui é fazer um percurso de esperança frente ao desmonte da

educação objetivamente posto pelo contexto das políticas neoliberais que em seu representante, máximo, a BNCC, inscrevem novos mecanismos que insistem em perpetuar as desigualdades sociais e, e conseqüentemente a negação de direitos políticos.

1.4 A organização da dissertação

A primeira seção, foi a introdução, espaço em que é apresentado o porquê da escolha da temática, os objetivos da pesquisa, bem como uma breve apresentação do pesquisador .

Na segunda seção, intitulada o Ensino de História e suas relações com a construção da cidadania a pesquisa aborda a relação entre o ensino de História e a cidadania, explorando a importância de integrar questões contemporâneas ao ensino da disciplina, para que os estudantes compreendam sua relevância em suas vidas diárias e contribuam para uma formação cidadã participativa na sociedade.

No item, a dimensão política do Ensino de História discute como a consciência histórica desenvolvida pode auxiliar na compreensão do presente e na construção de projetos futuros, destacando a importância de não ignorar o passado público para manter uma visão dialética da História.

No item “O Contexto histórico e suas contribuições no processo de conquista dos direitos que consolidam a cidadania” aborda a importância do ensino de História na formação para a cidadania, destacando a necessidade de compreender a cidadania como participação social e política, exercício de direitos e deveres, e respeito às diferenças. Além disso, ressalta a relevância do conhecimento histórico para desenvolver um pensamento crítico nos alunos, permitindo que compreendam as complexidades das relações sociais e contribuam para uma sociedade mais justa e democrática. Por fim, menciona a Constituição de 1988 como um marco importante na história do Brasil, trazendo avanços e garantias para os cidadãos após o regime militar.

Na terceira seção o texto aborda a evolução do Estado ao longo da História, destacando a transição dos seres humanos do estado natural para o civil, onde a justiça e a moral são fundamentais. Discute-se a importância da liberdade civil, limitada pela liberdade geral, e a formação do Estado como uma construção humana para o bem estar social. Além disso, são analisados os impactos da ditadura civil-militar no Brasil, ressaltando as mudanças políticas e educacionais, e a necessidade de compreender e superar os legados desse período para promover a justiça social e a democracia.

No item “A dimensão política no Ensino de História na Ditadura Civil Militar” abordará a importância de estudar a história para compreender as raízes dos problemas atuais e evitar a repetição

de eventos negativos, destacando a influência do regime militar na educação brasileira. Durante esse período, houve uma intervenção no sistema educacional visando promover obediência, ordem e restrição da comunicação, resultando na formação de cidadãos passivos e acríticos. Além disso, a abordagem educacional enfatizava a conformidade, a hierarquia rígida e a limitação do pensamento crítico, moldando a compreensão histórica da geração da época.

Na seção quatro, serão abordadas as questões referentes à pesquisa, incluindo o histórico detalhado da escola pesquisada, bem como as declarações da professora e da coordenadora da instituição de ensino sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua relevância para o ensino da História, juntamente com sua implementação no novo currículo do ensino médio. Em seguida, serão apresentados de forma minuciosa os dados obtidos na pesquisa, assim como as características da turma na qual o estudo foi conduzido. Além disso, será apresentado a elaboração de um Guia Pedagógico destinado aos professores em geral, visando contribuir no processo de ensino de História.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA E SUAS RELAÇÕES COM A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

“É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo” (Freire, 1996).

Esta seção tem como foco, traçar uma linha de discussão acerca da História a partir de seu contexto histórico formador, destacando aspectos importantes na trajetória de consolidação da disciplina de História e sua importância com a formação e o desenvolvimento do educando.

Para tanto, considera como ponto de análise o contexto da educação pública no Brasil no que diz respeito a sua ampliação ao longo do tempo e o impacto disso na formação dos cidadãos. O legado deixado pelas mudanças no sistema educacional é de extrema relevância para entendermos os desafios e as oportunidades que a educação enfrenta atualmente.

Destacamos como foco principal a importância da disciplina de História no qual a mesma desempenha um papel fundamental nesse processo, que a depender do professor ou da professora, pode contribuir para a diminuição das desigualdades sociais contribuindo de forma concreta para a formação de cidadãos/as críticos e participativos. Levando o educando a compreender o passado e a desenvolver habilidades de análise, reflexão e diálogo que são essenciais para uma participação ativa na sociedade.

Compreendendo, desta forma, que a História não é apenas uma disciplina escolar, mas sim um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais consciente e justa.

2.1 O ensino de História e as nuances em seu processo de consolidação como campo do conhecimento.

Cada campo do conhecimento, tem sua expressiva importância no processo de formação que acontece na escola, pela magnitude de uma formação integral. É nessa perspectiva que a História enquanto campo necessário, se configura como objeto central para este estudo.

A História como disciplina surge com a formação dos estados nacionais como explicita a professora Elza Nadai:

A história como disciplina autônoma surgiu no século XIX, na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas, sendo marcada por “duas imagens gêmeas”, no dizer de François Furet: a genealogia da nação e o ‘estado da mudança (Nadai, 1993, p.144).

A implementação da disciplina de História no Brasil surgiu como reflexo da França, no contexto dos movimentos de organização do ensino laico em que se sucedeu as disputas entre o poder

religioso e o civil. Isso significa que ao ser regida principalmente pelo poder religioso, não contemplava os anseios por mudanças no que diz respeito ao estado a partir duma genealogia da nação como fora citada acima.

A consolidação da História como uma disciplina autônoma¹⁰ ocorreu no final do século XIX, em meio aos movimentos de constituição das nações europeias modernas. Esse processo unificou duas tradições do século XVIII: os discursos enciclopédicos da cultura clássica, influenciados por uma doutrina de progresso, e a abordagem metodológica positivista. Essa união teve um impacto significativo na maneira como a história passou a ser ensinada e estudada nesse período, estabelecendo-a como uma disciplina distinta, com métodos e objetivos próprios. Essa evolução foi fundamental para o desenvolvimento da história como a conhecemos hoje.

Assim, a disciplina de história emerge vinculada ao pensamento europeu ocidental. Nadai (1997, p. 23) indica que:

Este sentido constitui ao mesmo tempo uma imagem privilegiada (mas não única) do progresso da humanidade e uma matéria que deve ser estudada, um patrimônio de textos, de fontes, de monumentos, que permitem a reconstituição exata do passado. É na confluência dessas duas ideias que se instala a ‘revolução’ positivista; dá-lhes as duas, a benção da ciência. A história dali em diante, já tem o seu campo e o seu método. Tornam-se, sob os dois aspectos, a pedagogia central do cidadão.

No Brasil, após o movimento de constituição do Estado Nacional, proporcionado pelo processo de emancipação política de 1822, cria-se uma interiorização no processo decisório com o comércio, o porte de cidades e os centros administrativos. E, dentro desse cenário, surge a necessidade de organização do espaço escolar, possibilitando assim, a discussão sobre a introdução da disciplina de História no Brasil.

A proposta do ensino de História se inicia então com o Decreto das escolas de primeiras letras de 1827 – a primeira Lei sobre a instrução nacional do Império no Brasil. O decreto estabelecia que os professores ensinassem a ler e escrever; as quatro operações de aritmética; a gramática da língua nacional; os princípios da moral cristã; da doutrina da religião católica apostólica romana; bem como, que ensinasse sobre a Constituição do Império e História do Brasil, como vemos a seguir:

LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827.

Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

¹⁰ - A História como uma disciplina autônoma, significa que a história passou a ser reconhecida como uma área de conhecimento com métodos, abordagens e objetivos próprios, separada de outras disciplinas acadêmicas

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembleia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Mandamos, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, e guardar tão inteiramente como nela se contém. O Secretário de Estado dos Negócios do Império a faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palácio do Rio de Janeiro, aos 15 dias do mês de outubro de 1827, 60 da Independência e do Império.

IMPERADOR com rubrica e guarda (Brasil, 1827).

Segundo o texto do Decreto, a função da escola era fornecer conhecimentos políticos rudimentares e uma formação moral cristã à população. Apesar das propostas vigentes na legislação, a História e a Geografia apareciam nos programas das escolas elementares como disciplinas optativas. Os planos de estudos dessas escolas eram criados e permitidos pelas autoridades provincianas, estabelecendo a aliança entre o Estado e a Igreja. Nadai (1997, p. 24) destaca:

No campo pedagógico, a história, no Brasil, evoluiu das dificuldades Iniciais em se conceber certo consenso do alcance, programa, objeto e método da história da civilização ao alinhamento total, ainda no século XIX, com as duas vertentes da Europa: a história é nação, a história é civilização. Nesse sentido a cultura clássica já havia indicado o caminho desde século anterior. [...] As questões postas pelos programas, currículos, pelas produções didáticas e demais recursos e materiais de ensino, elas giram, principalmente, sobre quem deveriam ser os agentes sociais privilegiados formadores da nação.

A preocupação era criar uma identidade comum e harmônica entre as diferentes etnias brasileiras; o negro e o indígena eram vistos como contribuintes da colonização portuguesa.

Com a constituição de 1824 tem-se nesse âmbito medidas que ampliam as escolas de primeiras letras em todos os espaços urbanos. Em 1834, o Ato Adicional¹¹ provoca uma distribuição de tarefas

¹¹ - O Ato Adicional foi uma lei promulgada em 1834 durante o Período Regencial no Brasil. Esse ato modificou a

no ensino público das províncias a partir do governo central, selando, portanto, o destino do ensino básico e superior no país.

A proposta para o ensino de História teve seu embrião no Decreto das Escolas de Primeiras Letras de 1827, que representa a primeira legislação sobre a instrução nacional no Império brasileiro. Este marco regulamentar desempenhou um papel crucial na definição das diretrizes para o ensino primário, incluindo a prescrição de conteúdos a serem ministrados, como a História do Brasil, e na organização das escolas de primeiras letras.

Segundo o PCN de História (Brasil, 2001, p. 20), a constituição da História como disciplina escolar autônoma no Brasil ocorreu apenas em 1837, com a criação do colégio Pedro II, o primeiro colégio secundarista do país que, apesar de público, era pago e destinado às elites. A escola pública foi colocada a serviço da burguesia¹².

A regulamentação da disciplina seguiu o modelo francês e, com isso, a História universal acabou predominando no currículo, contudo, vinculada à perpetuação do ensino da história sagrada. A História do Brasil como componente curricular só foi introduzida a partir de 1855, no ensino secundário, sempre acompanhada da história Sagrada, cujos programas referiam-se à história dos santos, às narrativas morais sobre a vida, enquanto a História do Brasil versava sobre a história dos heróis nacionais, os “construtores da nação”, sobretudo, os governantes e clérigos.

Nesse âmbito, o ensino de História não foi considerado como elemento de transformação, pelos governos provinciais; ao contrário, manteve-se distante da realidade, acontecendo de modo desvinculado da dimensão crítica dos contextos sociais e imerso num cenário do negacionismo de educação formal para as classes menos favorecidas, somando-se a isso, péssimas condições de trabalho para professores.

O PCN: História (Brasil, 2001, P. 21), prescreve:

Os métodos de ensino então aplicados nas aulas de história, eram baseados na memorização e na repetição oral dos textos escritos. Os materiais didáticos eram escassos restringindo-se a fala do professor, os poucos livros didáticos, eram compostos seguindo o modelo dos catecismos com perguntas, respostas e arguições. Desse modo, ensinar história era transmitir os pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender história reduzia-se, a saber, repetir as lições recebidas.

Constituição de 1824, que estava em vigor, descentralizando o poder e concedendo maior autonomia às províncias brasileiras. Com o Ato Adicional, as províncias passaram a ter maior controle sobre assuntos locais, como administração, finanças e justiça, reduzindo a centralização do poder nas mãos do governo central

¹² - Segundo CUNHA (2000), na obra **História da Educação no Brasil**, "a educação pública, embora tenha avançado em algumas áreas, continuava a ser um privilégio das classes médias urbanas, refletindo as desigualdades sociais que permeavam a sociedade brasileira, característica que se manteve ao longo do Segundo Império no Brasil."

Essa forma de ensino se caracterizou pela transmissão de conhecimentos apresentados como verdades absolutas, promovendo um saber unilateral da História, favorecendo a formação passiva do educando e, posteriormente, de uma sociedade constituída por sujeitos descomprometidos com a crítica, logo, sem a necessidade de busca pela emancipação política. Ressaltamos que em nossa compreensão o professor e a professora não transmitem conhecimentos, mas produzem junto aos estudantes.

Porém, historicamente prevaleceu a tentativa de transmissão do conteúdo das aulas, além dessa perspectiva, as precárias condições das escassas escolas públicas, a inserção precoce no mercado de trabalho, a formação limitada dos professores e a escassez de materiais didáticos constituíram um conjunto de fatores que contribuíram de maneira significativa para a manutenção da alienação das classes populares, as quais se encontravam, em grande medida, afastadas do acesso ao poder. Não é sem motivo que, ao final do período imperial, a taxa de analfabetismo no Brasil atingia cerca de 82%.¹³

No final do século XIX, por volta de 1870, as escolas elementares passaram por modificações nos currículos, influenciadas pelas concepções cientificistas que confrontaram os setores conservadores da Igreja Católica. Essas mudanças incluíram a incorporação das disciplinas de ciência física e história natural, bem como a adoção dos preceitos metodológicos das “lições das coisas”¹⁴ e a inclusão de tópicos sobre história e geografia universais, história do Brasil e história regional. Tais alterações priorizavam as disputas entre o poder religioso e o avanço do poder laico civil, refletindo um contexto de conflito ideológico e educacional. Havia uma nítida preocupação com o afastamento da história sagrada do currículo das escolas elementares e, posteriormente, a separação entre igreja e Estado.

Nemi (1996, p. 10) faz uma afirmação nesse sentido: "a influência da igreja e dos coroneis teve papel decisivo nos rumos da educação elementar e média durante o império". Pode-se dizer que foi sob a égide da República que a escola elementar renasce na idealização popular, como agente capaz de realizar a transformação do país. Novos debates pela ampliação da rede pública de ensino,

¹³ - No final do período imperial, a taxa de analfabetismo no Brasil era significativa, atingindo uma grande parte da população, especialmente nas áreas rurais e entre os mais pobres. Infelizmente, os registros precisos do percentual exato podem variar, mas estudos históricos indicam que a taxa de analfabetismo era superior a 80% em algumas regiões do país. FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de. Escolarização e analfabetismo no Brasil: estudo das mensagens dos presidentes dos estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte (1890-1930). **Encontro de pesquisa em educação do centro-oeste**, v. 12, p. 30-45, 2014.

¹⁴ - As lições de coisas, forma pela qual o método de ensino intuitivo foi vulgarizado é, na realidade, a primeira forma de intuição – a intuição sensível. O termo foi popularizado pela Mme. Pape-Carpentier e empregado oficialmente durante suas conferências proferidas aos professores presentes na Exposição Universal de Paris, em 1867 (BUISSON, 1912).

para todos, ressurgiram com as pressões populares e de intelectuais, que passaram a responsabilizar o Estado pela falência do ensino para o povo.

A primeira Constituição da República, de 1891, manteve o ensino de História nos moldes alienantes do período colonial. “Dentro da melhor tradição positivista da época, o ensino de história era factual e pouco crítico (Nemi, 1996, p. 16)”. O dualismo no ensino permaneceu semelhante ao do período imperial, o que dificultava as reformas exigidas pelo povo. Bittencourt (1997, p. 58), afirma que:

O quinze de novembro lembra a realização de nossos ideais democráticos em 1889, com a Proclamação da República, o vinte e um de abril, é consagrado aos precursores da Independência, a República e simbolizada em Tiradentes, que foi o primeiro mártir desses dois grandes ideais.

A História oficial contemplava nas comemorações o ideal republicano associado à democracia. Dessa forma, selecionaram-se os acontecimentos históricos a serem transformados; Hobsbawm (*apud* Bittencourt, 1997, p. 66) afirma assim:

O 1º de maio, o principal ritual internacional dos movimentos socialistas operários foi com reservas sendo incorporado às comemorações escolares. O dia do trabalhador foi sendo transformado pelas autoridades, para o Dia do Trabalho, omitindo-se as mortes e as greves associadas à data, que foram esquecidas pela história. Partindo-se do ideário de que só o trabalho dignifica o homem.

Com isso, silenciava-se o passado de lutas dos trabalhadores, e nas escolas, inculcavam-se nos professores, alunos e famílias, crenças sobre figuras que venceram através do trabalho e que estas poderiam se originar dentro das camadas populares. Assim, cabia ao professor de história a tarefa de transmitir a memória nacional, o poder governamental, de veicular a História desejável. Nesse sentido, o curso de História, por suas vezes, era um contínuo desenrolar de batalhas, guerras e feitos das elites, narrados nos poucos livros didáticos, com caráter de afirmação heroica.

As atividades de ensino para as escolas primárias, programadas pela escola oficial, compunham-se de comemorações relacionadas às famosas datas nacionais, com rituais para hasteamento da bandeira nacional e hinos pátrios, além de uma série de outras festividades que foram englobadas sob o título de “cívicas” compondo com as demais disciplinas o cotidiano escolar.

A escola pública, por sua vez, viu-se obrigada a introduzir, para os alunos de diferentes classes sociais, conteúdos alicerçados nos feitos das “elites”, os únicos agentes dignos de figurar no rol dos construtores da nação. Pode-se dizer que as classes dominantes republicanas se valeram das tradições inventadas como forma de *status*, o que serviu para elas diferenciarem as relações de poder nos

diversos setores sociais, mantendo sua superioridade. Foi, sem dúvida, a solução para mascarar as desigualdades sociais predominantes.

A organização da sociedade brasileira fundava-se em uma gritante disparidade entre ricos e pobres. Neste ínterim, é preciso verificar que o ensino de História não era conteúdo exclusivo da ação dos professores em sala de aula, pois havia toda uma programação alicerçada na estrutura curricular oficial a ser seguida.

Nesse momento, o país vivia novas perspectivas de mudanças em praticamente todas as esferas da sociedade, ocasionadas pela inauguração de um novo regime político, que veio despertar o sonho renovado de oportunidades que contemplassem uma educação voltada para os interesses das classes populares consoante o relativo crescimento industrial, a significativa urbanização e a formação da classe operária que vinha emergindo, em que se assiste à transferência da mão-de-obra escrava para a do trabalhador “livre”. Esses, foram fatores relevantes que motivaram parte da intelectualidade brasileira a exigir um repensar das relações do ensino que contemplasse a todos.

Na década de 1920, inicia-se uma transformação cultural significativa no país, no pós-primeira Guerra Mundial. A Inglaterra, até então uma potência no mundo, perde a hegemonia no espaço internacional para os Estados Unidos da América, que emergem vitoriosos no cenário econômico e comercial. O Brasil, dentro desta geopolítica que se inicia, por conseguinte torna-se credor principal nas relações comerciais, financeiras e culturais da nova potência internacional: os Estados Unidos da América. Ghiraldelli Júnior (2001 p. 18) nesse sentido enfatiza bem,

A vida e o comportamento do cidadão norte-americano, através de filmes, imprensa, literatura etc. começaram a se tornar o novo paradigma para boa parcela da intelectualidade brasileira. Essa influência também se estendeu ao campo educacional pedagógico.

Nesse cenário, dois movimentos pedagógicos tomavam o espaço educacional brasileiro, denominados de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”¹⁵. Ambos viam a educação como salvadora dos problemas sociais. Outro movimento pedagógico, denominado de Escola Nova, contagiou jovens intelectuais preocupados com a educação do país.

Nesse sentido, não era sem motivo o interesse pelos problemas educacionais, pois ainda 75% da população era analfabeta. Esses movimentos, de certa forma, mudaram os rumos para uma melhor concepção de educação, somando esforços junto aos sindicatos que emergiam na defesa do ensino público e gratuito para todos.

¹⁵ - O otimismo pedagógico é a crença na capacidade transformadora da educação, na convicção de que por meio do ensino e da aprendizagem é possível gerar mudanças positivas na sociedade e no desenvolvimento dos indivíduos.

Se no império o ensino superior se destacou em detrimento do básico, nas duas primeiras décadas do século XX não foi muito diferente. As elites se valiam do Estado para formar seus filhos e as Reformas Luiz Alves e Rocha Vaz¹⁶ estabeleceram que o governo federal e os Estados atendessem ao ensino primário; o que não mudou quase nada quanto à qualidade.

Nos centros mais desenvolvidos como São Paulo, havia uma tímida organização na rede pública de ensino. O ensino primário se dividiu em vários cursos de quatro anos, em alguns deles a História nem aparecia no currículo oficial. Em outros Estados, havia o ensino primário, mas a situação do analfabetismo era alarmante em todo o país.

Na década de 1930, é criado então, o Ministério da Educação e Saúde Pública e, com ele, a Reforma Francisco Campos¹⁷ e uma nova Constituição para o país, o que fez proliferar novas discussões por uma educação mais coerente com a sociedade em curso. Trata-se de um período marcado por mudanças socioeconômicas, culturais, políticas e educacionais.

Ilustra bem isso o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, um documento dirigido ao governo e à nação, em defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita. Esse manifesto representou um marco político para as gerações do contexto em questão, em relação à busca por mudanças para um ensino público de qualidade.

Contudo, a Reforma Francisco Campos tinha um caráter elitista e não mudou a situação da escola primária. Em contrapartida, a Constituição de 1934 foi um marco importante para a educação do país, visto que pela primeira vez a União foi incumbida de fixar o Plano Nacional de Educação, colocando o ensino primário obrigatório e gratuito em destaque; exigindo a obrigatoriedade de concursos públicos para cargos de magistério, e fixando uma porcentagem dos recursos da União e dos Estados para Educação.

Como ficou a História ensinada nesse contexto? A História Geral, e do Brasil, foram integradas em uma área de ensino, o conteúdo desta História revelava uma continuidade da História ocidental. Com o processo de industrialização e urbanização, repensou-se o papel da população brasileira na História, que com o debate educacional da década de 1930, tornou vitoriosa a tese da democracia racial, expressa em programas e livros didáticos de História.

A democracia racial se impregnou como um discurso ideológico que representou no ensino de História uma visão desvinculada do real contexto que o racismo já conflitava, era uma visão sobre sociedade multirracial sem conflitos. O negro africano era visto como pacífico diante do trabalho

¹⁶ - Lei educacional abrangente que promoveu diversas mudanças no sistema educacional brasileiro.

¹⁷ - A Reforma Francisco Campos foi um conjunto de mudanças na legislação educacional brasileira implementadas durante o Estado Novo, no governo de Getúlio Vargas. Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde, liderou essas reformas que tinham como objetivo centralizar o controle do ensino pelo Estado e reforçar a influência do governo sobre a educação.

escravo e como elemento peculiar na formação do povo brasileiro, o que não é uma premissa verdadeira, pois é sabido que os negros, no decorrer da época escravocrata, reagiam ao regime de opressão a que eram submetidos; mas o ensino de História não explicitava as diferenças e divergências culturais entre os povos. Em outras palavras, o cotidiano social era camuflado.

Numa sequência de análise sobre os contextos históricos no âmbito da disciplina de História, destaca-se como grande marco de retrocesso o estabelecimento ditatorial do Estado Novo e a Constituição de 1937, em que se veem abortados todos os movimentos reivindicatórios e os planos para a educação contida na Carta Magna de 34. Houve um maior controle do Estado sobre o ensino, sob o pretexto de manter a segurança da nação e combater o Comunismo. Instaurou-se um período de forte repressão, e a sociedade civil perdeu o direito de discutir sobre as questões do ensino, priorizando a separação entre o ensino para as elites e outro para as camadas populares.

Ghiraldelli Júnior (2001 p. 82) enfatiza, assim, sobre o artigo 130 da constituição de 1937:

O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados, assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou não puderam alegar escassez de recursos, uma contribuição mensal para a caixa escolar.

Dessa forma, o Estado não desejava disponibilizar os recursos públicos para a educação e, institucionalizou-se na escola pública a taxa obrigatória através da caixa escolar. Nesses moldes, o ensino das elites ia do ensino primário ao ginásio, e deste ao colegial e a curso superior, em qualquer área disponível. Para a classe popular restavam o ensino primário e o ginásio, e os cursos profissionalizantes com formação superior na mesma área.

Foi nesse período de República que foram dados os primeiros passos para a organização do ensino em todas as modalidades, criando institutos fundamentais para a educação formal no país, voltados para a qualificação de mão de obra e para o crescente mercado industrial em curso, como o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comerciária) e o mais importante, o próprio Ministério da Educação e o Instituto Nacional do Livro. Essas instituições, portanto, esboçaram o perfil do sistema educacional brasileiro que se conhece até hoje.

Apesar de todo esse mecanismo em ação, para o desenvolvimento do país, poucas mudanças, de fato, ocorreram em nível metodológico na prática escolar, mesmo com a inovadora proposta da Escola Nova¹⁸ e seus métodos ativos voltados para o potencial do aluno como sujeito do seu

¹⁸ - A proposta da Escola Nova, surgida no início do século XX, tinha como objetivo central promover uma abordagem educacional mais centrada no aluno, em contraposição aos métodos tradicionais de ensino.

conhecimento. O que dominou no campo das metodologias de ensino foi o processo de memorização das datas festivas cívicas e os heróis como Duque de Caxias, governadores, presidentes e mártires, como Tiradentes, personagens vistos como responsáveis por atos e vitórias, e os famosos fatos históricos, tais como a abolição da escravatura, o “descobrimento” do Brasil, a sua Independência e a Proclamação da República.

A porta de entrada nesse contexto de ensino era a escola primária, primeiro espaço de iniciação da criança ou adolescente no ritual de obediência e “valorização” da pátria. A prática na sala de aula era recitar as “lições de cor com datas e nomes de personagens históricos”. Nesse aspecto, cabia à História somente desempenhar o papel de formadora orgulhosa por apresentar aos espectadores os seus filhos heroicos.

Esse cenário aponta para um ensino de História sem relação com a vida real, “enquanto o mundo acontece, a história [...] parece voltar-se para trás, sustentando-se numa sucessão de mortos-famosos, acontecimentos distantes e sem relação com a vida do estudante” (Miceli, 1997, p. 33). A educação ensinada nas escolas primárias era voltada para justificar a reprodução dos valores dominantes e de alienação. O aluno participava de modo inadequado e aprendia que a História esconderia os fatos.

O cenário do mundo, com o fim da Segunda Guerra mundial, anunciava uma nova era de construção de governos populares e democráticos na Europa. No Brasil, assistiu-se ao fim do Estado Novo, com a deposição do presidente Vargas, em outubro de 45; ao crescimento dos movimentos populares; à formação de partidos políticos, às eleições para a presidência da República: a legalização do partido comunista e à constituinte de 1946. A partir deste cenário mundial, houve a criação da ONU em 1945, que representa um marco histórico na busca por um mundo mais pacífico, justo e igualitário. Seus objetivos de promover a cooperação internacional, resolver conflitos, proteger os direitos humanos e promover o desenvolvimento sustentável refletem a aspiração por um futuro melhor para toda a humanidade. A ONU continua a desempenhar um papel crucial na promoção da paz, segurança e desenvolvimento global, mantendo viva a esperança de um mundo onde prevaleçam a justiça, a igualdade e o respeito mútuo entre todas as nações.

Nesse curso no plano global, a UNESCO, órgão da ONU, interferiu na estrutura curricular do ensino de História, determinando contornos mais humanísticos, voltados para a paz, conforme, PCN de História (Brasil, p. 23 - 24).

Nos anos imediatos ao pós-guerra e no contexto da democratização do país com o fim da ditadura Vargas, a História passou a ser novamente objeto de debates quanto às suas finalidades e relevância na formação política dos alunos. Tornou-se uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz. A Unesco Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura passou a interferir na elaboração de livros

escolares e nas propostas curriculares, indicando possíveis perigos na ênfase dada às histórias de guerras, no modo de apresentar a história nacional e nas questões raciais, em especial na disseminação de ideias racistas, etnocêntricas e preconceituosas (Brasil, p. 23 - 24).

No contexto pós-Vargas, o ensino de História foi objeto de discussões sobre sua finalidade e importância na vida social e política dos educandos. Sob a ótica do movimento nacional desenvolvimentista nas décadas de 50 e 60, a História passou a dar maior ênfase aos estudos dos ciclos econômicos.

A política educacional¹⁹ brasileira que marcou o pós-45 resultou na Lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, provocando outros embates no ensino do país. Intelectuais, estudantes universitários e o partido comunista, desencantados com a impossibilidade de a escola pública resolver os problemas sociais do país, criaram os comitês populares e, com eles, uma série de cursos de alfabetização gratuitos para crianças e adultos. Aliás, ainda não havia escolas suficientes, e as condições de trabalho dos professores eram péssimas.

A luta dos intelectuais e dos partidos de esquerda, agora através dos comitês, pelo ensino público e gratuito em todos os níveis e pela participação popular na cultura, mais uma vez se fazia presente, sendo de grande valia para o repensar das relações do ensino a aprendizagem mais inclusivas para emancipação política dos grupos sociais em movimentos reivindicatórios.

Assim sob o impacto da presença norte americana²⁰ e uma concepção de mundo urbano-industrial entram em cena as ideias sobre o ensino de Estudos Sociais, gestadas, desde 1934, pelo então chefe de departamento da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, Anísio Teixeira.

As ideias ganharam terreno fértil no período ditatorial e efetivaram-se então os Estudos Sociais como disciplina oficial no currículo, substituindo a História e a Geografia, a partir da Lei 5.692/71.²¹ A intenção era superar os conteúdos simplistas do livro, que caracterizavam as duas áreas.

¹⁹ - A política educacional brasileira que marcou o período pós-1945 foi caracterizada por um movimento de ampliação do acesso à educação, em resposta às demandas por desenvolvimento e modernização do país. Nesse contexto, foram implementadas reformas e políticas que visavam expandir a rede de ensino, promover a profissionalização do sistema educacional e atender às necessidades de mão de obra qualificada para impulsionar o crescimento econômico. Destacam-se iniciativas como a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), que tinham como objetivo oferecer formação técnica e profissional para diferentes setores da economia.

²⁰ - A ordenação sucessiva e linear indicava a determinação histórica de que o desenvolvimento só seria alcançado com a industrialização. Ao mesmo tempo, a presença norte-americana na vida econômica nacional fortaleceu o lugar da História da América no currículo, com a predominância da História dos Estados Unidos, inserindo-se na meta da política da boa vizinhança norte-americana. PCN de História (Brasil, p.24).

²¹ - A Lei 5.692/71, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi uma legislação brasileira que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no país.

Os Estudos Sociais, ao lado da Educação Moral e Cívica, constituíram as bases dos estudos históricos, cujos conteúdos ganharam contornos ideológicos de um nacionalismo exacerbado, destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar, a partir de 1964.

A Lei 5.692/71 orientou o ensino, e apresentou uma postura mais profissionalizante, em favor da mão de obra para o mercado de trabalho industrial, fato este que culminou não só com o esvaziamento dos conteúdos de História e Geografia, mas também, com a redução das cargas horárias delas no currículo, desvalorizando as áreas de humanas. Neste sentido Schmidt, problematiza a implementação dos Estudos Sociais destacando:

A obrigatoriedade do ensino de Estudos Sociais percorreria todo o período entre 1964 e 1984, momento em que os professores e profissionais da História foram objetos de perseguições e censuras. A imposição dos Estudos Sociais foi acompanhada de um grande movimento de resistência e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras, configurando um novo momento na construção do código disciplinar da História. (Schmidt, 2012, p. 86).

Com isso, é importante lembrar que os Estudos Sociais estavam presentes no currículo dos Estados Unidos desde o século XVIII. De conteúdo cívico e pouco reflexivo, a matéria aparece com o objetivo básico de adaptar o indivíduo à sociedade, sem compreender ou questionar o meio social em que se vive. Sem dúvida, o momento era bem oportuno aos propósitos da Ditadura Militar: "estudar sim, criticar não", o exercício do controle do saber tornou-se mais fácil com a criação dessa disciplina.

Os governos militares, tendo em vista a necessidade de profissionais para a área de Estudos Sociais, permitiram a proliferação dos cursos de licenciatura curta, provocando o aumento dos institutos superiores e a desqualificação profissional dos professores. A década de 1970 foi marcada pelas lutas de profissionais e pesquisadores que aconteciam desde a sala de aula até a universidade, o que fez crescerem as associações de historiadores, geógrafos, e destes, com os docentes de primeiro e segundo graus, juntos pelo retorno da História e da Geografia e pela extinção dos cursos de licenciatura curta em Estudos sociais.

As mudanças ocorridas durante o regime militar não se limitaram apenas a currículos e métodos de ensino. O fim do exame de admissão e o ensino obrigatório de oito anos da escola de primeiro grau afetaram significativamente o rendimento escolar dos alunos. A ampliação da rede pública de ensino para as classes populares foi acompanhada pela falta de qualidade dela, fenômeno que persiste até hoje.

No regime republicano, as disciplinas escolares ganharam autonomia, formando todo um corpo próprio de conhecimentos; cabendo à História o papel de fundamentar a nova nacionalidade projetada pela República e modelar um novo tipo de trabalhador, o cidadão patriótico. Desse modo,

a História universal foi sendo substituída pela História da civilização, separando-se o laico do sagrado. Isto é, deixava-se de dar ênfase à religião e ao tempo histórico, para abordar o processo civilizatório da sociedade, como descreve Katia Maria Abud, de que:

Os programas de ensino de História continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo a compreender a continuidade histórica do povo brasileiro, compreensão esta que seria a base do patriotismo. Nessa perspectiva, o ensino de História seria um instrumento poderoso na construção do Estado Nacional, pois traria à luz o passado de todos os brasileiros, e teria “(...) o alto intuito de fortalecer cada vez mais o espírito de brasilidade, isto é, a formação da alma e do caráter nacional” (Abud, 1998, p. 02).

Ou seja, a História da civilização foi incorporada à História nacional e da pátria, para integrar o povo brasileiro aos moldes modernos da civilização ocidental. Assim, a moral religiosa foi substituída pelo civismo patriótico. Portanto, faz-se necessário que professores e professoras de História, desenvolvam práticas que contribuam para a formação de cidadãos críticos e democráticos que tenham ao mínimo de conhecimento sobre a formação e a historicidade de seu país, desta forma teremos uma sociedade mais justa e igualitária conhecedora de seus direitos e deveres.

Com a implantação da ditadura civil militar de 1964 diferentes experiências pedagógicas foram sufocadas pelos aparelhos repressivos do Estado a serviço da Ditadura Civil Militar, como afirma, Nadai.

A ditadura implantada com o movimento militar de 1964 desfechou também um golpe nas diferentes experiências de ensino. Escolas fechadas, professores e alunos presos e respondendo a processos-crimes foram algumas das formas usuais de tratamento por parte dos novos donos do poder (Nadai, 199, p. 157).

Durante este período de regimes autoritários ou ditatoriais, a história muitas vezes foi utilizada como uma ferramenta para legitimar e justificar o sistema governamental vigente. A estrutura de ensino da História era frequentemente direcionada para atender às bases ideológicas dos governantes, resultando em uma abordagem que enfatizava respostas isoladas e descontextualizadas, impedindo uma reflexão mais crítica por parte dos estudantes.

É também nesse período em que se inscreve uma renovação na produção histórica com a incorporação da dialética marxista²² como método de abordagem e a inclusão de temas voltados para o contexto social. Nos anos setenta, intensificou-se a busca por novos temas, e o conceito de História expandiu-se para abranger assuntos que anteriormente não eram valorizados, como a classe

²² - A dialética marxista é um método de análise que se baseia nas ideias de Karl Marx e Friedrich Engels, os fundadores do socialismo científico. Segundo essa abordagem, a sociedade se desenvolve por meio de contradições internas, especialmente as contradições entre as classes sociais

trabalhadora e o operariado. Essa mudança refletiu uma maior atenção para as questões sociais que enfatizasse a memória coletiva das *pessoas comuns*²³, por exemplo, e com isso, houve, consideravelmente, uma ampliação do escopo da História para abranger diferentes perspectivas e experiências históricas.

Contudo, durante a ditadura, a produção histórica ficou em grande parte restrita às universidades, não alcançando o público em geral devido à censura e ao controle impostos pelo regime. Nesse período, negou-se à História o status de disciplina autônoma, dificultando sua disseminação e limitando seu alcance fora dos círculos acadêmicos.

Considerando todo o percurso feito acima, as pesquisas relacionadas à disciplina de História são de grande necessidade para o referido campo do saber,²⁴ pois servem como um termômetro para avaliar o desenvolvimento da disciplina e a forma como ela está sendo trabalhada, deste modo possibilitam ao educador e educando o acesso a diferentes pontos de vista podendo assim elaborar novas possibilidades metodológicas.

2.2 A dimensão política do Ensino de História : Uma análise sobre as nuances que problematizam essa dimensão

O ensino de História é um campo complexo, multifacetado e fascinante, ao mesmo tempo, porém, este referido ensino, teve seu desenvolvimento ao longo do tempo, exprimindo mudanças políticas e epistemológicas, otimizando a necessidade de tornar o Ensino de História significativo e relevante para os estudantes.

Evocando a trajetória do ensino de História no Brasil, vemos que começou com sua inserção nos currículos de Humanidade. Preliminarmente a História era apresentada como um estudo mnemônico²⁵, focado em um passado que reforça uma origem branca e cristã. como destaca Bittencourt (2018):

O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para

²³ Ver *Guerrilha do Araguaia: memória à margem da história* (2013), do professor Euclides Antunes de Medeiros, doutor/prof. adjunto na Universidade Federal do Norte do Tocantins.

²⁴ - O ensino de História enquanto campo de saber e produção teórica abrange a análise e a compreensão dos processos históricos, das sociedades e das culturas ao longo do tempo. Ele se dedica a transmitir conhecimentos históricos, desenvolver habilidades de análise crítica e promover a reflexão sobre o passado, com o intuito de formar cidadãos conscientes e críticos..

²⁵ - O termo mnemônico refere-se a técnicas ou estratégias utilizadas para auxiliar a memória e a recordação de informações. No contexto do ensino de História, o estudo mnemônico poderia ser associado a métodos que ajudam os alunos a lembrarem de eventos históricos, datas importantes, nomes de figuras históricas, entre outros aspectos do conhecimento histórico.

sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de “grandes homens” para uma “nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial (Bittencourt, 2018, p. 127).

Porém, ao longo dos séculos XIX ao XX, ocorreram confrontos sobre os objetivos da disciplina de História, pois ela era vista como parte de um currículo para a formação de uma elite política e econômica. Essa elite influente e detentora do poder moldava o currículo de acordo com a sua necessidade levando ao silenciamento e à marginalização de histórias e perspectivas de diferentes grupos sociais do povo brasileiro. Como corrobora Mathias:

Nesse ínterim, à história caberia a incumbência de situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade. Uma vez que a nação havia sido erigida por grandes homens, restava a cargo de seus descendentes o “fardo” de conduzir o país em direção ao progresso. Com o fortalecimento do espírito nacional, engendrou-se o necessário espaço para a “invenção das tradições” brasileiras. A história ensinada era a história exclusiva da elite branca, voltada para a Europa e para a mestiçagem da raça brasileira. A serviço dessa história punha-se um currículo humanístico, signo da pertença à elite (Mathias, 2011, p. 42).

Desta forma, os conhecimentos históricos resultaram em uma representação limitada e muitas das vezes distorcida da realidade, ausente de relatos autênticos, não refletia a diversidade de experiências e contribuições de diversos grupos sociais ao longo do tempo. Contudo, “Defende-se que a aprendizagem de História pode e deve desenvolver sensibilidade para com condição temporal dos acontecimentos das organizações humanas” (Silva, 2020, p.02). Nesse sentido, a compreensão do ensino de História transcende a mera análise de recortes do passado, demandando a consideração dos reflexos e da continuidade dos eventos históricos no contexto contemporâneo. Assim, é imperativo reconhecer que os acontecimentos atuais são permeados por influências e legados de um passado recente e remoto. Desconsiderar ou negligenciar essa inter-relação entre o passado e o presente é, portanto, incompatível com uma abordagem analítica e contextualizada dos eventos contemporâneos. A História oferece a perspectiva necessária para identificar as interconexões entre os períodos históricos, enriquecendo a compreensão crítica da realidade presente.

Nesse âmbito, importa que o professor ou professora através do ensino de História assumam o compromisso de ser instância de afirmação da pluralidade de seus protagonistas, autores da História. Importa nesse sentido, um ensino de História assentado no reconhecimento da memória como um princípio fundante para a construção de uma sociedade democrática. Isso significa que o ensino de História ao estar a serviço da aprendizagem escolar pode ser o meio pelo qual os alunos reconheçam as trajetórias históricas multifacetadas de seu país, reconheçam e entendam o passado que formou os contextos sociais, culturais e políticos em que se deparam no presente, para então ter capacidade crítica de projetar seu futuro, como pessoa, como ser humano que pensa, que se posiciona diante das

realidades que vivenciam em todas as esferas. Essa perspectiva projeta o ensino de História para além do estudo sobre o passado, projeta-o para as necessárias explicações do presente a partir de uma consciência histórica fortemente desenvolvida.

Para Bittencourt, “O Presente passou a explicar-se a partir de si mesmo”. O perigo de ignorar o passado público²⁶ pode também acarretar a perda da visão dialética da História e da vontade política que leva à crítica e à construção de projetos futuros” (Bittencourt, 2015, p. 43).

Neste sentido, a abordagem de integrar questões contemporâneas ao ensino de História, é urgente, pois permite que os/as estudantes vejam a relevância da disciplina na vida diária. Ao ter esta conexão com eventos históricos e questões atuais os/as alunos/as podem compreender como o passado influencia o presente e o futuro, promovendo assim uma compreensão mais profunda das complexidades da sociedade ao incentivar um pensamento crítico em relação aos problemas atuais. Em resumo, essa abordagem torna o ensino de História mais envolvente, significativo e relevante para os estudantes, como destaca Silva:

[...] A aula de História, enquanto um dos lugares de difusão e produção do conhecimento histórico, possui esse traço “ao quadrado”: traz consigo esta consciência da temporalidade do seu conhecimento de referência, e tem essa característica duplicada por seu objetivo explícito de forma alunos e alunas que trazem consigo para a escola uma série de visões sobre passado e projetos ao futuro (Silva, 2020, p. 23).

Portanto, a aula de História não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento histórico, mas também um ambiente onde a diversidade de visões sobre o passado e perspectivas para o futuro dos alunos se entrelaçam. Essa consciência dupla da temporalidade²⁷ e do conhecimento histórico das experiências individuais dos alunos destaca a complexidade e a riqueza envolvidas no ensino e na aprendizagem dos conhecimentos históricos, tornando o ensino de História mais dinâmico e relevante para a compreensão da abrangência e da experiência humana ao longo do tempo.

Não é uma tarefa fácil instigar um interesse na importância do ensino e do conhecimento histórico para uma sociedade, pois como sabemos existem interesses escusos por parte de uma “elite política, econômica,²⁸” como destaca Bittencourt:

²⁶ - Passado público é um termo que se refere ao conjunto de eventos, memórias e narrativas históricas que são de interesse e relevância para a sociedade como um todo.

²⁷ - Refere-se à ideia de que a aula de História lida com duas dimensões temporais distintas e interligadas. A primeira dimensão é a consciência da temporalidade do conhecimento histórico em si, ou seja, o reconhecimento de que a História abrange diferentes períodos e contextos ao longo do tempo. A segunda dimensão é a consciência das experiências individuais dos alunos, que trazem consigo visões pessoais do passado e expectativas para o futuro

²⁸ - Elite política, econômica refere-se aos grupos ou indivíduos que detêm o poder e influência nas esferas política e econômica de uma sociedade.

Ver. A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais /Emerson Pereira Branco ...[et al.]. 1. ed. - Curitiba Appris, 2018 135p.

A História não é o terreno do “interessante” e do mundo privado enquanto tal. Este cresce em relação à direita à redução das atividades da vida pública e a consciência da cidadania, como tão bem explicou Hannah Arendt podendo levar como fez nos anos 20 e 30 a privatização do próprio Estado pela ditadura nazifascista. Tal experiência deu-se no Brasil num passado muito próximo, durante a ditadura getulista e a ditadura militar por mais de quarenta e cinco anos, neste século (Bittencourt, 2015, p.43).

Nessa perspectiva, ressalta a importância de manter a esfera pública ativa e vigilante, evitando a redução das atividades públicas em prol de interesses privados.

Para tanto, implica uma reativação do político no ensino de História, o que permite o reconhecimento da dimensão política que se entrelaça na História²⁹. A dimensão política refere-se ao aspecto relacionado às questões de poder, governança, organização social e tomada de decisões dentro de uma sociedade. Trata-se do campo que envolve as relações de poder entre os diferentes atores políticos e a influência que exercem sobre as políticas públicas e a vida em comunidade. A participação popular na tomada de decisões na sociedade é essencial para a democracia, sendo que cidadãos conscientes e participativos, que conhecem seus direitos e deveres, desempenham um papel fundamental no funcionamento adequado de uma sociedade democrática, Para Gutiérrez (1988, p. 13), política tem um significado específico:

Por política entendemos, [...] o tomar partido frente à realidade social, não permanecer indiferente diante da injustiça, da liberdade desprezada, dos direitos humanos violados, do trabalhador explorado; descobrir nos estudantes o gosto pela liberdade de espírito e despertar neles a vontade de resolver os problemas do conjunto, estimulando-os a desenvolver o sentimento de que são responsáveis pelo mundo e pelo seu destino, encaminhando-os a uma ação militante (Gutiérrez, 1988, p. 13)

Reconhecer a importância desta dimensão permite que os estudantes vislumbrem um futuro disponível sobre o qual podem agir, transformando-os em agentes da História. Isso é feito ao criar esferas públicas, ou seja, aos espaços sociais nos quais as questões públicas são discutidas, debatidas e influenciadas, O termo "esferas públicas" é utilizado para descrever a esfera de debate público e participação cívica em uma sociedade. contexto educacional, onde o lembrar e o esquecer, bem como a avaliação de decisões e vitórias históricas, são discutidos de maneira crítica. Essa abordagem não apenas enriquece a compreensão dos alunos sobre o passado, mas também os capacita a interpretar o presente e a imaginar e construir futuros alternativos. Para Silva (2020), “Os saberes históricos escolares trazem consigo o potencial de criar uma esfera pública na medida em que os significantes

²⁹ - A História política é uma área de estudo que se dedica à análise e compreensão das práticas, instituições, ideias e conflitos políticos ao longo do tempo. Ela investiga como o poder é exercido, disputado e legitimado em diferentes contextos históricos, examinando as relações de poder entre governantes, grupos políticos, instituições estatais e sociedade civil.

e a organização da narrativa feita pelo professor coloca alunos num contínuum³⁰ temporal em que eles/as partilham de um mesmo presente” (Silva, 2020, p. 12).

Ao enfatizar a importância do ensino de História como um meio de reavivar o engajamento político, busca-se promover uma compreensão aprofundada dos processos históricos e temporais que são fundamentais para sensibilizar os estudantes sobre a importância da democracia e do envolvimento como membros da sociedade. Essa perspectiva pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e da relevância de sua participação ativa nos processos políticos democráticos.

De acordo com Silva (2020, p.13), a aula de História é considerada uma esfera pública, na qual se desenrola o jogo da política, onde os cidadãos são informados e as mentes e corações são disputados. Neste contexto, o ensino de História deve ser percebido como uma disciplina que transcende a mera aquisição de conhecimento, transformando-o em uma ferramenta para o engajamento ativo com o mundo. Sob essa perspectiva, os conhecimentos históricos não devem ser encarados apenas como um meio de adquirir aprendizagens históricas, mas sim como um instrumento para capacitar os estudantes a agirem a partir das apropriações críticas do conhecimento da História, visando e atuando na medida de suas possibilidades nas mudanças a adquirido na promoção de mudanças positivas na sociedade. Dessa forma, implica que no processo de ensino da História proporcione-se aos alunos práticas pedagógicas que contribuam em sua formação como agentes de transformação, utilizando a compreensão histórica como base para contribuir de forma significativa para o progresso e o bem-estar coletivo. Como afirma Bittencourt:

Mesmo defendendo a liberdade de escolha no processo didático e nele reconhecendo uma área importante de embates políticos, devemos admitir que um sentido maior deve orientar nossa prática no rumo da sociedade democrática e que este dificilmente se realizará se abandonarmos o estudo do passado público. Compreender a pluralidade de nossas culturas e toda abrangência da história dos oprimidos passa pela constatação de que o imaginário político brasileiro não é algo efêmero e sua representação estão arraigadas profundamente nas raízes da cultura popular e erudita (Bittencourt, 2015, p.52).

Da mesma forma, é importante encorajar os estudantes a compreenderem que têm a capacidade de influenciar e suggestionar o curso da história. Quando os jovens estudantes compreendem o impacto positivo que podem ter, tornam-se mais engajados e motivados a contribuir para um futuro melhor. Assim, é imperioso empoderar os estudantes e mostrar que cada um deles tem um papel ativo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Silva (2020) ressalta a

³⁰ - Se refere à ideia de que o tempo é um fluxo contínuo e ininterrupto, sem divisões ou interrupções. É uma expressão comumente usada em contextos acadêmicos e científicos para descrever a concepção do tempo como uma linha unificada e contínua, em oposição a uma visão fragmentada ou segmentada.

necessidade de uma abordagem que vá além do algorítmico no processo de convencimento em debates, apontando para a relevância de estratégias que envolvam a autoridade do conhecimento e a gestão de informações como meios de persuasão.

Nesse sentido, o ensino de História é uma área dinâmica, em constante evolução que reflete as complexidades políticas e sociais de nossa sociedade. A compreensão dessas nuances é essencial para uma educação histórica, significativa e inclusiva.

Além disso, a noção de que podemos extrair lições do passado e compreender o presente exerce uma influência significativa no pensamento humano. Contudo, essa percepção sofreu transformações ao longo do tempo, moldada por diferentes vertentes filosóficas, movimentos intelectuais e contextos históricos específicos. Nesse sentido, segundo Koselleck,

[...] a história seria um cadinho contendo múltiplas experiências alheias, das quais nos apropriamos com um objetivo pedagógico; ou, nas palavras de um dos antigos, a história deixa-nos livres para repetir sucessos do passado, em vez de incorrer, no presente, nos erros antigos.³ Assim, ao longo de cerca de 2 mil anos, a história teve o papel de uma escola, na qual se podia aprender a ser sábio e prudente sem incorrer em grandes erros (Koselleck, 2006, p. 42).

Nesse contexto, seria através do ensino da História que, desenvolver-se-ia a capacidade de adquirir sabedoria e prudência e, por conseguinte, possibilitaria aos sujeitos educandos agir com mais discernimento no presente. É através dessa razão que se encontra construída a analogia da História com a escola, ou seja, de que ela pode ser um caminho para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

Ainda assim, cabe destacar a importância da História em diferentes períodos de tempo, destacando seu papel fundamental na interpretação do “progresso” e “evolução” da vida humana em sociedade. Por outro lado, percebemos que há um longo histórico de tentativas de negar ou minimizar os conhecimentos históricos e até mesmo discursos que desconsideram essa dimensão político-social da História que, substancialmente, apresenta, de certo modo metodologicamente, elementos para uma formação crítica e emancipatória do homem cidadão.

Dessa forma, uma das principais funções da História como ciência é fornecer conhecimento histórico que, entre outros aspectos, contribuam para a formação cidadã. E dessa forma, auxilie na percepção de uma sociedade engajada com o desenvolvimento humano e empático para com seus pares. Tal contribuição é essencial para um progresso coerentemente justo à uma nação democrática e republicana em que os grupos sociais, sobretudo aqueles historicamente marginalizados, possam exercer seus direitos plenamente.

Entretanto, formar alunos críticos por meio da dimensão política do ensino de História é um desafio diante das inúmeras complexidades atemporais que a disciplina de História tem enfrentado ao longo de sua trajetória formadora. Porque essa dimensão implica diretamente no tipo de sociedade

que se formará por meio desse ensino, logo, é compreensível o fato de que nem sempre essa disciplina foi reconhecida em sua verdadeira função de construir e formar cidadãos comprometidos e participativos em seu meio. No final do século XIX, conquistou relevância como ciência. No entanto, seu propósito não era contribuir para a formação de um educando crítico e emancipado, conhecedor de seus direitos e deveres. Em vez disso, o objetivo era “educar o cidadão” para que, na realidade, aprendesse sobre as proezas e façanhas do herói nacional, legitimando assim o sistema republicano e criando uma identidade nacional. Circe Bittencourt corrobora problematizando o seguinte:

O conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional. Os feitos dos “grandes homens”, seres de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino (Bittencourt, 2011, p. 65).

Ou seja, o conceito de cidadania, moldado com base nos estudos de História, foi utilizado para posicionar cada indivíduo dentro da sociedade: os afortunados eram responsáveis pela política, enquanto aos trabalhadores comuns restava o direito de votar e trabalhar dentro da ordem institucional. Assim, os feitos dos “grandes homens”, membros de uma elite privilegiada, eram vistos como os responsáveis pela criação da Nação, e os representantes dessa mesma elite estavam encarregados de guiar o país em direção ao seu destino.

Portanto, a cidadania foi historicamente associada a uma estrutura hierárquica da sociedade, onde as elites detinham o poder e os demais indivíduos tinham funções e direitos determinados dentro desse sistema. Assim, cidadania é entendida por Marshall (1967) como um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade, em que todos aqueles que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e obrigações. Em contrapartida, Chauí (1984) define cidadania pelos princípios da democracia, significando conquista e consolidação social e política. Neste sentido, a História desempenharia a função não apenas de expor os fatos, mas também de legitimar a tradição nacional, a cultura, as crenças, a arte e o território. Isso significa que, ao estudar história, os alunos têm a oportunidade de compreender e valorizar a herança cultural e as especificidades de sua sociedade contribuindo diretamente para a formação de cidadania de fato.

Portanto, o ensino de História, como rota à formação integral do ser humano e a estreita relação com a cidadania³¹, permitiria compreender a sua “gênese” na construção histórica das

³¹ - A cidadania moderna refere-se ao conjunto de direitos e deveres dos cidadãos que pertencem a uma nação, ou seja, o povo de um país. Os três elementos essenciais que compõem essa cidadania são: o civil, o político e o social.

- O direito civil diz respeito às liberdades individuais, como o direito à vida, à propriedade, à liberdade de expressão e de religião.

- O direito político está relacionado à participação dos cidadãos na vida política do país, incluindo o direito de votar e ser

estruturas sociais que, por conseguinte, analisar-se-ia as diferentes formas de organização política, social e econômica ao longo do tempo e os processos sociais de luta por direitos e participação política no tempo.

2.3 O contexto histórico e suas contribuições no processo de conquista dos direitos que consolidam a cidadania

Estabelecer a relação entre o Ensino de História e a formação integral do educando possibilita, em um horizonte de expectativas, promover o respeito à memória e à identidade coletiva, para uma sociedade composta por cidadãos e cidadãs com direitos e deveres a cumprir, tais como respeitar as leis, contribuir para o bem comum e respeitar os outros no limiar de suas trajetórias de convivência social. Pensar tal perspectiva implica no reconhecimento da necessidade de enxergar cada pessoa como um cidadão de direito e deveres diante da sociedade, independentemente da raça, cultura, classe, todos/as precisam reconhecer-se como cidadão e ser reconhecido na totalidade conceitual da palavra cidadania, nesse viés, o ensino de História está para além do estudo do passado, ele emerge do contexto histórico que forma o presente e projeta o futuro de pessoas, cidadãs.

Em consonância com este aspecto das linhas acima, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia, orientam, entre seus objetivos:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (BRASIL, 1998, p. 05).

Assim sendo, os conteúdos de História trabalhados nos currículos escolares devem estar alinhados com esses objetivos, de forma a promover uma educação histórica que proporcione aos alunos não apenas o conhecimento dos fatos passados, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã. Com isso, os objetivos corroborativos, destacados acima, evidenciam a importância da História como ferramenta essencial para o desenvolvimento da consciência crítica, da compreensão das dinâmicas sociais e políticas, bem como para o fortalecimento dos valores democráticos de uma cidadania comprometida para com esses mesmos valores, conforme destaca Selva Guimarães:

votado, além de contribuir para a tomada de decisões.

- O direito social abrange as garantias de acesso a serviços básicos, como saúde, educação, moradia e previdência social, visando garantir a igualdade de oportunidades e condições de vida digna para todos os membros da sociedade. Esses elementos são fundamentais para a construção de uma sociedade justa e democrática. Marshall (1967)

Nós, como professores de história, sabemos que o desenvolvimento do aluno, como sujeito social, com capacidade de análise e intervenção crítica na realidade, pressupõe a compreensão da história política do país, dos embates, projetos, problemas e dificuldades nas relações entre Estado e sociedade, na construção da cidadania, da democracia (Guimarães, 2016, p. 195).

Portanto, vemos a História como uma disciplina essencial para o desenvolvimento da consciência crítica, compreensão das dinâmicas sociais e políticas, e fortalecimento dos valores democráticos. Isso significa que ao estudar e compreender a História, podemos aprender com as experiências do passado, entender as complexidades da sociedade e da política, e fortalecer os valores que sustentam uma sociedade democrática

Vale ressaltar, fazendo um caminho paralelo ao que dissemos acima, que a noção de cidadania teve sua “origem” na Grécia Antiga e é enraizada historicamente em diversos contextos sociais no Ocidente contemporâneo. Segundo Covre (2002, p.17): a cidadania desenvolvida em nossos dias, extravasa o conceito clássico de cidadania dos direitos, de regras abstratas da democracia, ela vai além da cidadania atrelada ao Estado. Na visão de Pinsky (2008):

[...] ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais (Pinsky, 2008, p.8).

Nesse contexto, a História, como ciência, ao narrar todo o percurso da cidadania, desempenha um papel significativo na formação cidadã, uma vez que permite aos estudantes entenderem o contexto em que vivem e as lutas por direitos ao longo do tempo. Ao compreender a História, os estudantes podem desenvolver uma consciência crítica e uma compreensão mais profunda sobre o papel da cidadania em uma sociedade. É por esta razão que sobressai a importância da História para a educação e formação das pessoas como proposta essencial à própria manutenção de espaços discursivos que sustentem ensaios de cidadania a partir do ensino de História nas escolas. Nesse sentido, Kantovitz, por sua vez, contribui dizendo:

[...] considerando a participação de diversas áreas do conhecimento, em especial a disciplina de História, pode-se afirmar que a educação histórica e a das demais áreas visa a formação para a cidadania e a possibilidade de atribuir novos significados às disciplinas na vida prática do aluno. Pode-se, assim, estabelecer uma relação entre o conhecimento formal adquirido na escola e o conhecimento prévio e vivido no cotidiano do aluno (Kantovitz, 2012, p.107).

Para tanto, o conhecimento histórico, na formação para cidadania, cumpre atribuições significativas na vida prática do educando. Em outras palavras, ressalta-se aqui a importância de se estabelecer uma relação entre o conhecimento formal adquirido na escola e o conhecimento prévio e

vivido no cotidiano do aluno. Nesse sentido, a disciplina de História pode então contribuir para promover uma formação mais abrangente e significativa, conectando o aprendizado escolar com a realidade vivida pelos estudantes.

Partindo desse contexto, a cidadania, embora desenvolvida (em certas e relativas medidas) em diversos espaços, vai encontrar, na escola, a sua sistematização, por meio do processo de ensino-aprendizagem das regras (sociais) que possibilitarão a socialização, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para que os alunos se tornem cidadãos comprometidos eticamente e democraticamente, em sociedade. Reforça-se: o professor/a de História desempenha um papel central na formação de cidadãos responsáveis, primeiro, de seus deveres e, segundo, de seus direitos constitucionais.

Gorczewski & Martin (2018) afirmam que “apesar de tradicionalmente atribua-se o surgimento da cidadania à Grécia Clássica, podemos ousadamente afirmar que sua origem é anterior mesmo às primeiras comunidades sedentárias.”³² Assim mesmo, esses povos (greco-romanos) foram os primeiros a promover os princípios fundamentais da cidadania. Já as revoluções burguesas, como a Revolução Francesa e a Americana, por sua vez, a partir de seu ideário democrático iluminista, trouxeram contribuições significativas para a história da cidadania. Ainda segundo Gorczewski & Martin (2018),

[...] na Grécia, a expressão significava muito mais. Como escreveu Aristóteles: cidadão não é cidadão porque vive na cidade, afinal os estrangeiros e os escravos também ali vivem; tampouco são cidadãos aqueles que compartilham de um mesmo sistema legal, de conduzir ou ser conduzido diante de um tribunal, pois residentes estrangeiros não possuem completamente esses direitos, sendo obrigados a apresentar um patrono, um cidadão responsável por eles; os chamamos de cidadãos apenas na acepção em que se aplica o termo às crianças que são muito jovens para o registro de cidadão ou aos homens velhos que já estão isentos dos deveres cívicos

Por outro lado, Aristóteles³³ traz uma reflexão mais profunda sobre a definição de cidadania na Grécia antiga. Segundo o filósofo, a condição de cidadão não se limitava apenas à residência na cidade ou à participação em um sistema legal. Ele aponta que estrangeiros, escravos e residentes estrangeiros não possuíam plenamente os direitos associados à cidadania, como o direito de participar plenamente na vida política da cidade-estado.

³² - As primeiras civilizações humanas surgiram por volta de 3500 a.C. na região conhecida como Crescente Fértil, que abrange partes do atual Oriente Médio, incluindo o Egito, Mesopotâmia, e outras regiões.

³³ - Aristóteles, em sua obra "Política", discute extensivamente o conceito de cidadania e a importância da participação dos cidadãos na vida política da cidade-estado (pólis). Ele aborda a natureza da cidadania, os direitos e deveres dos cidadãos, bem como a organização do governo ideal.

Aristóteles destaca que a verdadeira cidadania envolvia a capacidade de participação ativa nas decisões políticas da comunidade. Ou seja, este mesmo cidadão era livre para conduzir ou ser conduzido diante de um tribunal, além de ser responsável por si próprio. Por essa razão, a designação de cidadão era restrita a certos grupos específicos, como homens adultos e não idosos ou crianças muito jovens, essa visão aristotélica amplia nossa compreensão sobre o conceito de cidadania na Grécia antiga, indo além da mera residência na cidade ou do compartilhamento de um sistema legal, enfatiza a importância da participação ativa na vida política e social da comunidade para se qualificar como cidadão.

Essa participação e senso de pertencimento já refletiam uma forma de cidadania, mesmo antes do surgimento das primeiras cidades. Ao longo do tempo, esses conceitos foram se desenvolvendo e se formalizando nas sociedades humanas como enfatiza Gorczewski & Martín:

A expressão cidadania nos induz diretamente a ideia de cidade, de um núcleo urbano, de uma comunidade politicamente organizada. Isto é verdade, mas como definir cidadão? A expressão vem do latim e refere-se ao indivíduo que habita a cidade (civitas). Então, etimologicamente poderíamos dizer que cidadão é aquele que habita a cidade (Gorczewski e Martín, 2018, p. 21).

Ser cidadão por tanto não se limitava apenas a viver na cidade, mas também envolvia a participação ativa na vida política da comunidade, com direitos e deveres específicos. Dessa forma, a cidadania ia muito além de simplesmente residir em um determinado local, abrangendo uma série de responsabilidades.

Isso significa que a noção de cidadania é influenciada pelo contexto histórico e geográfico em que os indivíduos vivem, moldando suas responsabilidades e participação na comunidade em que estão inseridos, como narra Anastasia em *Dicionário de Políticas Públicas*.

[...] a referência aqui é à cidadania democrática, que se inaugura no século XVIII, na Inglaterra, com a garantia dos direitos civis, e vai se alargando, no tempo e no espaço, via a incorporação dos direitos políticos, sociais e, mais recentemente, dos chamados direitos pós-materiais e/ou direitos coletivos (Junho Anastasia, 2015, p. 62).

Nesse sentido, a noção de cidadania tem se expandido para abranger uma gama mais ampla de direitos e garantias para os cidadãos em diversas esferas da sociedade. Especificamente Brasil, por

exemplo, a Constituição Federal de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã³⁴³⁵, garantiu direitos ao povo brasileiro e estabeleceu políticas públicas para a promoção dos direitos humanos. No entanto, a cidadania não está ligada apenas ao passado ou a eventos históricos; é algo pela qual devemos lutar sempre, como constantes vigilantes para garantir o cumprimento de nossos deveres, direitos e igualdade para todos, independentemente de sua etnia, religião, orientação sexual e condição social, tal como descreve Pinsky,

Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico. O que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. É muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil (para não falar dos países em que a palavra é tabu), não apenas pelas regras que definem quem é ou não titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-nacionais contemporâneos (Pinsky, 2012, p. 9).

Com isso, entende-se como a cidadania e a democracia foram se desenvolvendo e abrangendo uma variedade de direitos e garantias para os cidadãos, refletindo as mudanças sociais e políticas ao longo do tempo. Faz-se, portanto, necessário pensar em uma educação em que o ensino de História contribua para a formação de um educando livre, responsável, autônomo, crítico, no mundo das relações e rápidas mudanças sociais.

Diante disto, a História, enquanto campo da ciência contribui para uma visão ampla e conceitual na tomada de decisões, análise e compreensão do aluno enquanto cidadão e de seu pertencimento na sociedade (Bittencourt, 2013). Nesse sentido, destaca-se uma concepção de cidadania que se instaura na consolidação dos direitos políticos, civis e sociais:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis, é também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva:

³⁴ - A Constituição de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, foi promulgada em 5 de outubro daquele ano e marcou um importante momento na história do Brasil. Após mais de duas décadas de regime militar, a sociedade brasileira recebeu uma nova carta magna que trouxe consigo uma série de avanços e garantias para os cidadãos. A implantação da Constituição de 1988 representou o fim do período autoritário e o início de um novo capítulo na história do país. Esta Constituição foi elaborada de forma democrática e participativa, com ampla discussão e envolvimento da sociedade civil. Ela estabeleceu os princípios fundamentais da República Federativa do Brasil, como a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político, entre outros.

Além disso, a Constituição de 1988 trouxe avanços significativos em diversas áreas, tais como a garantia dos direitos individuais e coletivos, a proteção do meio ambiente, a defesa dos direitos das minorias, a promoção da igualdade social e a organização dos poderes do Estado. Ela estabeleceu um amplo rol de direitos e garantias fundamentais, como o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, à propriedade, entre outros.

³⁵ - A Constituição de 1988 representou o resultado de um processo exitoso de transição democrática, pelo qual uma sociedade altamente desigual produziu uma promessa de inclusão social. Embora a Constituição tenha estabelecido uma base legal para garantir direitos fundamentais, sociais, econômicos e culturais, a efetiva implementação desses direitos enfrenta desafios e limitações, ou seja, nunca foram implantados em sua totalidade.

O direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais (Pinsky, 2012, p. 9).

Nesse sentido, vale ressaltar que os direitos civis e políticos não garantem a democracia por si só; é essencial também assegurar os direitos sociais, que incluem acesso à educação, trabalho, salário justo, saúde e dignidade para todos. Exercer a cidadania plena significa ter tanto direitos civis e políticos quanto direitos sociais.

A Constituição de 1988 representou o resultado de um processo exitoso de transição democrática, pelo qual uma sociedade altamente desigual produziu uma promessa de inclusão social. Esse documento fundamental estabeleceu novos direitos e garantias fundamentais, buscando reduzir as desigualdades e promover uma sociedade mais justa e inclusiva. O objetivo da Constituição de 1988 foi criar um modelo de gestão pública que incentiva a participação popular, visando alcançar o pleno exercício da cidadania. Apesar dos desafios ainda presentes, a Constituição de 1988 é considerada um marco importante na história da democracia brasileira.

Essa iniciativa está alinhada com o princípio democrático e com o processo de democratização do poder público, evidenciando que, independentemente da condição social, sexualidade ou etnia, todos têm o direito de participar das decisões e rumos que a sociedade seguirá. Este compromisso é claramente expresso no artigo 5º da Carta Magna do Brasil, o qual preconiza que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza", garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (Brasil, 1988) Esses princípios fundamentais reafirmam o comprometimento com a igualdade e a justiça social, fundamentos essenciais para uma sociedade democrática e inclusiva. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil tem envidado esforços no sentido de avançar na consolidação dos princípios de justiça social, visando assegurar direitos e fomentar a inclusão social. Não obstante os progressos alcançados, subsistem inúmeros desafios a serem transpostos. A disparidade de renda, a carência de acesso a serviços essenciais, a discriminação e a marginalização social configuram-se como questões persistentes que demandam iniciativas contínuas por parte da sociedade civil e do aparato estatal.

Portanto, é imperativo que tais preceitos sejam promovidos e preservados, visando assegurar uma sociedade mais equitativa e justa para todos os seus membros.

Ao longo do tempo a disciplina de História desempenhou e ainda desempenha um papel importante na formação e preparação dos alunos para a vida em sociedade. Através das experiências didáticas proporcionadas pelo ensino de História, os estudantes têm a oportunidade de compreender melhor a “evolução” (contraditória) da sociedade, o funcionamento da democracia e a importância da cidadania. Ou seja, o estudo da História não apenas fornece conhecimento sobre o passado, mas

também contribui para a construção de uma sociedade mais consciente e participativa. “Assim, a proposta do ensino de História passa a valorizar a problematização, a análise e a crítica da realidade, transformando professores e alunos em agentes no processo de produção do conhecimento histórico em sala de aula, tornando todos “sujeitos históricos do cotidiano” (Fonseca, 2005).

Contudo, a desigualdade social apresenta um grande desafio para o processo de ensino-aprendizagem, pois as diferenças entre os grupos sociais, como acesso desigual à educação, recursos e oportunidades, podem criar barreiras significativas no que diz respeito ao acesso à educação assegurada pelo próprio texto constitucional de 1988, neste sentido corrobora Arroyo:

Torna-se urgente retomar a centralidade da relação entre educação e sociedade que tanto fecundou o pensamento socioeducativo, as políticas e suas análises. Relação que se mostra mais complexa com o aumento do acesso à escola dos filhos e das filhas dos coletivos feitos e mantidos tão desiguais em nossa história. É preocupante que, na medida em que os mais desiguais chegam ao sistema escolar expondo as brutais desigualdades que os vitimam, as relações educação-políticas-desigualdades fiquem secundarizadas e sejam priorizadas políticas de inclusão, de qualidade, de padrões mínimos de resultados (Arroyo, 2010, p. 04).

A desigualdade social exerce um impacto multifacetado sobre o acesso à educação. Por exemplo, famílias de baixa renda frequentemente enfrentam obstáculos na provisão de materiais escolares adequados e no acesso a recursos educacionais complementares. A carência de uma política alimentar consistente e de qualidade nas instituições de ensino é uma realidade comum, resultando na presença de estudantes desprovidos de uma alimentação adequada, e em muitos casos, privados de qualquer tipo de alimento ou limitados a suco e bolachas de água e sal. Este cenário frequentemente resulta na experiência de aulas ministradas em um estado de fome, exercendo influência direta sobre o desempenho acadêmico dos alunos. Ademais, comunidades em situação de vulnerabilidade frequentemente defrontam-se com infraestruturas precárias nas escolas e a ausência de programas educacionais de qualidade. Tais circunstâncias estabelecem barreiras significativas para que todos os indivíduos possam usufruir do direito à educação garantido pela Constituição, sob essa ótica, Silva (2022, p.19) destaca:

O direito à educação, referenciado no campo político-educacional, tem sido historicamente definido como uma unidade inseparável de direito social fundamental e público subjetivo, como resultado de conquistas democráticas que enfeixa princípios e regras normativas constitucionais e infraconstitucionais. Sob tal perspectiva, tem como horizonte garantir e ampliar sua materialidade como direito de todos, sem distinções ou condicionamentos restritivos; e como dever intransferível e prioritário do Estado Democrático de Direito, o qual tem entre seus fundamentos a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, a serem efetivados com a colaboração da sociedade, para o pleno desenvolvimento da pessoa, garantindo-se a essas iguais condições de acesso e permanência, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, com pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, especialmente em instituições de ensino públicas (Silva, 2022, p. 19).

Nesse cenário, torna-se imprescindível a busca por soluções que atenuem tais disparidades e fomentem um ambiente educacional mais equitativo para todos os envolvidos, nesta esteira Arroyo explicita tal problemática:

Essa visão oculta o que salta à vista: as desigualdades são de condições de viver, de emprego, de sobrevivência, de exploração no trabalho até explorações múltiplas do trabalho infanto-juvenil. O aumento da fome, da pobreza massificada deixa ao descoberto a fragilidade dessa visão moralista que vem impregnando as políticas socioeducativas. Por outro lado, as esperanças ingênuas de tirar os desiguais da marginalidade por meio de projetos socioeducativos “civilizatórios” se mostram vazias. Saindo de mais umas horas de extraturno, de atividades lúdicas, culturais, esportivas, civilizatórias e moralizadoras, voltam às ruas, às casas, às famílias no desemprego, na sobrevivência nos limites, no trabalho infantil e adolescente, nas saídas mais precárias para sobreviver na pobreza massificada de que são vítimas desde crianças (Arroyo, 2010, p. 11).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, elaborou-se um compromisso de o país estabelecer leis que garantam os direitos sociais e individuais, além de valores como liberdade, segurança, bem estar, desenvolvimento da igualdade e justiça. Objetivo prescrito seria criar uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, onde esses valores sejam considerados supremos. No artigo 6º por sua vez estabelece a garantia de direitos essenciais a todos a saber, de que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988).

Ainda neste sentido, é indispensável a importância da educação e do ensino de História no que diz respeito ao esclarecimento das leis constituídas que visam a cobertura dos direitos à cidadania brasileira. Através do ensino de História, os estudantes podem adquirir uma compreensão mais aprofundada acerca da participação republicana e do respeito aos direitos e deveres de todos os cidadãos, contribuindo assim para a construção de uma sociedade em que a democracia cidadã por ser, por hora, o caminho da dignidade da pessoa humana, desta forma Arroyo nos adverte:

[...] As desigualdades escolares, educativas, continuam pensando-se como as desigualdades produtoras de todas as desigualdades sociais, econômicas, dos campos e periferias. Conseqüentemente, as políticas de igualdade de acesso, de permanência na escola básica, em padrões mínimos universais de qualidade, continuam pensadas como redentoras de todas as formas de injustiça e desigualdades (Arroyo, 2010, p. 17).

Isso significa que, ao abordar e resolver as disparidades na educação, também se está lidando com questões mais amplas de injustiça e desigualdade na sociedade. As políticas de igualdade de

acesso e qualidade na educação básica são consideradas como meios de combater essas desigualdades em diferentes áreas, buscando alcançar um impacto positivo mais abrangente na sociedade.

Assim a História desempenha um papel crucial na formação cidadã, pois permite que os estudantes compreendam as lutas por direitos e à própria manutenção das instituições democráticas. Neste sentido, Schmidt Corrobora com a seguinte contribuição:

A aula de história é o momento em que ciente do conhecimento que possui o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento é também o espaço em que um embate é travado diante do próprio saber de um lado a necessidade do professor seu produtor tudo saber de ser participante da produção do conhecimento histórico de contribuir pessoalmente (Schmidt, 2002, p. 57).

Logo, o estudo da História auxilia no desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo que os alunos analisem diferentes perspectivas sobre acontecimentos históricos e compreendam a complexidade das relações sociais. Dessa forma, os estudantes se tornam cidadãos mais conscientes e engajados, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

Ainda assim, as transformações sociais não ocorrem apenas com o passar dos dias, essas mesmas transformações articulam o envolvimento ativo de diversos segmentos da sociedade. A escola, sobretudo com o Ensino de História, desempenha um papel fundamental nesse processo, de articulação, embora não possa ser encarregada sozinha da tarefa de mudar a sociedade. No entanto, a escola deve compartilhar e promover um projeto de princípios democráticos, contribuindo para a reafirmação das transformações sociais (hora urgente) ao se tornar um espaço não apenas de reprodução, mas também de questionamento e mudança. Por outro lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais na área de História, possibilitam “que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia a dia” (Brasil, p. 40, 1997).

Com essa finalidade o Ensino de História permite que os alunos desenvolvam habilidades críticas, analíticas e interpretativas, capacitando-os a entender as complexidades da sociedade e a formar opiniões fundamentadas e embasadas em narrativas coerentes com a ética.

2. 4 O direito político e sua consolidação a partir da formação histórica crítica

A necessidade de limitar o exercício do poder político, que anteriormente era concentrado nas mãos de uma única pessoa, o monarca absoluto, deu origem ao Estado de Direito. Aproximadamente nos séculos XVI e XVII, estabeleceu-se uma lógica inspirada no liberalismo burguês, em oposição

ao absolutismo monárquico. Com a Revolução Francesa, surgiram Estados estruturados politicamente com base em constituições, Segundo Piacentin (2006):

Decorrem disso, então, os direitos políticos, exercidos pelos indivíduos, regulando exercício do poder do Estado mediante autorização que, em última análise, é criadora e destinatária dos comandos obrigatórios. A partir do século XVIII, os Estados passaram a ser mediados pelas regras de direito, consubstanciadas em uma Constituição. Esta por sua vez apresenta três principais institutos clássicos: a separação dos Poderes, os direitos fundamentais individuais e a submissão ao império da lei. Os direitos fundamentais e individuais são os direitos civis e políticos, que se traduzem atributos e faculdades que representam a subjetividade individual do homem (Piacentin, 2006, p. 31).

Portanto, os direitos políticos são de fato uma luta constante em muitas partes do mundo, especialmente em países com regimes autoritários e ditatoriais. A busca pela liberdade e democracia é um desafio contínuo, o direito de se manifestar politicamente é fundamental para uma sociedade democrática. Essa liberdade inclui a possibilidade de protestos, manifestações e outras formas de expressão pública. Além disso, a liberdade de expressão, a liberdade de associação e a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos são pilares essenciais dos direitos políticos. É importante que esses direitos sejam protegidos e respeitados para garantir uma sociedade justa e democrática.

A História como um componente curricular obrigatório do Ensino Básico, viabiliza, por meio das narrativas históricas, espaços para o trabalho no que diz respeito à formação crítica do educando. Paralelamente, também proporciona uma percepção de mundo e suas constantes transformações. Ou seja, a História, através do Ensino de História, contribuiria para formação dos educandos participativos e comprometidos, pois possibilitaria, aos mesmos, perceber as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais. Assim, os levando a refletir sobre processos de valoração e formação das identidades. Um dos objetivos: fazer com que os mesmos se percebam como agentes históricos e participantes do meio do qual estão inseridos. Contribuem, ainda nesse sentido, Branco, Branco Zanatta e Nagashima (2018, p. 11):

A educação tem um papel relevante na construção da sociedade além de ser um instrumento de promoção da justiça social também tem influência direta na cultura e no modo de vida de toda a população de um país andado esse poder não é difícil é intuir que tem sido campo de disputa entre governos e instituições particulares e organizações multilaterais como meio de dominação e defesa de interesse sobretudo os ligados à manutenção do poder e do capital.

A educação, num outro extremo, enfrenta desafios complexos num contexto de forte e difusa narrativa neoliberal³⁶. Com isso, a própria disciplina de História também se encontra por enfrentar os

³⁶ - Ver - A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais /Emerson Pereira Branco...[et al.]. 1.ed. -Curitiba:Appris.2018.

mesmos efeitos gerados pelas políticas neoliberais³⁷. De acordo com Harvey (2013, p.03) o neoliberalismo é uma teoria das práticas políticas e econômica que defende, principalmente, que o bem-estar humano pode ser promovido garantindo-se as liberdades e a capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional, caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, de livre mercados e comércio. E quais seriam esses efeitos? Ora, as controvérsias ideológicas e as disputas de poder muitas vezes influenciam a definição dos currículos e propostas curriculares, o que pode impactar diretamente a forma como a História é ensinada nas escolas.

Nesse sentido, Ribeiro Júnior e Valério corroboram, em seu livro **Ensino de História e Currículo: sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino** (2017, p.54), com a seguinte assertiva:

São também o caminho mais fácil para a intervenção do poder político na educação, como resultado de pressões de grupos hegemônico da sociedade civil por isso reformas curriculares não são fatos incomuns entre nós a corda troca de grupo em nossos órgãos de poder a cada Posse de novos líderes políticos surgem propostas de modificação de sistemas de ensino a introdução de novos métodos ou simplesmente trocas de conteúdo especialmente no ensino das Ciências Humanas (Ribeiro Júnior e Valério, 2017, p. 54).

Ou seja, é importante que haja um esforço para garantir que o ensino da História seja objetivo, abrangente e promova o pensamento crítico ante às influências esmagadoras das políticas neoliberais. Essa realidade de relações de poder certamente demanda percursos de reflexão e ação para garantir um Ensino de História justo, plural e alinhado com os princípios democráticos que, por ora, seguem nosso caminho. Assim, Branco, Branco, Zanatta e Nagashima insistem de que

[...] pensar a organização da escola na busca por uma Educação de qualidade tem sido uma constante. Essa reorganização se faz necessária, principalmente, pelas mudanças que no mundo ocorrem, uma vez que a sociedade apresenta realidades plenamente inconstantes. A princípio, pode se dizer é impossível falar em reorganização escolar sem repensar e replanejar o currículo (Branco, Branco, Zanatta e Nagashima, 2018, p. 50).

Com isso, é fundamental que as instituições educacionais defendam a integridade e a própria potencialidade metodológica do Ensino de História, garantindo, por conseguinte, os princípios democráticos.

³⁷ - Neoliberalismo é um termo empregado em economia política e economia do desenvolvimento para descrever o ressurgimento de ideias derivadas do capitalismo laissez-faire (apresentadas pelo liberalismo clássico) que foram implementadas a partir do início dos anos 1970 e 1980. O neoliberalismo defende a redução da intervenção do Estado na economia, promovendo a livre concorrência, a privatização de empresas estatais, a desregulamentação dos mercados e a diminuição dos gastos públicos. Esse modelo econômico busca maximizar a eficiência e a produtividade, enfatizando a importância do mercado como regulador das atividades econômicas. O neoliberalismo tem sido alvo de debates e críticas, com defensores argumentando que promove o crescimento econômico e a inovação, enquanto críticos apontam desigualdades sociais e impactos negativos na qualidade de vida da população.

Por esse caminho de discussão que fizemos até aqui, há também as contribuições de Ribeiro Júnior e Valério, que problematizam o seguinte:

O campo do ensino de História fora, desse modo, o campo mais visado de toda a Primeira Versão da Base. Perguntamos por quais razões isto teria ocorrido e a resposta parecia óbvia. O currículo de História é um produto de escolhas que estabelece um modo de recortar e de dizer o passado; de criar referências ao presente e de estabelecer o que é necessário que se torne uma memória e, conseqüentemente, componha uma identidade para rodos/as os/as brasileiros/as. Ora, o currículo não consiste apenas em uma lista de conteúdos, nem mesmo o se reduz a um conjunto de objetivos para o ensino, mas foi exatamente em relação a esses dois elementos que constituem o currículo, ainda que não sejam o seu todo, que se deram os termos das disputas e dos conflitos (Ribeiro Júnior e Valério, 2017, p. 28).

Contudo, esse componente curricular tem enfrentado grande desafio no que se refere a sua valorização para a formação de alunos participativos e atuantes na sociedade. Essa conjuntura se configura devido a atual realidade educacional face à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nova normativa que conduz todo o processo de organização de rol de conteúdo a ser seguido para a formação dos alunos, em específico, da educação básica.

As diferentes versões da BNCC em especial a 3ª versão que foi implantada deixa uma grande lacuna para os conhecimentos em História. Ademais, “o fato de ter ou não ter uma base curricular nacional e, sobretudo, quais histórias estariam contempladas nessa base foram objetos de intensas disputas [numa] guerras de narrativas” (Pereira e Rodrigues, 2018, p.27).

Noutro extremo de nossa incursão problematizamos, tendo em vista essas breves considerações acima, seria mais que pertinente analisar a BNCC no que se refere a sua normatização no âmbito da disciplina de História, pois como fica evidente em **Ensino de História e Currículo**³⁸, a importância de um ensino de História que seja sem interferências ou narrativas distorcidas, construindo desta forma uma interpretação com maior credibilidade e precisa dos acontecimentos a serem analisados.

[...] [Ou seja,] a História como disciplina que está vinculada à justiça significa também, que as leituras que se pode fazer do passado estão limitadas aos consensos que nossa sociedade tem criado sobre a justiça e os direitos humanos, por exemplo. Trata-se de afirmar que não se pode supor um discurso que absolve o nazismo que desconsidere a existência da tortura na época da Ditadura Civil-Militar, pois tanto uma quanto outra visão estão em claro confronto com os direitos humanos e com a justiça (Pereira; Rodrigues, 2018, p. 31).

³⁸ - Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino / organização Halferd Carlos Ribeiro Júnior e Mairon Escorsi Valéria-Jundiaí: Paco Editorial, 2017. – Professores da Universidade Federal da Fronteira Sul/ Campus Erechim – RS.

Para tanto, a desvalorização da disciplina de História é uma realidade (diga-se de passagem) endêmica e que ainda sofre com as residualidades (ou seja, permanências) de um contexto sob o qual a educação atendesse as necessidades das elites dirigentes. Tal realidade, gera, até os dias de hoje, consequências na forma como os próprios alunos enxergam essa disciplina, bem como a sociedade de um modo geral.

Em linhas gerais, a BNCC foi imposta por grupos que se circunscrevem à elite e sua visão de mundo, como mencionado por Branco, Branco, Iwasse e Zanatta (2018, p. 48) Nesse pressuposto e diante da crise do capital e da situação financeira que o país e o mundo atravessam, urge para os empresários a reforma educacional brasileira, desde que atenda aos seus interesses. Com isso, deixou-se de abranger numerosos temas outros relevantes para a formação do aluno como cidadão crítico e engajado para com a mudança social. Contudo, roga-se a imperatividade para que esses temas outros sejam debatidos abertamente para assegurar uma educação que atenda às necessidades dos estudantes. Ainda segundo Branco, Branco, Zanatta e Nagashima (2018,):

[...] desse modo, nem sempre as mudanças nos currículos são positivas ou revela seus reais interesses. As modificações no regime de produção que levaram o regime de acumulação capitalista, que tem por base maior dispersão da produção e do consumo, por exemplo, levaram muitos países a assumir de fato uma perspectiva mais neoliberal, influenciando diretamente a organização curricular das escolas.

Ao longo dos anos, o sistema educacional brasileiro passou por diferentes e diversas mudanças educacionais. Entre reformas ou projetos de lei no Brasil de 1549 a 2017 podemos contar vinte quatro processos³⁹ de reestruturação no sistema educacional brasileiro, em diferentes períodos históricos, entre democracias e ditaduras.

Já no ano de 2017, as escolas brasileiras passaram a lidar com uma nova realidade, a implementação obrigatória da BNCC, como um documento normativo que conduz a organização curricular no sistema educacional do país.

Nesse contexto, situa-se a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, tendo suas bases na Lei no 13.415/2017 e na participação de organizações financeiras, instituições nacionais e internacionais e do empresariado nas discussões, debates e tomadas de decisões. No percurso que o Governo Federal optou por percorrer, cabe observar que a maneira de propor e estabelecer as mudanças não sugere que, em seus resultados, haja mudanças que beneficiem a qualidade desejada; ao contrário, denota que o modelo proposto possui outras intencionalidades, que não o direito à educação de fato (Branco, Branco, Iwasse e Zanatta, 2018, p. 48).

³⁹ - CF <http://portal.mec.gov.br/> - Conheça a história da educação brasileira.

A implantação da BNCC iniciou debates acentuados e lutas políticas no país. É uma das principais questões seria, considerando as regionalidades, a necessidade de uma base nacional comum. Ainda assim, antes mesmo da versão definitiva da BNCC existiram outras duas versões, alguns acreditam que o documento curricular pode padronizar demais a educação, limitando a autonomia das escolas e dos professores. Por outro lado, defensores da BNCC argumentam que ela pode garantir uma base mínima de aprendizado para todos os estudantes, reduzindo desigualdades educacionais.

[Assim,] o movimento por uma BNCC no Brasil surge em 2013 a partir da reunião de especialistas na área que acreditavam que uma proposta unificada de currículo poderia promover a equidade educacional e o alinhamento de alguns elementos do sistema brasileiro de ensino, como direitos de aprendizagem, formação de professores, recursos didáticos e avaliações externas. Antes da versão final instituída da BNCC, foram propostas duas outras versões, a primeira em 2015 e a segunda em 2016, ambas elaboradas a partir de discussões das quais participaram mais de sessenta integrantes e mobilizando atores de diferentes segmentos da sociedade, de gestores e professores a líderes da sociedade civil organizada (Heinsfeld e Silva, 2018, p. 675).

Portanto, não é isso que boa parte dos professores que realmente estão no chão da escola dizem, em relação a estas mudanças e implantação de normas curriculares. “Ao contrário disso, a comissão de doze profissionais que produziu a primeira versão da BNCC História foi dissolvida, em seu lugar, constituída nova comissão, que não era vinculada com o campo do ensino de História” (Pereira; Rodrigues, 2018, p. 18). Ao observar os momentos históricos do país, percebe-se que a realidade da desvalorização da disciplina em tela não é uma novidade, como no período da Ditadura Civil Militar, as disciplinas de História e Geografia foram substituídas por estudos sociais, esvaziando seus conteúdos e objetivos.

O período em questão marcou de modo negativo o ensino de História, porém, a sociedade ainda anda a passos lentos na consolidação de um Ensino de História voltado para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ora, quando o ensino é autônomo, cientificamente, proporciona-se aos alunos formação crítica, humaniza-se e habilita-se, não para mera adaptação ao meio técnico-industrial, mas para ser um sujeito crítico que se sobressaia, humanamente, numa realidade de auto interesses.

Quando se tem um contexto monolítico contrário a essa perspectiva, o sistema educacional brasileiro, entra em um caminho de desvalorização e apatia por partes dos alunos para com as aulas de História, nesse contexto, os discursos de professores que ministram aulas de História, mas que não possuem formação específica na área⁴⁰, encontram-se amplamente comprometidos, o que

⁴⁰ - De acordo com o Observatório do PNE, 74,8% dos professores que atuam nesse nível de ensino possuem curso superior, porém apenas 32,8% dos que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e 48,3% dos que lecionam no

prejudica a qualidade do ensino dessa disciplina no país.

À realidade de desvalorização do Ensino de História, há, a falta de reconhecimento no que diz respeito a importância da disciplina para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua história e identidade cultural, capazes de compreender e lidar com os desafios do mundo contemporâneo (Bittencourt, 2019). Bittencourt argumenta, também, que o ensino é frequentemente desvalorizado por diversas razões. Uma das principais razões é a concepção equivocada de que a história é uma disciplina “inútil” ou “irrelevante”, que não oferece nenhuma habilidade prática ou valor comercial no mundo moderno. Essa falta de reconhecimento acaba por inscrever toda uma sociedade apática e que leva, conseqüentemente, ao esvaziamento histórico quanto a uma realidade em constante movimento e com reais problemas sociais.

Trata-se, portanto, de um campo do conhecimento que, para consolidar-se, em sua totalidade passou e ainda vem passando por períodos desafiadores que fragmentam e reduzem sua relação com o desenvolvimento dos estudantes.

Para estudiosos do assunto, a determinação de currículo nacional a ser seguido é visto como algo que deixa o Ensino de História engessado, por deixar de fora destes currículos particularidade regionais e alguns temas de significativa aplicabilidade para o desenvolvimento do conhecimento histórico como é o caso da temporalidade. Nesse sentido, Pereira, N. M., e Rodrigues, M. C. M. (2018, p. 03), apresentando duas questões:

uma foi a necessidade de que pesquisadores, professores e estudantes, bem como outros setores da sociedade, participassem dessa discussão e procurassem garantir conquistas para os currículos de história em termos do que narrar, o que selecionar e o que recortar, num jogo de novas aparições e novos silenciamentos. A outra diz respeito a esse caráter político das guerras de narrativas, do quanto a escolha de determinado conteúdo – como África antiga em detrimento de, por exemplo, Grécia antiga – pode acender disputas muito árduas e até pouco corteses entre jornalistas, defensores do movimento chamado Escola Sem Partido, associações, intelectuais etc. (Pereira, N. M., e Rodrigues, M. C. M. 2018, p. 03).

Diante dessa conjuntura, indaga-se: qual o motivo de tanto medo de um currículo de História? Ora, a resposta seria simples, pois o currículo de História pode determinar como será trabalhado com os alunos os recortes do passado, e nesse sentido, a forma como o passado será trabalhado interferirá o presente. O que implica no sucesso ou não, de grupos que têm interesses na invisibilidade dos acontecimentos históricos, ou que sejam distorcidas as narrativas mais próximas do real. Como narrou Nora (1993):

[...] a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações (Nora, 1993, p. 9).

Assim, torna-se compreensível o porquê a elite dominante do país dispõe de um certo interesse nas reformas educacionais e que tipo de currículo será implantado no sistema educacional brasileiro. Em Branco, Branco, Zanatta e Nagashima (2018), lemos:

na visão neoliberal, os pontos de referência para coordenar a escola atual não são as necessidades das pessoas e dos grupos envolvidos, sobretudo daqueles que mais sofrem com as desigualdades existentes, mas a necessidade de competitividade e lucros das empresas. Como consequências, as soluções propostas pela visão empresarial tendem a amarrar a reestruturação do sistema educacional às estreitas necessidades de treinamento da indústria e do comércio (Branco, Branco, Zanatta e Nagashima, 2018, p. 24).

Com isso, é perceptível, nos diferentes períodos históricos do qual passamos desde o Brasil colônia à redemocratização, a existência, na longa duração, dos jogos de poder inserido nos currículos no sistema educacional brasileiro. Fazendo assim que sejam trabalhados currículos engessados com conhecimentos superficiais e rasos para um desenvolvimento dificultando que sejam trabalhados currículos satisfatórios e integral aos educandos brasileiros.

Por essas “razões”, o lugar da História tem sido ameaçado com a aprovação da lei 13.415/2017, que reformula a estruturação do ensino médio, golpeando fortemente a História, diminuindo as aulas de História para ser ocupadas por itinerários formativos, sendo motivos de constantes críticas de vários estudiosos sobre a referida reformulação, a saber, como Marques e Ferreira (2019):

[...] a reforma no ensino médio, que poderia dar novos contornos aos processos de aprendizagem e trazer modificações significativas ao próprio currículo, vem acompanhada da precarização do trabalho docente, da redução das especificidades disciplinares e da impertinência do notório saber como requisito para a docência em detrimento da formação. À medida que profissionais com notório saber reconhecido serão levados a assumir áreas formativas para as quais não tiveram formação assumi o risco da simplificação das abordagens em sala de aula, e consequente pauperização do ensino ofertado (Marques e Ferreira, 2019, p. 58).

Portanto, urge a necessidade da promoção de currículos que possibilitem ao educador e ao educando o acesso a diferentes pontos de vista podendo assim elaborar novas possibilidades metodológicas por permitir um reconhecimento teórico/científico sobre retrocessos e rupturas desse campo que é a História. Daí, seria possível formar cidadãos conscientes e participativos no aperfeiçoamento da república e da democracia num sentido amplo.

Ainda assim, observa-se em todo o território nacional um esvaziamento do currículo de

História em decorrência da implementação do novo ensino médio. Isso tem prejudicado de forma significativa a formação e a criticidade dos estudantes, pois, com a redução do número de aulas, torna-se impossível para o professor promover discussões que levem os jovens estudantes a refletirem e analisarem conteúdos necessários para o desenvolvimento de atitudes críticas em relação a diferentes narrativas históricas.

A redução do número de aulas e a falta de conteúdo no currículo terão um impacto negativo na formação dos estudantes. Por isso, seria crucial a construção de espaços para debates e reflexões em sala de aula, a fim de enriquecer o aprendizado histórico dos jovens. A troca de ideias e o pensamento crítico são fundamentais para o desenvolvimento educacional em seu sentido amplo.

Assim, pensar nessa perspectiva implica reconhecer a necessidade da “missão” política para o Ensino de História. Missão essa uma vez que se trata das problematizações a partir das narrativas históricas à progressão dos direitos e como eles mudam no tempo. Portanto, seria através do Ensino de História que se dariam esses espaços em que se possa viabilizar o ensino crítico e reflexivo.

3 AS IMPLICAÇÕES DA DITADURA CIVIL MILITAR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

“Sem ainda saber exatamente o que iria acontecer, o país ingressara numa longa ditadura” (Reis, 2014).

Nas páginas seguintes, apresentamos a transformação do Estado como uma construção da humanidade, realçando a mudança orgânica em direção ao civil, conseqüentemente, a formação do Estado moderno e as influências dos eventos históricos na redefinição da soberania e da estrutura de poder.

Na sequência, traçamos uma linha de discussão acerca das implicações da Ditadura Civil-Militar no processo de conquista de direitos políticos, além de discutir o retrocesso da dimensão política no Ensino de História durante a Ditadura a partir das mudanças no sistema educacional e as relações sociais no ambiente escolar, bem como a influência das disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Nesse sentido, esta seção se estruturou tendo por base os contextos históricos do regime ditatorial e suas implicações na estrutura educacional brasileira. Nessa incursão teórica, analisamos as reformas no ensino de História e Geografia, destacando uma visão de educação como ferramenta de controle ideológico e legitimação do poder durante os anos ditatoriais.

3.1 O Estado como construção da humanidade e à serviço da consolidação dos direitos

No processo histórico em que os seres humanos saem do estado natural para o civil, a sua forma de viver, de lidar com o mundo circundante e seus pares sofre várias mudanças, assim, substitui-se o instinto pela justiça, e a moral é então necessária à sua conduta. A liberdade natural fica substituída pela liberdade civil, onde seu limite se dá pela liberdade geral, ou seja, acontece a partir da compreensão dos limites do direito dos outros indivíduos.

Todas essas mudanças acontecem na formação do Estado, uma construção humana, que surge para o bem-estar dos seres humanos, e que deveria em suas conjunturas organizacionais ao longo dos tempos proporcionar qualidade nas relações que se estabelecem no âmbito de convivências sociais. “A necessidade de defesa, sobretudo, levou os grupos primitivos a associar-se e a submeter-se a uma autoridade unitária, tendo sido a determinante do aparecimento do Estado” (Groppali, 1962, p. 80).

O Termo Estado, denominado assim pelo latim *status*, significa estar firme. Ele “[...] não se move em uma órbita própria e autônoma, mas faz parte de todo aquele complicado sistema de forças

que agita e solicita a sociedade em sua evolução” (Groppali, 1962, p. 92). Criado pelos seres humanos, a sua origem tem base no processo de modernização desde a antiguidade. Mas, nos primórdios de sua consolidação quem estava à cargo de “fazê-lo acontecer” na sociedade eram pessoas privilegiadas. Entendido como um ente político-administrativo, exerce autoridade sobre todo o território que compõe o país.

A História aponta que toda a conjuntura da atividade política tem em sua longa trajetória de estruturação um início centralizador, atividade realizada por poucos. A História revela essa atividade política administrativa como função exclusiva das elites dominantes

A evolução do Estado moderno esteve intrinsecamente ligada a eventos históricos que redefiniram as bases da soberania e da estrutura de poder. Inicialmente, associado à centralização do poder monárquico, o Estado passou por transformações significativas a partir do período iluminista e da Revolução Francesa. Esses marcos históricos deram origem a uma concepção de Estado fundamentada nos direitos individuais, na separação de poderes e na participação popular. Outro evento de importância crucial para a evolução do Estado moderno foi a Revolução Industrial, que resultou no crescimento das cidades e em mudanças substanciais nas estruturas administrativas e nas relações entre o governo e a sociedade.

A participação popular nos processos administrativos do estado se deu de forma gradual, com conquistas marcadas por diversos marcos históricos significativos. Exemplos notáveis incluem a Magna Carta (1215) na Inglaterra, que limitou os poderes do monarca e estabeleceu direitos para os nobres; a Revolução Gloriosa (1688), também na Inglaterra, que resultou na Declaração de Direitos, restringindo o poder monárquico e fortalecendo o Parlamento; a Revolução Americana (1776), com a declaração de independência dos Estados Unidos, enfatizando a soberania popular e os direitos individuais; e a Revolução Francesa (1789), que promoveu a igualdade, liberdade e participação popular.

No rastro desses movimentos, as constituições modernas passaram a incorporar princípios de participação popular, como eleições, liberdade de expressão e direitos civis. Em síntese, o Estado evoluiu ao longo do tempo, incorporando princípios de participação popular, buscando garantir a soberania e o bem-estar dos cidadãos.

3.2 A centralização política e administrativa da ditadura civil militar e suas implicações no processo de conquista dos direitos políticos

Durante o período compreendido entre 1964 e 1985, o Brasil vivenciou mudanças drásticas e transformações, cujos impactos permanecem evidentes até os dias atuais. Essas mudanças

deixaram consequências adversas e memórias traumáticas que ainda são difíceis de mensurar seus impactos sociais. Nesse período, [...] a sociedade brasileira viveu a ditadura como um pesadelo que é preciso exorcizar (Reis, 2014). O legado desse período é observável em diversos aspectos da vida social, política e econômica do país, influenciando as dinâmicas contemporâneas e desafiando a sociedade a lidar com as marcas deixadas por esse momento histórico.

Em 1961, no mesmo ano em que foi eleito presidente da república do Brasil, Jânio Quadros renunciou ao seu mandato e segundo a Constituição de 1946, o substituto era João Goulart. No entanto, o substituto estava em uma viagem diplomática na República Popular da China. Aproveitando o fato de João Goulart estar na China, seus adversários políticos, os militares, o acusavam de comunista, alegavam também que a transição presidencial poderia deixar a segurança nacional em sérios riscos. Causaram o impedimento de Jango tomar posse do seu mandato por direito no regime presidencialista (Soares, 2001).

Em 1963, após uma longa disputa política entre o presidente e seus adversários, foi organizado um plebiscito sobre o sistema de governo e o povo decidiu pelo regime presidencialista, da mesma forma que era antes de 1961. A partir do novo governo de João Goulart, agora com plenos poderes, teve que enfrentar problemas anteriormente existentes na estrutura política nacional. Tais problemas já existentes vieram se acumulando juntamente com as disputas de interesses internacionais ligados ao contexto da Guerra Fria, em especial aos interesses norte-americanos, que viam perigo nas propostas presidenciais. Tal interferência estrangeira contribuiu para uma crise que desestabilizou o governo e, conseqüentemente, resultou no golpe militar, como nos relata Piazza; Priori, 2007:

[...] O mundo estava sofrendo os efeitos da Guerra Fria que dividia o planeta em dois blocos antagônicos: bloco Socialista liderado pela URSS e o bloco Capitalista liderado pelos USA, ao qual o Brasil alinhou-se em 1947, durante o governo do general Eurico Gaspar Dutra. Nessa época, havia no Brasil basicamente duas vertentes políticas bem distintas. Uma delas conhecida como entreguista defendia a desregulamentação das normas de mercado, a abertura total e irrestrita do mercado nacional às multinacionais, defendiam o liberalismo econômico aos moldes do liberalismo econômico estadunidense (Piazza; Priori, 2007, p. 3 - 4).

Em 1964, os militares e a igreja católica juntamente com organizações políticas de nossa sociedade civil, influenciados e apoiados pelos Estados Unidos, se movimentaram e reagiram contra o governo de Jango. Segundo Soares (1994), os militares golpistas não aceitavam a maneira como os rumos governamentais estavam sendo seguidos e, por isso, articularam a tomada do poder, temendo que o Brasil pudesse se tornar uma ditadura socialista. D'Araujo descreve a situação criada no Brasil como uma narrativa de inimigo imaginário, caracterizada por narrativas fantasiosas.

Durante toda a República brasileira esse foi o tema que mais mobilizou os quartéis, e também o argumento mais importante para justificar o corporativismo e as interrupções autoritárias na política brasileira. Desde a Revolução Russa de 1917 o Brasil começou a experimentar, na sociedade civil e nos quartéis, organizações e movimentos contra “o perigo vermelho”. O anticomunismo transformou-se em plataforma política nacional apoiada em bases políticas, religiosas e, principalmente militares (D’ Araujo, 2010, p. 130).

Esse cenário reflete a tensão política e ideológica da época, no qual diferentes atores buscavam impor suas visões e interesses no contexto do país. A articulação dos militares em tomar o poder revela as disputas internas e a complexidade das relações de poder no Brasil

Com o fracasso do Plano Trienal do governo Jango de estabilizar a economia, juntamente com discursos sobre medidas que se dava a entender que eram comunistas, como a reforma agrária e a reforma urbana, grupos anticomunistas foram formados no intuito de derrubar o governo de João Goulart. Através dos seus discursos associavam o governo Jango como “perigo vermelho”. Um discurso que conquistou um amplo espaço até o final de 1963, resultando num “cimento de mobilização anti-Goulart” (Soares, 1994, p. 313) fortalecendo setores heterogêneos e apontando para a derrubada do Presidente Jango. Nesse contexto, uma vez iniciado o golpe, interrompe-se uma conjuntura democrática que durava desde 1946, modificando o cenário político do período, como esclarece, (Reis, 2014, p.82):

Foi nestas circunstâncias que Jango se permitiu ir, no dia 30 de março de 1964, a um encontro de graduados das policiais militares do Rio de Janeiro. Fez ali um discurso em que alternou, como de costume, moderação e radicalismo. Para o general Mourão Filho, no entanto, envolvido numa articulação golpista mineira, sob a liderança política do governador Magalhães Pinto, aquilo foi a gota d’água que faltava para transbordar o copo. Acionou as tropas que comandava em Juiz de Fora, desencadeando o confronto armado (Reis, 2014, p. 82).

O golpe dos militares contra o governo de João Goulart teve como fator principal o anticomunismo. Os militares alegavam que o governo articulava com os grupos comunistas, levando-os a tramar contra o governo de Jango, tomando o poder na madrugada de 31 de março de 1964. Sem reação do governo e seus aliados, principalmente do Comando Geral Dos Trabalhadores (CGT), que teve por fracassada uma greve geral, João Goulart entregou o poder sem nenhuma resistência seguindo dias depois para o exílio no Uruguai.

Nos primeiros dias do governo militar, medidas drásticas foram tomadas contra políticos, estudantes e setores da esquerda, como: União Nacional dos Estudantes (UNE), Liga dos Camponeses, CGT, Ação Popular e outros.

No início da tomada do poder pelos militares, durante o mês de abril, diversas medidas foram implementadas para reprimir aqueles que os militares identificavam como comunistas ou

esquerdistas. Mais de 1000 funcionários públicos foram demitidos, professores aposentados, os sindicatos perderam sua autonomia e a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi declarada ilegal, com sua sede incendiada. Dessa forma, o governo da ditadura civil militar prosseguiu com a prática de mortes e torturas, submetendo a nação a uma opressiva submissão.

A intervenção militar teve o apoio de empresários, alguns governadores de Estado, proprietários rurais, da igreja católica, de grupos da classe média e contava com um grande apoio dos Estados Unidos. Temia-se que o Brasil tomasse os mesmos rumos de Cuba, uma social comunista. Os militares alegavam, também, que, diante da crise econômica que o país enfrentava, era necessário intervir na economia.

Os militares golpistas justificavam a intervenção na necessidade de restaurar a ordem e a economia do país. Segundo os militares, o Brasil corria sério risco de tornar-se um país comunista, tinham como ideia principal de que a segurança e a ordem capitalista estavam ameaçadas de sofrer uma guerra interna, sabendo que esta não viria de fora e sim de dentro do país. Os inimigos são os próprios brasileiros. Esses "inimigos internos" seriam responsáveis por instaurar o comunismo no país por meio da "subversão" da ordem vigente, como argumentado por Reis (2014). A ideia de que a civilização ocidental e cristã estava ameaçada no Brasil pelo espectro do comunismo ateu assombrava as consciências, moldadas ao longo de décadas por uma meticulosa e persuasiva propaganda contra a ameaça vermelha, financiada pelo ouro de Moscou.

Os militares que tomaram o poder em 1964 temiam que a democracia que o Brasil vivia até aquele momento, não seria capaz de deter a “ameaça comunista”. Com a tomada dos militares no poder, inaugura um regime político autoritário, outorgando ao Estado autoridade sobre os cidadãos, que já vivenciavam uma democracia, que lhes garantiam a liberdade individual (Carniel, 2018).

No contexto de perseguição e supressão de direitos políticos no Brasil, as repercussões foram profundas e duradouras, evidenciando a revogação das liberdades democráticas. Com a derrubada do governo democrático, o caminho ficou livre para a instauração das mais graves violações jurídicas no país. O fim da liberdade de expressão, associação e manifestação foi severamente restringido, enquanto a censura à imprensa e a perseguição a opositores políticos tornaram-se práticas comuns nesse período, nesse sentido, corroboram Daniel Arão Reis:

E o que dizer de toda uma legislação ditatorial legada pelos abortos constitucionais de 1967 e de 1969, mutilada e remendada por decisões arbitrárias ancorada nos Atos Institucionais, condicionando o conjunto da vida política, em um verdadeiro “entulho autoritário” como muitos destes então denunciavam? (Reis, 2014, p. 10).

A instituição da ditadura militar, por meio de um golpe, estabeleceu um regime autoritário e

cruel que perdurou até 1985. Os militares assumiram o poder, dissolveram o Congresso Nacional e governaram por meio de atos institucionais. A Constituição de 1946 foi revogada pelo sistema instaurado, e direitos fundamentais como *habeas corpus* e *habeas data* foram suspensos. A tortura e o desaparecimento forçado de opositores políticos tornaram-se práticas comuns. Conforme Reis (2014), os perseguidos pela mão pesada da ditadura não passavam de vítimas, torturadas, exiladas e assassinadas por um regime cruel e desumano.

Durante a Ditadura Civil Militar, líderes políticos, artistas, intelectuais e ativistas foram perseguidos, presos e torturados. Alguns buscaram exílio em outros países para escapar da feroz repressão existente no Brasil sob a nova política governamental. Outra prática comum nesse período foram as eleições indiretas e restrições aos partidos políticos, com o Congresso escolhendo o presidente de forma indireta. Partidos políticos foram extintos ou reduzidos a poucas opções alinhadas aos militares. Portanto, o golpe deixou um legado de violência, repressão e traumas para muitos brasileiros. Em resumo, o golpe de 1964 teve um impacto profundo nos direitos políticos, restringindo a democracia e deixando cicatrizes na História do Brasil.

Viver sob um regime ditatorial acarreta consequências profundas e duradouras para a sociedade. Tais impactos afetam áreas fundamentais, tais como educação, economia, cultura e política. Em uma ditadura, a liberdade de expressão é fortemente limitada, o que impede as pessoas de criticar o governo ou expor suas opiniões livremente, dificultando assim o questionamento das decisões tomadas pelos líderes e a defesa dos direitos individuais. A imposição de censura, por meio do controle dos meios de comunicação e da restrição da disseminação de informações, configura-se como uma das principais características de uma ditadura. Aos Atos Institucionais somaram-se milhares de cassações, deposição de governantes legalmente eleitos, recesso do Congresso Nacional, extinção dos partidos políticos tradicionais, imposição de eleições indiretas para governadores e presidente da República, entre muitas outras decisões de caráter ditatorial (Silva, 2017).

A ausência de eleições democráticas resulta na concentração de poder nas mãos de uma única pessoa ou grupo, frequentemente sem a realização de um processo eleitoral justo. Nesse cenário, a sociedade não tem voz na seleção dos governantes, o que configura a exclusão da participação popular na escolha dos líderes. Esta prática implica na ausência de uma preocupação genuína com o bem-estar da sociedade. De acordo com Bobbio (1998, p. 372), a palavra "Ditadura" é frequentemente empregada para referir-se a todos os tipos de regimes não democráticos modernos, ou seja, aqueles que existem em países modernos ou em processo de modernização. Estes regimes, independentemente de sua orientação ideológica (seja ela de esquerda, direita ou outra), tendem a violar os direitos humanos, resultando na perseguição, prisão e tortura de indivíduos que

simplesmente discordam do governo.

Como consequência, a sociedade vive sob constante temor de expressar suas opiniões e reivindicar direitos básicos, o que gera insegurança generalizada na população. Além disso, é característica marcante o aumento exacerbado da desigualdade social, com a concentração de renda e a falta de acesso a informações públicas.

De modo a compreender, as ditaduras deixam marcas profundas na sociedade. É preciso estar atento às armadilhas, construções e reconstruções da memória a fim de perceber os discursos de entrelinhas, os silêncios eloquentes. Os militares, que aparecem como os únicos "responsáveis" pela ditadura, seriam, talvez, os únicos interessados em defendê-la, (Lourenço, 2010) e a luta por uma sociedade mais justa e democrática é essencial para superar os desafios legados por tais regimes. A compreensão desses impactos e a busca por soluções que promovam a justiça social e o fortalecimento da democracia são fundamentais para a construção de um futuro mais inclusivo e equitativo.

Com base na história recente do Brasil, é inegável que o período de ditadura deixou profundas marcas, um legado de destruição e desigualdades sociais cujas consequências ainda não foram plenamente superadas. É notório que tal período foi marcado por décadas de intensa desigualdade social, aumento da miséria e pobreza, além de registrar os mais altos índices de inflação do país. No âmbito econômico, o Brasil enfrentou diversos desafios durante esse período, tais como a restrição de crédito no exterior, o que dificultou a exportação de produtos básicos, as elevadas taxas de inflação e a estagnação do crescimento econômico (Rigonati, 2015). Nesse contexto, é possível constatar que filosofias partidárias implementadas por regimes ditatoriais representam retrocessos para a consolidação da democracia.

A compreensão dos efeitos e legados desse período é crucial para o entendimento da realidade contemporânea do Brasil. O reconhecimento dos impactos negativos da ditadura e o compromisso com a promoção da justiça social são fundamentais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. O diálogo aberto e transparente sobre esse capítulo da História nacional é essencial para promover a reconciliação e fortalecer as bases de uma sociedade democrática.

3.3 O retrocesso da dimensão política no ensino de História com a Ditadura civil-militar

O Golpe Civil-Militar que resultou em uma Ditadura no país adotou modelos pedagógicos que alteraram significativamente os rumos do sistema educacional brasileiro. Tais modelos impuseram relações de poder com as regras do Estado brasileiro. “As” mudanças no sistema

educacional refletiam a influência do controle exercido pelo regime autoritário sobre a formação e a transmissão de conhecimento, buscando assim alinhar-se a educação aos interesses e à ideologia vigente na época. Essa intervenção teve impactos duradouros no Ensino, influenciando currículos, metodologias e conteúdos.

Diante desse cenário, o sistema educacional deveria ser alterado com mudanças cujo objetivo principal era de promover a obediência, a ordem, e, restringir a comunicação, conforme as diretrizes estabelecidas pelo regime militar. A ideia era moldar o ensino de forma a atender aos interesses do governo militar, em consonância com suas visões políticas, sociais e econômicas, como deixa claro Fonseca, 1993.

“O papel da educação assim como as metas para o setor, estabelecidas pelo Estado Brasileiro a partir de 1964, estiveram estritamente vinculados ao ideário de segurança nacional e de desenvolvimento econômico. O projeto delineado nos Planos e Programas de Desenvolvimento, na legislação e nas diretrizes governamentais representa o ideário educacional de diversos setores internos e externos. No plano interno, temos a continuidade de experiências visando à elaboração de políticas e de tecnologia educacional, como, por exemplo, as Forças Armadas através da Escola Superior de Guerra, e os empresários através do IPES. No plano externo, há um estreitamento dos vínculos com organismos internacionais como USAID, além da OEA e Unesco” (Fonseca, 1993, p.19).

Com isso, a relação entre a Ditadura e a escola foi de fundamental importância para que houvesse uma conexão para a construção de uma sociedade disciplinada e formada para o desenvolvimento econômico. O trabalho de Fonseca (1993), destaca como a educação estava alinhada com as noções de segurança nacional e desenvolvimento econômico naquela época. Havia, então, a necessidade de formar profissionais qualificados para suprir a demanda por mão-de-obra na indústria. No entanto, devido à urgência dessa necessidade, não era viável proporcionar uma formação completa, dada a demora que tal abordagem demandaria. Nesse sentido, a indústria enfrentava a necessidade premente de formar seus futuros funcionários de maneira ágil e específica,

Todas estas estratégias foram acompanhadas por um ataque central à formação dos professores. No início do ano de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº5, de dezembro de 1968, o governo, através do Decreto-lei nº547, de 18 de abril de 1969, autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissional superiores de curta duração. Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às “carências do mercado”, o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais, quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar mão-de-obra para a educação. Enquanto isso, outras áreas de formação profissional mantiveram os padrões de carga horária e duração (Fonseca, 1993, p. 26).

Nesse contexto, as tendências pedagógicas liberal, progressista e tecnicista exerceram as principais influências sob o sistema educacional. O seguimento tecnicista que serviu como base para o assentamento e aprofundamento dos ideais militares. Cabe esclarecer que as tendências

pedagógicas liberal e progressista representam abordagens diferentes no ensino, enfatizando a liberdade do aluno para aprender, focando no progresso social e na formação do indivíduo. Já a tendência tecnicista, por sua vez, se baseia em uma abordagem mais pragmática e voltada para a aplicação prática do conhecimento, servindo como base para os ideais militares, como destaca Freitas, 2016.

Neste campo, da superestrutura as normas e as políticas educacionais são modificada de modo a servir aos interesses da dominação imperialista. O chamado “acordos MEC-USAID” são instrumentos para a realização da hegemonia imperialista contra os interesses da nação e do povo, brasileiro fortalecendo a lógica de uma cultura imperialista e de uma educação domesticadora, contra o desenvolvimento e a formação humana em todo os aspectos da omnilateralidade⁴¹ que uma educação emancipadora deveria perseguir . O modelo educacional decorrente desses acordo teria como objetivo fortalecer a hegemonia pro imperialista, atuando no sentido da formação de um tipo específico de trabalhador no Brasil, que servisse principalmente aos interesses das indústrias transnacionais fortalecendo a continuidade de um tipo de capitalismo monopolista dependente atrasado como capitalismo burocrático (Freitas, p. 108, 2016).

Portanto, esses acordos estariam moldando a educação de forma a fortalecer a hegemonia imperialista e a formar um tipo específico de trabalhador que atenderia aos interesses das indústrias transnacionais, ou seja, os interesses dos militares em suas propostas educacionais para o povo brasileiro.

Na tendência liberal tecnicista a educação está diretamente relacionada ao aperfeiçoamento para o mercado de trabalho, em consonância com os interesses do sistema capitalista. Essa abordagem educacional enfatiza a preparação dos seres humanos para atender às demandas do mercado capitalista, visando capacitá-los para serem mão de obra competente e adaptável às necessidades das empresas. “A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de ‘recursos humanos’ (mão-de-obra para indústria)” (Libâneo, 1990).

Essa perspectiva de educação voltada prioritariamente para o mercado de trabalho, faz da escola um espaço fecundo para a visualização das gritantes desigualdades econômicas, sociais, culturais que afetam o aprendizado dos alunos diante da acelerada rotina de preparo para adaptação ao meio, onde o ponto de partida e de chegada é apenas o meio, que no período da ditadura esse meio era estreitamente relacionado às indústrias. É inegável que o papel da educação tem em seu âmbito de mediação na formação integral dos alunos a atividade educativa de proporcionar uma prática pedagógica que auxiliem também na formação para o trabalho. Porém, é preciso pontuar o trabalho como uma atividade potencializadora do desenvolvimento, e que, para tanto, esta precisa

⁴¹ - Omnilateralidade é um tema complexo e multifacetado que envolve a compreensão do ser humano em sua totalidade, abrangendo suas dimensões física, intelectual, emocional e espiritual. Essa visão holística busca superar a fragmentação e a especialização excessiva, promovendo o desenvolvimento integral do indivíduo.

ser realizada de modo ativo. Sem esse entendimento, o aluno será um mero indivíduo que vive pela adaptação passiva ao meio.

O trabalho é uma categoria importante na análise do desenvolvimento humano quando observado sob o prisma da psicologia Histórico-Cultural. “Trata-se, da atividade humana[...] isto é , uma atividade realizada por um sujeito que transforma intencionalmente a natureza e a si mesmo, para além daquilo que foi previsto pela natureza” (Oliveira, 2006, p. 03). Nessa perspectiva, a autora colaboradora da teoria Histórico-Cultural destaca que o trabalho como atividade humana para ser considerada uma atividade que promove desenvolvimento humano precisa não só satisfazer as necessidades biológicas, de sobrevivência, mas principalmente, aquelas necessidades que o próprio ser humano vai criando, a partir dos novos resultados que o trabalho lhe proporciona. Isso significa que essa atividade só se objetiva quando se constitui na condição universal do homem tornar-se humano.

Nesse entendimento, podemos depreender que o sistema educativo realizado pela Ditadura Civil-Militar apregoava uma educação que se coloca com “a função de instruir e adaptar, preparando a inteligência para resolver problemas concretos de uma realidade circunscrita às necessidades primárias de sobrevivência” (Martins, 2006, p. 55).

Ao contrário dessa visão de educação problematizada por Martins, o psicólogo russo, Vygotsky (2003, p. 77) o principal líder de vertente psicologia Histórico-Cultural chama atenção ao ter analisado o desenvolvimento humano a partir da educação e concluiu que “a meta da educação não é a adaptação ao meio ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio[...].”

É diante dessa página da nossa história, tão impactante e dolorosa, que se faz necessário estudarmos essa temática, pois assim compreenderemos as raízes dos problemas atuais e aprendermos com essas experiências é fundamental para evitar a repetição de acontecimentos negativos. Assim, acontecimentos marcados por violência e restrições de direitos jamais devem ser esquecidos, pois a memória histórica é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, é sabido por tanto que o período ditatorial de 1964 a 1985 foi extremamente sombrio, como descreve Reis:

[...] a ditadura fora escura a noite, um tempo de trevas, mas vencera amanhã, confirmando os versos proféticos do poeta Thiago de Mello, formulados logo depois da vitória do golpe: “Faz escuro, mas eu canto porque, amanhã vai chegar”. Manhã é noite. Numa arquitetura simplificada, muito se confortavam com o raciocínio polarizados. Opressão e Liberdade Ditadura e Democracia. Repressão e Resistência. Esta última palavra tornou se um monte, repetido à exaustão (Reis, 2014, p. 8).

Com a tomada do poder, o regime militar implementou uma série de mudanças no sistema educacional, buscando alinhar a formação de mão de obra com as necessidades da industrialização do país.

Essa abordagem enfatizava a promoção de um ensino técnico-profissionalizante, visando atender à demanda por trabalhadores qualificados para atuar na crescente indústria brasileira. Essa política educacional estava alinhada aos interesses da elite econômica e do setor produtivo, que viam na formação técnica uma forma de impulsionar o desenvolvimento industrial do país.

A vinculação entre o Golpe de 1964 e o estabelecimento da ditadura militar ressalta a priorização do ensino técnico-profissionalizante, evidenciando a influência das políticas educacionais na promoção dos interesses econômicos e produtivos. Simultaneamente, suscita-se questionamentos acerca da formação abrangente dos cidadãos e do papel da educação na edificação de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Ainda nessa esteira, é certo que durante o período ditatorial as relações sociais no ambiente escolar foram profundamente influenciadas pela presença dominante do poder estatal. Ou seja, a educação brasileira foi alvo de diversas reformas ao longo desse período, nas quais o Estado, por meio de diferentes discursos, desempenhou um papel de controle, restringindo movimentos que buscavam promover mudanças sociais e políticas no país, criando um ambiente de controle e censura nos espaços escolares.

Tal interferência estatal teve impactos profundos nas relações sociais dentro das escolas, moldando a maneira como o conhecimento era transmitido e recebido, e restringindo a liberdade de expressão e pensamento crítico dos estudantes e professores. Portanto, a educação passou a ser utilizada como ferramenta de disseminação da ideologia do regime, contribuindo para a manutenção do *status quo* e para a supressão de movimentos que questionavam as estruturas de poder vigentes.

Sob esse contexto, professores e estudantes foram perseguidos, silenciados, degradados, presos, expatriados e alguns até mesmo mortos. O governo autoritário buscava impor suas políticas educacionais, com o objetivo de formar mão de obra adequada ao modelo de desenvolvimento econômico dos militares. Isso inclui a imposição de um padrão de comportamento regrado e obediente aos jovens, com a finalidade de fortalecer a obediência social no ambiente escolar e, conseqüentemente, promover a obediência e produtividade no ambiente de trabalho. Neste governo repressivo prevaleceu a utilização do preceito tradicional, como destaca claramente Bittencourt (2003):

[...] existe uma ligação entre o método tradicional e o uso de lousa, giz e livro didático: o aluno, em decorrência da utilização desse material, recebe de maneira passiva uma carga de informações que, por sua vez, passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou

por escrito com base naquilo que foi copiado do no caderno ou respondido nos exercícios propostos pelos livros (Bittencourt, 2003, p. 226 - 227).

Sendo assim, essa abordagem educacional enfatizava a obediência às autoridades, a conformidade com as normas estabelecidas e a manutenção da ordem, em detrimento da liberdade individual e da expressão criativa. Esse tipo de ensino fora caracterizado por uma hierarquia rígida entre professores e alunos, com pouca margem para questionamento ou debates, desta forma o Estado determinava o controle e subserviência sempre com um discurso de garantir a ordem e bem esta social do país.

Ainda nesse sentido, é importante ressaltar que o ensino era baseado na "decoreba"⁴² e na memorização uma prática que tem sido criticada por limitar o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo dos alunos. Além disso, a persistência de práticas de violência física contra os alunos e outras arbitrariedades, como avaliações baseadas em questionários decorados e notas por comportamento, são questões preocupantes que afetam a qualidade da educação.

Durante a Ditadura Civil Militar no Brasil, o Estado exerceu um controle rígido sobre a educação, fechando programas educacionais que promoviam ideias consideradas subversivas e interferindo na organização estudantil para evitar a propagação dessas ideias nas universidades. Portanto, em novembro de 1964, o governo determinou a criação de novas organizações representativas dos estudantes e proibiu o funcionamento da UNE (União Nacional dos Estudantes) e das UEEs (Unões Estaduais dos Estudantes). Em 1965, a Lei 4.464⁴³ foi aprovada para regulamentar essas questões. Essas medidas foram parte de um contexto de repressão e controle estatal, visando limitar a atuação dos estudantes e restringir a liberdade de expressão. Segundo Saviani (2008):

[...] a organização, o funcionamento e a gestão dos órgãos de representação estudantil, bem como as assinaturas dos chamados acordos MEC/USAID. Tais das medidas, orientadas que eram pela doutrina da Independência, obviamente entrava em conflito com a orientação nacional- desenvolvimentista seguida pelas reivindicações estudantis. A universidade transformou-se, assim, no único foco de resistência manifesta ao regime, desembocado na crise de 1968 (Saviani, 2008, p.74).

Nesse contexto, a violência predominava como forma primária de jurisdição, exercida por meio do medo e do temor sobre a população, o exercício da cidadania carecia de significado, visto

⁴² - Termo usado para descrever um método de ensino que se baseia na memorização mecânica de informações, sem necessariamente compreender o significado ou o contexto. Esse tipo de ensino enfatiza a repetição de fatos e fórmulas, em vez de promover a compreensão e a aplicação do conhecimento

⁴³ - Lei Suplicy, aprovada em novembro de 1964, recebeu esse nome em referência ao então ministro da educação e cultura, Flávio Suplicy de Lacerda.

que as leis impostas pelo Estado prevaleciam. Nesse sentido, para que tal desiderato fosse alcançado, todas as disciplinas escolares deveriam estar alinhadas com o projeto dos militares. No entanto, algumas dessas disciplinas carregariam a maior responsabilidade pela formação dos indivíduos enquanto cidadãos comprometidos e aptos a cumprir seus deveres. Esse era o caso de áreas de conhecimento como moral e cívica, estabelecida como disciplina obrigatória no ensino de primeiro e segundo grau, juntamente com arte, programas de saúde e educação física.

Desse modo, com o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, “Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País” (CÂMARA, DOS DEPUTADOS).

No Art. 2º do Decreto- Lei nº 869/69, são listadas as finalidades do ensino de EMC:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na defesa à família e à comunidade.
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando o bem comum;
- h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Com isso, as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) foram implementadas no sistema educacional brasileiro com o propósito de fortalecer a unidade nacional e preparar os cidadãos para exercer atividades cívicas. Essas disciplinas tinham como objetivo promover os valores e ideais do regime ditatorial, buscando influenciar o comportamento e as crenças dos estudantes de acordo com a visão do governo. Isso reflete a utilização da educação como uma ferramenta para moldar a mentalidade dos cidadãos de acordo com os interesses políticos e ideológicos do regime vigente.

Assim, a Educação Moral e Cívica tinha como objetivo promover valores como o respeito à democracia, a preservação do espírito religioso e a dignidade da pessoa humana. No entanto, é importante considerar que esse tipo de ensino também foi criticado por desencorajar o senso crítico dos estudantes, priorizando a ordem e a obediência.

Ademais, após o golpe civil-militar de 1964, que instaurou uma ditadura no país. A Lei n.º 5692/1971 promoveu a supressão da História e da Geografia pela implementação da disciplina Estudos Sociais, que combinava elementos dessas duas disciplinas. Isso resultou na exclusão da História e Geografia do currículo do primeiro grau de ensino, tornando a História obrigatória apenas

em uma série no segundo grau. Além disso, o ensino ficou dividido em duas grandes áreas: Ciências, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais; e Educação Artística, Educação Física e Educação Moral e Cívica. Essas mudanças refletem a influência do regime ditatorial na estrutura educacional brasileira da época. Corroborando, ainda nesse sentido, Nadai, com a seguinte colocação:

[...] o controle sobre a disciplina de história relacionou-se sobretudo à ideologia implantada com o golpe de 1964, quando o ensino foi colocado a serviço do regime ditatorial que propugnava a formação de cidadãos obedientes e ordeiros: de um lado, ter-se-ia dado o “esvaziamento do seu sentido crítico e contestador” e do outro manifestando seu caráter de “instrumento de veiculação e formação de espírito cívico, entendido como aquele capaz de glorificar os efeitos dos autoproclamados heróis do dia” (Nadai, 1993, p. 158).

Portanto, a educação não tinha como objetivo principal emancipar a população ou promover o senso crítico. Em vez disso, a educação foi utilizada como uma ferramenta para transmitir uma narrativa histórica e geográfica que buscava legitimar o poder do governo. Isso era feito com o intuito de aproximar o povo das ações governamentais e construir um sentimento de pertencimento ao ideal nacional promovido pelas autoridades.

Ou seja, assistiu-se à utilização da educação como uma ferramenta de controle ideológico e legitimação do poder durante os anos ditatoriais, desenvolvendo assim uma doutrinação com o intuito de construir uma consciência coletiva que atendesse aos interesses políticos dos dominantes, silenciando vozes discordantes.

O ensino de História foi fortemente influenciado pelo regime, resultando em uma imposição de uma visão ideológica alinhada com o governo. Isso se manifestou na marginalização das ciências humanas, na limitação da liberdade de expressão e na promoção de um currículo militarista. Essa interferência estatal teve um impacto significativo no conteúdo histórico ensinado nas escolas, buscando legitimar o regime militar. Tal contexto moldou a compreensão histórica de muitos brasileiros daquela geração.

Durante o regime ditatorial, a perseguição às pessoas com senso crítico era uma realidade triste e desafiadora. A necessidade de encontrar formas sutis de contestação e defesa dos direitos democráticos, políticos e civis era crucial para preservar a liberdade e a justiça. Essa resistência muitas vezes envolvia atos corajosos e estratégias inteligentes para proteger esses valores fundamentais, conforme mencionado por Reis (2014)

A sociedade foi silenciada pela força e pelo medo da repressão. Mas resistiu. Por diferentes meios e caminhos, inúmeras vezes em silêncio articulando os mais diferentes setores. Assim a luta revolucionária contra a ditadura seria reinterpretada como uma forma de resistência ao absoluto fechamento do regime, uma tentativa imposta pela ausência de brechas institucionais que viabilizasse, de algum modo as lutas democráticas, uma reação

desesperada à falta de alternativas. Como se coubesse à ditadura a responsabilidade pela luta armada (Reis, 2014, p. 89).

A população foi silenciada pelo medo da repressão, mas mesmo assim encontrou maneiras de resistir. Vale ressaltar que, apesar do regime autoritário e do fechamento das brechas institucionais para a luta democrática, as pessoas continuaram a se manifestar de diferentes formas, inclusive através da resistência armada, uma forma que também se destacaram muito neste período foi através das músicas de protestos como destaca Piazza e Priori:

“Destacam-se as músicas de protesto de Chico Buarque, Taiguara, Geraldo Vandré, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Capinam, Torquato Neto, entre outros. Mas foi a voz de uma mulher que imortalizou a canção de João Bosco e Aldir Blanco, “O bêbado e o equilibrista”, consagrada como o hino da anistia aos banidos e exilados políticos do país. A voz emocionada de Elis Regina, entoava com beleza singular os versos de Aldir Blanco, sobre assassinatos nos porões da ditadura, de maridos pranteados por suas “Marias e Clarices” e sobre a luta pela anistia aos desaparecidos, presos e exilados políticos, ao pedir a volta do “irmão do Henfil e tanta gente que partiu num rabo de foguete” (Piazza; Priori, 2004, p. 9).

Neste mesmo cenário, o cinema desempenhou um papel crucial na contestação da ditadura militar no Brasil. Diversos filmes retrataram as injustiças e repressões do regime, contribuindo para conscientizar a população sobre a realidade do país na época. Além disso, essas produções cinematográficas representaram uma forma de resistência cultural e expressão artística em um período de censura e repressão. É incrível como a arte pode ser um meio poderoso para transmitir mensagens e provocar reflexões sociais e políticas, conforme Ângelo Priori:

“No cinema se destacaram alguns cineastas que fizeram produções engajadas e de resistência. Filme como “Os fuzis” de Rui Guerra, “Deus e o Diabo na Terra do Sol”, de Glauber Rocha (Reis Filho, 2001), ou mesmo produções que tiveram maior alcance popular, como “O Rei da Noite”, “Xica da Silva”, “Lúcio Flávio”, “Pixote”, “Bye bye Brasil”, “O homem que virou suco” etc, procuravam mostrar a dura realidade que viviam o povo brasileiro. (Priori, 2004, p.9)

Segundo Piazza e Priori, o cinema teve um papel crucial na contestação da ditadura militar no Brasil, pois diversos filmes retrataram as injustiças e repressões do regime, contribuindo para conscientizar a população sobre a realidade do país na época.

Portanto com a instauração do regime ditatorial no Brasil em 1964, os representantes do novo governo tinham a intenção de promover uma transformação do país, que até então era majoritariamente agrário, em uma nação industrializada e desenvolvida. Eles reconheceram que, para concretizar esses planos, era fundamental elevar o nível de escolaridade da população.

Sendo assim, o governo militar fez aliança com a *United States Agency For Internacional Development (USAID)* e vários convênios e acordos foram implementados pelo Ministério da

Educação (MEC) que levaram à elaboração da Lei 5.692/71, que reformou a educação básica brasileira. Entre essas reformas citamos: algumas disciplinas foram retiradas do currículo escolar tais como Latim, Filosofia e educação política; várias matérias tiveram sua carga horária reduzida sendo complementadas com outras disciplinas, como Educação Moral e Cívica (Carniel, 2018).

A educação Nacional tomou formas ainda não experimentadas em todo o Brasil. Esses acordos encerraram com todo o movimento educacional que se enraizava por todo o território Nacional, ou seja, foi dissipado todo o Movimento de Educação e Cultura Popular, tendo os seus autores e aliados cassados, exilados e presos. A educação brasileira passou por uma subordinação e foi conduzida por estratégias que ficaram fora de sua estrutura na sociedade, começando assim uma crise educacional. O país entrou em uma nova era, a era dos “anos de Chumbo” da repressão militar (Cunha e Goes, 1985).

A educação foi totalmente saqueada em seus direitos. Os estudantes e profissionais da educação, movimentos estudantis, sindicatos de trabalhadores, parlamentares e forças políticas reformistas foram calados, silenciados e obrigados a subjugar-se ao regime militar. O cidadão brasileiro teve seu direito de cidadania apreendido. O governo militar tomou as rédeas da vida Nacional em suas mãos com poder autoritário, controlando a sociedade e ditando a maneira como conduzir a educação do povo. Não havia mais os debates, diálogos, discussões políticas e sim a ordem autoritária da ditadura (Lira; Martins, 2017).

Diante das reações da sociedade, o governo assinou em poucos dias a Lei 5.540/68, uma lei que reformulou todas as universidades brasileiras. A reforma universitária tinha o objetivo de desmobilizar os profissionais da educação e os estudantes, os militares acreditavam que havia uma forte subversão comunista e era preciso intervir a qualquer ação contrária aos objetivos militares.

Durante esse período, surgiu a necessidade premente de uma formação qualificada para atender às demandas da indústria, porém, uma formação universitária completa não seria viável devido ao longo período de duração. Isso se deve à pressa da indústria em obter mão-de-obra qualificada de forma ágil. Outro aspecto pertinente a ser ressaltado é o interesse da iniciativa privada na formação desses profissionais, visto que tal investimento era altamente lucrativo.

Desta forma houve a necessidade de uma reestruturação do ensino é superior que culminou com várias leis que serviam para legalização e implantação das mudanças necessária ao interesse da indústria o do regime instaurado no país, é importante ressaltar que todas essas alterações na educação

brasileira foram realizadas em consonância com as diretrizes do grande capital,⁴⁴ embasadas na teoria do capital humano⁴⁵.

A partir desse contexto, foi criado o Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1968, que autorizou a implementação de cursos de curta duração, conhecidos como licenciaturas curtas, essa medida teve um impacto relevante no sistema educacional brasileiro, viabilizando uma formação mais ágil e direcionada para atender às demandas específicas da indústria e do mercado de trabalho na época. De acordo com o decreto os cursos seriam mais precisos voltado a necessidade da indústria.

DECRETO-LEI Nº 547, DE 18 DE ABRIL DE 1969

Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o § 1º, do artigo 2º, do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1969,

DECRETA:

Art. 1º As Escolas Técnicas Federais mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura poderão ser autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional.

Art. 2º As condições de funcionamento dos cursos serão examinadas, em cada caso, pelo Conselho Federal de Educação, devendo os mesmos ser disciplinados nos regimentos de cada unidade escolar.

Art. 3º Os diplomas dos cursos de que trata este Decreto-lei serão registrados na forma prescrita no § 1º, do artigo 27, da Lei nº 5.540, de 20 de novembro de 1968, importando em capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo currículo de cada curso, e terão validade em todo o território nacional.

Art. 4º Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 18 de abril de 1969; 148º da Independência e 81º da República.

A. COSTA E SILVA
Tarso Dutra

Diário Oficial da União - Seção 1 - 22/4/1969, Página 3377 (Publicação Original)
Coleção de Leis do Brasil - 1969, Página 34 Vol. 3 (Publicação Original)

⁴⁴ - Grande capital" geralmente se refere às grandes empresas, investidores e entidades financeiras que exercem influência significativa na economia e nas políticas. Em um contexto acadêmico, o termo é frequentemente utilizado para descrever a influência desses atores nos sistemas educacionais e em outras esferas da sociedade.

⁴⁵ - A teoria do capital humano, desenvolvida por economistas como Gary Becker, trata do conceito de que o investimento em educação e formação profissional das pessoas gera retornos econômicos tanto para os indivíduos quanto para a sociedade como um todo. Ela enfatiza a importância do conhecimento, habilidades e competências dos trabalhadores como um recurso econômico essencial. A teoria do capital humano influenciou políticas educacionais e de recursos humanos em diversos contextos, incluindo o Brasil

Discorrendo sobre esta lei, a professora Selva Guimarães Fonseca faz a consequente colocação:

Todas estas estratégias foram acompanhadas por um ataque central à formação dos professores. No início do ano de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº5, de dezembro de 1968, o governo, através do Decreto-lei nº547, de 18 de abril de 1969, autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissional superiores de curta duração. Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às “carências do mercado”, o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais, quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar mão-de-obra para a educação. Enquanto isso, outras áreas de formação profissional mantiveram os mesmos padrões de carga horária e duração (Fonseca, 1993, p. 26).

O objetivo das licenciaturas curtas era formar profissionais da educação sem a qualificação necessária, devido à urgência em suprir a escassez de trabalhadores. Isso levantou preocupações sobre a qualidade da formação, levando à percepção de que tais profissionais se tornariam meros executores das diretrizes governamentais, sem autonomia para exercer o papel crítico inerente à função educativa.

Para tanto a percepção da necessidade de intervenção na formação dos professores, como agentes transmissores de conhecimento e fomentadores da capacidade crítica dos alunos, resultou na criação dos cursos de licenciatura curta, estabelecidos pela Lei 5692/1971, com o intuito de suprimir a capacidade de contestação dos docentes. Segundo Chauí. “Estas suas sucessivas portarias regulamentavam implantação de Estudos Sociais e da licenciatura curta para formar professores polivalentes em ciências humanas no irrisório prazo de um ano e meio” (Chauí, 1978, p.148).

Foi nesse período de total imposição militar, que foi instituída a Lei 5692/71, reformando a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (4.024/61), com o objetivo de oferecer formação educacional profissionalizante. Deixando mais explícita a dualidade na educação, a educação para o trabalho e a educação da elite, que estava voltada aos interesses do capitalismo, na preparação da mão de obra qualificada capacitando os filhos da classe dominante para o modelo industrial que surgia.

A formação acelerada de professores na área de Estudos Sociais resultou em uma queda na qualidade do conhecimento transmitido, uma vez que a formação dos educadores desempenha um papel crucial na capacidade de promover o pensamento crítico e reflexivo nos alunos. O pouco tempo para uma formação abrangente privou os professores das habilidades necessárias para incitar nos alunos a capacidade de análise e reflexão. Isso, por sua vez, resultou na formação de cidadãos acríticos, desprovidos da capacidade de questionar ou contestar situações prejudiciais. Como resultado, tem-se a propensão à formação de indivíduos passivos e obedientes, com uma visão “cívica e patriótica” conforme preconizado pelos militares.

Portanto faz-se necessário que o ensino de História seja abordado de forma contextualizada e crítica. Essa abordagem pode promover o pensamento crítico dos alunos, permitindo que eles reflitam sobre o passado e suas conexões com o presente. Dessa forma, eles podem desenvolver uma compreensão mais profunda e significativa da história, refletindo com os erros do passado e construindo uma visão mais crítica sobre a realidade atual, com a valorização da diversidade de perspectivas e a inclusão de diferentes vozes e narrativas históricas também são fundamentais para uma educação histórica mais plural e inclusiva.

A seguir, apresentamos a seção do nosso estudo, que se baseia em uma análise cuidadosa dos achados no campo da pesquisa. Aqui, exploramos a importância da hermenêutica dialética como método de análise, permitindo uma compreensão profunda das relações sociais e significados subjacentes. Através dessa abordagem, buscamos não apenas interpretar, mas também transformar a maneira como entendemos o fenômeno pesquisado, por meio da leitura minuciosa dos dados e da realidade encontrada.

4 UMA LEITURA APROXIMADA SOBRE O CONTEXTO DO UNIVERSO DA PESQUISA: A ESCOLA CAMPO

Esta seção se estrutura a partir dos achados no campo de pesquisa. Para uma ação pesquisadora é preciso uma análise cuidadosa sobre o contexto delimitado como universo da pesquisa e, quando se trata de analisar temáticas que surgem do âmbito escolar, pensar essa perspectiva implica que o pesquisador esteja imbricado numa visão compreensiva, sobretudo, na etapa de análise dos achados no cenário observado para realização do estudo (Moraes, 2022). Tendo em vista a necessidade do exercício da compreensão, priorizamos como método de análise dos dados a hermenêutica dialética ancorados em Minayo (2014), ao explicar de modo claro a importância desse método como arte da compreensão.

Dessa forma, a interpretação vai além de uma análise superficial, buscando desvendar os significados subjacentes e as relações de sentido presentes nas manifestações sociais.

O movimento de junção entre hermenêutica (arte da compreensão) e dialética se configura como uma abordagem que une a interpretação compreensiva e crítica sobre o fenômeno pesquisado. Ao imbricar-se da dialética a hermenêutica tem sua abordagem permeada por interpretações “de negação, de oposição, de mudança, de processo, de contradição, de movimento e de transformação da natureza social (Minayo, 2014, p. 328). Portanto, o método esteve guiando o processo de análise

do presente estudo ao passo em que se transformou em uma lupa para analisarmos os achados da pesquisa.

4.1 A escola

A escola delimitada como universo desta pesquisa tem sua história marcada pelos anseios da comunidade açailandense por uma escola de ensino médio capaz de atender às necessidades do seu povo, um público diverso composto tanto por jovens quanto por adultos. Essas pessoas, por necessidade de ingressar no mercado de trabalho ou em uma faculdade, solicitaram a criação da escola, que foi atendida, mesmo que em condições precárias. Trata-se de uma escola pioneira na oferta do ensino público estadual em Açailândia, é uma das escolas de maior porte, atendendo um grande público na modalidade regular nos turnos matutino e vespertino.

A História que marca a escola delimitada neste trabalho como universo da pesquisa, traz ao seu público uma memória de luta por um espaço físico de qualidade, que proporcionasse aos estudantes, bem como toda a comunidade escolar, um espaço prazeroso e seguro para as trajetórias de aprendizagens. O prédio inicial era apenas um galpão utilizado como depósito, doado para esse fim.

A doação do galpão desativado, anteriormente utilizado como depósito da Companhia Brasileira de Armazenamento (Cibrazem), para a implantação de uma escola de ensino médio em Açailândia revelou-se desafiadora devido às limitações estruturais do prédio. Problemas como excesso de calor e deficiências estruturais eram frequentes no local. No entanto, mesmo diante dessas adversidades, a concretização do tão aguardado estabelecimento de ensino médio público na cidade foi formalizada através do decreto número 11166/89. Esse marco representou a realização do desejo de inúmeras pessoas pela oportunidade de continuar seus estudos de nível médio no município, evidenciando a importância da superação de obstáculos para o avanço da educação pública local.

Esse contexto de movimento popular em prol da educação pública aponta para o expressivo sentimento que a população tem, o sentimento de esperança por uma vida melhor quando se tem uma educação formal. Esse sentimento não existe por acaso, ele surge imbricado pelas situações reais da vida, diante da constatação de que o arcabouço de conhecimentos científicos mediados por professores (as) se transforma em base para o desenvolvimento integral do ser humano.

Nesse sentido, é a escola pública a grande chance para o crescimento humano numa sociedade complexa, em específico, complexa para o engajamento e participação ativa diante a divisão

hierárquica de classes. Para Saviani a escola é espaço fecundo para o desenvolvimento histórico de toda a sociedade (Saviani, 2005).

Tendo em vista a compreensão popular de que a escola é espaço propício para o crescimento em todos os aspectos da vida, é imperativo afirmar a grande responsabilidade social da escola:

a função social da escola é a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem organizar-se a partir dessa questão (Saviani, 2013, p.14).

Essa função social da escola acontece de modo significativo para a população quando o estado entende seu compromisso de atuar como provedor e mantenedor da educação pública como um direito da comunidade. A escola pública da qual esta pesquisa se delimita ganha atenção do município a partir de 1990, quando o município assumiu a responsabilidade pela escola, e o ensino de Segundo Grau foi regulamentado pelo decreto número 11166/89, datado de 31/07/1998 - CEE de 16/12/1998.

A escola passou a adotar a denominação de Centro de Ensino Maria Isabel Rodrigues Cafeteira, título que se manteve até o início de 2016. Durante esse período, o então governador Flávio Dino instituiu a proibição de que patrimônios estaduais fossem nomeados em homenagem a pessoas vivas. Ademais, vetou que bens públicos recebessem denominações em homenagem a indivíduos responsabilizados por violações aos Direitos Humanos durante o regime militar.

Figura 4: Frente da escola - Lócus da pesquisa antes da mudança de nome



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Um ano após essas mudanças, por meio do decreto nº 31.469, assinado em 4 de janeiro e publicado no Diário Oficial do Estado em 14 de janeiro, alterou as denominações de 37 estabelecimentos da rede estadual de ensino que homenageavam pessoas vivas, atribuindo-lhes nomes de personalidades falecidas, incluindo professores, religiosos e políticos. Essa ação foi necessária para adequar-se à nova legislação que proíbe tal prática. Em decorrência dessa mudança, foi realizada uma consulta entre professores e funcionários da escola para a escolha do novo nome. A proposta vencedora foi a homenagem à antiga professora Norma Suely Mendes, e a instituição passou a ser denominada Centro de Ensino Médio Professora Norma Suely Mendes.

Atualmente, a escola Centro de Ensino Médio Norma Suely Mendes conta com um total de 620 alunos, distribuídos em 18 turmas - 12 no turno matutino e 06 no vespertino, sendo 05 turmas de terceiro ano, 06 turmas de segundo ano e 07 turmas de primeiro ano do ensino médio regular.

4.2 Uma leitura aproximada sobre o contexto formador da educação que acontece na escola campo

[...] a contribuição dos professores em sala de aula é essencial para transformar a escola em um espaço dinâmico, atraente, criativo e integrador na sociedade (PPP, 2021, p.04).

A partir desse recorte destacado do Projeto Político Pedagógico da escola, campo da presente pesquisa, observamos a valorização expressada pela escola ao corpo docente, como sujeitos/as indispensáveis para fazer do espaço escolar de fato, um espaço educativo. Uma vez que como missão, assegura um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola, formando cidadãos e cidadãs críticas, participantes, capazes de atuar e intervir na transformação da sociedade em que vivem.

Nesse âmbito, os objetivos da escola, conforme estabelecidos pelo PPP são:

- Garantir o exercício da cidadania ao resgatar a identidade cultural do aluno por meio da transmissão e produção de conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade, aprimorando a prática pedagógica;
- Ampliar os índices de aproveitamento dos alunos por meio de intervenções didáticas problematizadoras que propiciam situações de aprendizagem enriquecedoras;
- Prover embasamento teórico prático para estudo, reflexão e debate acerca do processo de aprendizagem, visando capacitar o professor na adoção de novas metodologias de ensino;

- Desenvolver atividades culturais que integrem a comunidade, a equipe administrativa, a coordenação, o corpo docente e discente na concepção e execução dessas atividades voltadas para o contexto contemporâneo;
- Inserir o jovem e o adulto no contexto societário, valorizando sua cultura e conhecimento;
- Trabalhar a expressão oral, desenvolvendo habilidades para expressar opiniões com clareza;

É sabido que o PPP tem em sua materialização a educação que a comunidade escolar específica defende. Contudo, como observado na escola campo desta pesquisa, o grande desafio diz respeito a sua implementação na rotina diária do processo educativo. Esse desafio pôde ser constatado a partir dos diálogos com a equipe gestora, em que o maior desafio relatado diz respeito ao convencimento de toda a comunidade escolar sobre a importância do PPP, uma vez que nesse documento consta os objetivos educacionais a serem conquistados por todos que compõem a comunidade escolar.

Essa reflexão aponta para a necessidade de ampliação dos debates acerca do caráter intencional que o PPP pode proporcionar às escolas, o que faz desse documento, um importante instrumento de organização do trabalho pedagógico da escola. Para Vygotsky (2003), a educação é uma influência premeditada, portanto, organizada e prolongada no desenvolvimento do ser humano.

Pensar tal perspectiva implica entender também que a desatualização do PPP pode impactar a credibilidade que ele precisa ter da comunidade escolar. Na escola em evidência a dificuldade no convencimento dos/as professores/as sobre a importância de se trabalhar considerando o PPP acaba por trazer desânimo à equipe gestora no processo de condução da atualização do documento e sua construção coletiva.

Ancorados em Wittmann (2004, p. 12), destacamos diante disso que “A escola é um lugar privilegiado de convivência de sujeitos em construção. Este espaço só pode ser gerido com compartilhamento, contando com o engajamento de todos os envolvidos.”

Nesse âmbito, os alunos precisam ser reconhecidos como de fato os mais favorecidos com o processo de organização pedagógica da escola, pois os anseios das famílias por crescimento pessoal e profissional são expressivos, em especial na realidade de fundação da escola observada nesta pesquisa. Nesse contexto, quando nos deparamos com o objetivo proposto pelo PPP em tela, que é o de “Garantir o exercício da cidadania ao resgatar a identidade cultural do aluno por meio da transmissão e produção de conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade, aprimorando a prática pedagógica”, percebemos uma responsabilidade fortemente expressada na primeira frase -garantir o exercício da cidadania.

O termo cidadania tem uma historicidade relevante quando pensada numa perspectiva de conquista humana das sociedades, das comunidades. Sobre o conceito de cidadania, ancorando-nos no que explica o Dicionário de Políticas Públicas: “[...] os termos cidadão e cidadania geralmente remetem ao indivíduo pertencente a uma comunidade e portador de um conjunto de direitos e deveres” (Ferreira; Fernandes, 2013, p. 145). Isso significa que a cidadania é uma categoria fortemente ligada à categoria Estado, uma vez que para analisá-la é preciso analisar também o Estado em sua responsabilidade de proporcionar à sociedade o conjunto de direitos a serem vivenciados.

Nesse sentido, quando a escola expressa em seu Projeto Político Pedagógico que um de seus objetivos é garantir o exercício dessa cidadania aos alunos, entendemos um risco muito grande de equívoco na expressão, pois a escola sozinha não consegue garantir o exercício da cidadania, tendo em vista seu conceito supracitado.

No entanto, a frase “garantir o exercício da cidadania” pode ser compreendida como esforço da escola observada para contribuir com a mediação dos conhecimentos a tal ponto que os alunos consigam viver ativamente em sociedade, buscando por seus direitos e cumprindo com seus deveres ao viver em sociedade.

Os alunos a que a escola se refere em seu objetivo quanto ao que diz respeito a cidadania, são em sua maioria pertencentes às classes sociais/econômicas, D e E⁴⁶. As classes sociais hierarquicamente divididas acabam por impactar o processo de desfrute dos direitos, principalmente quando se está na classe D e E, tendo em vista a precariedade de acesso até mesmo aos recursos fundamentais à aprendizagem, como dispositivos tecnológicos e/ou os próprios livros. Para além disto, a frenética rotina da família em busca pelo sustento acaba por investir tempo em demasiado à luta pela sobrevivência, não restando tempo para influenciar os jovens/filhos ao gosto pelo estudo, ou suporte necessário para tal.

Diante desse cenário, é possível constatar que a escola em tela, apesar dos desafios do sistema educacional brasileiro, procura agir de forma justa, ouvindo as necessidades específicas de cada aluno. Busca-se, assim, incentivar a permanência dos estudantes até a conclusão do ensino médio, garantindo que o conhecimento adquirido seja relevante para suas vidas e que consigam encontrar oportunidades de trabalho dignas para suprir suas necessidades diárias. É possível observar que, mesmo enfrentando desafios diários, a instituição cumpre seu papel na busca por uma educação de qualidade. Isso é evidenciado pelo fato de muitos alunos dessa escola serem aprovados em universidades públicas e privadas, demonstrando o impacto positivo do ensino oferecido.

⁴⁶ - Para criar uma classificação mais precisa, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) criou um sistema de medição que abrange cinco estratos sociais, que são as classes A, B, C, D e E, sendo A a classe com maior poder aquisitivo e concentração de renda e E a classe com menor poder aquisitivo e concentração de renda.

4.3 Uma leitura aproximada sobre o perfil dos alunos sujeitos interlocutores da pesquisa

Nesta seção, priorizamos as constatações registradas no caderno de campo, como instrumento de observação, bem como as respostas à entrevista com professores/as e respostas dos alunos às primeiras questões do questionário usado na coleta de dados.

A turma escolhida para esta pesquisa foi a do 3º ano do ensino médio em razão do tempo já vivenciado nessa etapa da educação básica ser propício a um arcabouço maior de aprendizagem, participaram da referida pesquisa 17 alunos ao todo destas 13 meninas e 05 meninos.

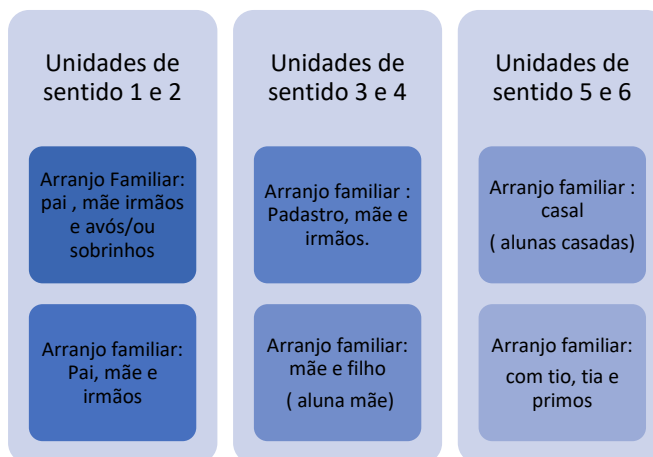
Para entender melhor o contexto externo à escola, priorizando compreender sobre o contexto familiar, buscamos as falas dos/as próprios alunos/as em um questionário de questões abertas. Para tanto, lançamos mão do pensamento hermenêutico-dialético, numa operacionalização reflexiva da fala dos/as alunos/as.

[...] o discurso totalizante daquele grupo de indivíduos está relacionado às falas e vivências de cada sujeito, em sua relação com os demais, mas também com o contexto (imediato) da organização na qual estas falas foram produzidas, e, ainda, mais amplamente, com o contexto mediato: o tempo histórico presente - no qual estão todos implicados (Cardoso; Santos; Alloufa, 2015, p. 83).

Para uma representação mais precisa desse discurso totalizante, utilizamos para organização das respostas dos alunos as unidades de sentidos, caminho proposto pela hermenêutica-dialética (Minayo,), encontradas nas interlocuções, essas unidades reuniram falas que se assemelham entre as outras.

Constatamos 3 unidades de sentidos no que diz respeito história de vida no contexto familiar dos/as alunos/as:

Figura 5 - Primeiras aproximações dos resultados do questionário



Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

Quando adentramos o processo detalhado de coleta de dados constatamos que se tratava de uma turma com um nível expressivo de déficit de aprendizagem. Como relata a professora da disciplina de Língua Portuguesa, quem mais tem carga horária na turma.

Essa turma não tem muita base, é uma turma fraca, porque eles não fizeram esse fundamental bom. Então, eles têm muita deficiência pra escrever, pra entender, interpretar, a gente lê o texto e pede pra eles fazerem a leitura e eles têm maior dificuldade de entender. De falar, eles podem até entender, mas eles não conseguem reproduzir o que entenderam. É uma das turmas que eu, esse ano, meus dois terceiros anos, foram as duas turmas que eu senti mais... Essa é a dificuldade. Eu fico triste com eles por isso. Tem uns que tem até vontade. O ano passado, tinha uma menina muito boa, aí engravidou. Esse ano, ela tá faltando, porque tem filho, né? É impressionante como ela, de repente, perdeu aquele... Não tem mais, acho que cansada de trabalhar à noite, né? E a turma em si mesmo, tem uns que tem vontade, mas a gente vê o tamanho da deficiência deles, infelizmente. E eles são da... muitos moram na zona rural, né? Eles não são aqui do centro. Eles moram muito nas fazendas pra colar, né? (Professora 1)

A fala da professora revela uma grave realidade, uma vez que se trata de uma turma que está em seu último ano da educação básica, último ano na etapa do ensino médio. O déficit de aprendizagem no 3º ano do ensino médio é uma questão crítica, pois essa etapa final é fundamental para a preparação dos estudantes para sua participação ativa em sociedade, frente às variadas situações de vida que exige a emancipação, a criticidade teórica/prática do/a aluno/a no dia a dia. Quando os estudantes chegam ao 3º ano do ensino médio com lacunas significativas em seu aprendizado as consequências podem ser graves, impactando suas oportunidades futuras e perpetuando desigualdades educacionais e sociais.

Freitas (2018), destaca que o déficit de aprendizagem no 3º ano do ensino médio é resultado de um acúmulo de falhas no processo educativo ao longo dos anos escolares. Ele argumenta que a falta de uma base sólida nos anos anteriores, associada a práticas pedagógicas inadequadas e à insuficiência de políticas públicas efetivas, contribui para a perpetuação dessas deficiências. Freitas

também destaca a importância de uma avaliação contínua e formativa para identificar e corrigir dificuldades de aprendizagem antes que os alunos cheguem ao final da educação básica.

A professora destaca um aspecto importante a ser refletido, a partir da Unidade de Sentido 4 demarcada na figura 1 “arranjo familiar: mãe solo”, que na fala da professora se apresenta como “a menina que engravidou”. Segundo ela, trata-se de uma aluna muito boa no que diz respeito ao nível de aprendizagem no ano passado (2023), no entanto, no ano de 2024 tem faltado muito e assumido além da responsabilidade de ser mãe, trabalhar no horário em que não está na escola. Isso aponta para o grande desafio que esta jovem enfrenta representando nesse cenário muitas outras, onde as desigualdades socioeconômicas passam a ser mais perceptíveis e mais sentidas nessa fase, de ser mãe, estudante e trabalhar pelo próprio sustento e do filho. Para esta aluna, feita desigual em sala de aula, o acesso ao conhecimento tem um preço muito alto.

Diante disto, a escola precisa estar atenta e atuar na medida de suas possibilidades dando o suporte pedagógico e de acolhimento do qual ela precisa, isso pode influenciar fortemente sua permanência no espaço escolar.

No âmbito dos fatores socioeconômicos a professora destacou que :

A grande maioria são classe D, E... São filhos de... De... De vaqueiros, criados por vó. Assim, são poucos alunos hoje aqui que tem pai e mãe, que moram com pai e mãe. Quando moram com a mãe, não moram com o pai. Quando moram com a... Não com a vó. É... A realidade aqui da escola... Basicamente é essa. No começo do ano eu fiz uma pesquisa, porque eu não tenho aqui. Mas eu contei quantos alunos... Tinha... Por turma, quantos tinham... Conviveu, foram criados e moravam com pai e mãe. Pouquíssimo. Uma turma de 40, poucos, poucos mesmo. Eu acho que é só isso mesmo. Deixa eu ver o que mais... Dificuldades... Eu acho que é só isso mesmo (Professora 1)

Esse contexto aponta para a reafirmação da diversidade de histórias de vida que nossos/as alunos/as têm. Embora tenhamos o hábito de ouvirmos e falarmos sobre isso, ainda não temos tido muitos avanços nas melhorias pedagógicas de como mediar o conhecimento tendo em vista essa diversidade de histórias de vida e condições dos/as alunos/as que adentram nos espaços educativos.

Lançamos mão então do que enfatiza bem o autor Charlot (2000), ao frisar que os alunos não são somente receptores de conhecimento, mas são eles sujeitos com histórias de vida e contextos sociais que acabam por moldarem suas experiências escolares. Nisto, não basta apenas compreendermos esse contexto, mas, segundo o autor, a escola deve levar em conta essas diferenças e buscar estratégias que tornem o aprendizado significativo e relevante para todos/as.

No que diz respeito ao nível de aprendizagem com relação à disciplina de História, a professora da turma escolhida relata que:

O nível da turma eu considero regular, entendeu? Posso destacar cinco alunos da turma que se destacam com o aproveitamento da disciplina de História. Posso citar mais ou menos dez alunos da turma que têm dificuldade. Tem muitos alunos que não conseguiram ver todos os conteúdos da série que eles estudam. E dos anos anteriores, que eles já deveriam ter visto e muitos não viram (Professora 2).

Sobre o que a professora de História relata, foi possível identificar que o período pandêmico, causado pela Covid19 impactou de modo expressivo os alunos em seu processo de aprendizagem, retardando o aproveitamento significativo dos conteúdos de História. Outro aspecto que pode estar interferindo no nível de aprendizagem dos/as alunos/as diz respeito a implementação de um novo ensino médio seguido da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Percebemos então três realidades vivenciadas por esses alunos que estão saindo da educação básica, concluindo o ensino médio, ou seja, os mais afetados tem sido esses alunos. Afetados no sentido de adaptação às diversas realidades diferentes de se aprender História.

4.4 Universo da pesquisa interpelado pela implementação da BNCC: uma análise a partir das perspectivas da coordenadora e de um professor de História

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo, oficial, desenvolvido pelo Ministério da Educação para toda a Educação Básica no Brasil. Esse documento estabelece um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais e obrigatórias a todos os alunos, que precisam ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Embora haja críticas sobre a falta de um debate democrático mais amplo em sua construção, o documento normativo é apresentado como construção coletiva de diversos atores, como educadores, especialistas e a sociedade civil.

Destacamos, dentre os diversos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o papel dos professores. É nas mãos deles que o documento também irá ser interpretado e materializado no formato de aulas. Assim, reconhecemos que esses sujeitos possuem uma relação de poder nesse processo, como aqueles que produzem sentidos sobre os conteúdos a serem ensinados, e não somente como reprodutores de prescrições anteriores (Ralejo, Mello e Amorim, 2021, p. 12).

É fundamental destacar o papel dos professores no processo de ensino-aprendizagem, pois são eles que por meio de uma transposição didática proporcionam a mediação dos conteúdos em salas de aulas. Os professores têm o poder de dar significado aos conteúdos a serem ensinados, indo além de simplesmente reproduzir prescrições anteriores.

A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e

instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (Brasil, 2017, p. 5).

Tendo em vista essa citação retirada do próprio documento normativo, implica enfatizar que as particularidades regionais e locais impactam os níveis de aprendizagens desejadas e padronizadas pela BNCC, uma vez que os espaços educativos são formados por pessoas, de culturas e histórias de vida que se diferenciam nos vários aspectos, em especial, a destacar aqui, as condições para o favorecimento à atividade de aprendizagem. Nesse sentido, quando se trata do âmbito educativo em escola pública o anseio pelo padrão de ensino não pode homogeneizar os principais sujeitos desse processo, os alunos, colocando-os num mesmo foco de aprendizagem universal sem antes averiguar a atuação de políticas públicas que auxiliem esses alunos na melhoria de suas condições de vida. Essas condições de vida -principalmente no que diz respeito ao acesso ao conhecimento nos meios tecnológicos, na própria condição financeira que afeta sua capacidade de até mesmo ir à escola com o mínimo de alimentação possível- acabam por enfraquecer ou fortalecer o processo de aprendizagens dos alunos.

Diante disto, quando se analisa a BNCC como esforço de proporcionar que os conhecimentos científicos sejam pré-estabelecidos de modo que tanto a rede de ensino particular quanto pública tenha acesso aos mesmos conteúdos é em si uma tentativa de oportunizar aos alunos acesso aos conhecimentos que todas as escolas estarão trabalhando. Porém, importa destacar que os resultados de aprendizagens desses conhecimentos padronizados não podem ser olhados sob prisma de igualdade, pois essa, não existe. Por esse motivo, Miguel Arroyo destaca que as políticas educacionais só terão de fato resultados significativos quando ligadas fortemente às políticas públicas (Arroyo, 2010). Nesse âmbito o autor faz uma relevante reflexão:

É urgente retomar essa relação não superada entre educação e desigualdades. Primeiro, porque foi uma das relações mais instigantes do pensamento educacional. Segundo, porque essa relação foi desfigurada e soterrada nos escombros de relações de mercado, de educação e padrão mínimo de qualidade, de currículos por competências, gestão e avaliações de resultados. Terceiro, porque as desigualdades não só continuam, mas se aprofundam e vitimam milhões de famílias e alunos(as) pela miséria, o desemprego, a sobrevivência nos limites, a violência. As desigualdades dos coletivos sem-teto, sem-terra, sem-espaço, sem-comida, sem universidade, sem-territórios entram na escola como nunca e interrogam as políticas educativas, sua gestão e suas análises. [...] A relação educação-desigualdades, tão abstrata e genérica, exige ser recolocada na concretude dos coletivos feitos desiguais, reagindo às desigualdades e se apresentando e afirmando como sujeitos políticos, de políticas, de afirmações positivas (Arroyo, 2010, p. 1384 - 1385).

Isso significa que avançamos muito mais no auxílio aos nossos alunos para o exercício da cidadania quando temos a garantia de relação entre políticas educacionais e políticas públicas de

afirmações positivas. Quando apenas padronizamos conteúdos fechando os olhos para os coletivos feitos desiguais que frequentam e necessitam da mediação escolar, estaremos acirrando ainda mais as concorrências frenéticas na busca por vagas em universidades e vagas de empregos dignos, uma vez que os conteúdos cobrados serão os mesmos, mas as condições de estudo não são.

Além da padronização dos conteúdos destacamos um ponto crucial para esta pesquisa, a implementação da BNCC no âmbito do ensino de História na escola pesquisada.

Nesse aspecto, a priori, enfatizamos que o componente curricular de História da BNCC esteve envolvido em intensos debates entre acadêmicos, sociedade civil, mídia e o próprio governo. Esses debates refletem a complexidade e a importância dessa área do conhecimento na formação dos estudantes.

Se, por um lado, é possível evidenciar possibilidades de romper com o eurocentrismo, por outro, chamo a atenção para as limitações do documento. Falta para a BNCC um caráter formativo, pois o documento de história limita-se a uma apresentação de três páginas, nas quais não há nenhuma referência teórico-metodológica. Além disso, ele registra 200 objetivos de aprendizagem ao longo da educação básica. Lembro que grande parte dos professores que estão atuando neste nível de ensino não tiveram contato com essa perspectiva ao longo de sua formação inicial; além disso, é recorrente ter jornada dupla ou tripla de trabalho. Dessa forma, faz-se necessário um documento com caráter formativo (Da Silva Júnior, 2016, p. 103).

Contudo pensar tal perspectiva implica entender que quando se fala em um documento com caráter formativo, está se referindo a um material que vai além de simplesmente listar o que os alunos devem aprender em cada etapa da educação básica. Esse tipo de documento deve oferecer subsídios para que os educadores compreendam os fundamentos teóricos por trás dos objetivos propostos, bem como sugestões de como abordar esses conteúdos em sala de aula de maneira significativa e contextualizada. Assim, a ideia é que o documento não seja apenas prescritivo, mas também formativo, ou seja, que contribua para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, capacitando-os para uma prática pedagógica mais eficaz e alinhada com as diretrizes curriculares propostas.

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

Segundo a BNCC, as competências mencionadas devem ser desenvolvidas e colocadas em prática ao longo de todas as etapas da educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Após definir o que são competências, o documento apresenta as 10 Competências Gerais. Essas competências visam desenvolver habilidades e valores essenciais para a formação integral dos estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. 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.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. 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.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 9 - 10).

Apesar das diferenças em termos de nomenclatura e na maneira geral como são apresentadas, as Competências Gerais compartilham o mesmo propósito dos princípios orientadores presentes na primeira e segunda versão da BNCC. O intuito é estabelecer os parâmetros de como o conhecimento pode ser abordado nas instituições de ensino.

Uma das principais críticas em relação ao documento regulatório do sistema educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito ao ensino de História, reside na ausência de conteúdos considerados de extrema relevância, bem como na manutenção de uma abordagem praticamente inalterada que favorece a História das civilizações europeias, perpetuando, assim, o eurocentrismo e o modelo quadripartite (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea).

A partir dessas considerações, apresentamos a seguir os posicionamentos da coordenadora e de uma professora de História da escola campo da pesquisa, quanto ao que pensam e vivenciam no que diz respeito à BNCC. Foi possível constatar na fala da coordenadora um esvaziamento

teórico/metodológico sobre o que de fato representa a BNCC, abaixo apresentamos na íntegra a fala dela:

Tem coisas aqui que eu falo daquilo que eu entendo no chão da escola, mas dei uma olhada na BNCC e contemplando o planejamento de História, Na minha opinião a BNCC é um documento que é norteador do currículo escolar geral, não é específico de cada escola, mas um documento que orienta as escolas para o planejamento docente, a fim de desenvolver as competências, as habilidades para quem? para o público alvo, que é o aluno, para que esse se torne o protagonista do seu aprendizado.

Vou dizer entre aspas a gente que está ali no dia a dia da escola a minha resposta e que esse planejamento acontece em um processo contínuo, digo que não esse processo contínuo é feito de forma sistemática através do calendário interno da escola, e que devem ser durante o ano letivo, esses momentos, para que haja participação da comunidade em pensar naquilo que eu digo a comunidade escolar porque nem todos são envolvidos a família mesmo diretamente ela não é envolvida alguns segmentos da escola não são envolvidos diretamente mas em se tratando de planejamento o agente direcionador que é o professor, juntamente com a equipe que forma a escola, da coordenação aliás gestão e coordenação é que fazem isso acontecer, de certa forma envolvendo a comunidade escolar direta e indiretamente, Porém a escola usa uma dinâmica de trabalhar esse planejamento reunindo aqueles que seria a parte principal, que são os professores, para que realmente aconteça e ele possa ser desenvolvido de forma eficaz.

Então o planejamento de história voltado para a BNCC, ele vai contemplar uma participação mais ativa dos alunos permitindo que eles tornem-se mais crítico com olhar voltado para o passado presente e preparando-os para um ambiente digital porque de fato eu acredito que eu me envolvo no planejamento mas eu não me envolvo diretamente nesse sentido mas eu sei olhando como eu disse para você pesquisando um pouco eu vi que esse planejamento para o ensino de história após a BNCC, ele faz com que o aluno olhe mais para si, mas que eles envolva a comunidade a família tem todo um contexto geral porque isso não é voltado para uma ação estática e uma ação em que ela tem um movimento e ela precisa crescer no meio na sociedade em que esse aluno vive, então isso é aplicado através do aluno o planejamento tem que ser voltado para isso aplicar isso, como falei, e necessário preparar esse aluno para o estudo no ambiente digital.

É uma forma de oportunizar o aluno ou o aprendiz o educando a construir seu aprendizado fazendo com que ele se envolva na construção do seu conhecimento e permitindo que ele se torne o protagonista de si mesmo e do meio em que ele vive que é uma consequência (Narrativa da coordenadora).

A partir da resposta da coordenadora tivemos uma visão aproximada sobre como ela pensa e coordena os processos de implementação da BNCC, apontando-nos uma ausência de clareza no que diz respeito ao seu posicionamento. Quando o coordenador pedagógico não se aprofunda adequadamente sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), várias consequências negativas podem surgir, afetando tanto o corpo docente quanto o aprendizado dos alunos, em específico pode impactar de modo negativo o suporte pedagógico necessário ao professor nesse momento desafiador. Uma vez que professores/as frequentemente recorrem à coordenação para orientação e esclarecimento sobre como aplicar a BNCC em suas disciplinas. Sem um conhecimento profundo, o/a coordenador/a pode não ser capaz de fornecer o suporte necessário, deixando os/as professores inseguros/as ou mal preparados/as para lidar com as mudanças curriculares de forma eficaz.

Nos momentos de observação e análise da rotina de implementação da BNCC, foi possível constatar que os/as professores/as estão sendo conduzidos a uma mera execução do que preconiza o

documento normativo. Os próprios planejamentos já revelam isso, onde fica a cargo do professor apenas copiar e colar o que já está preconizado na BNCC como competências e habilidade a serem desenvolvidas pelos alunos. Essa prática tem exponencial capacidade de mecanizar o trabalho docente e acomodar o/a professor/a numa zona passiva, sem análise crítica e construção teórica/metodológica das práticas docentes.

Diante disto, implica enfatizar que os educadores devem trabalhar com o documento de forma crítica e criativa, buscando fugas, identificando brechas e explorando as entrelinhas do texto, nesse sentido, é de suma importância uma leitura atenta e insubmissa da BNCC.

Direcionando à BNCC um olhar apurado e insubmisso, Ferrari sugere que a professora e o professor operem com o documento buscando fugas, identificando brechas e explorando nas entrelinhas do texto as possibilidades do trabalho com as relações de gênero, e assim os interpela: “Se estou falando de um documento que depende dos professores e professoras para colocá-lo em vigor, estou acreditando que as resistências vêm desses sujeitos” (BNCC de história, 2022, p. 50).

É essencial analisar como a BNCC é abordada e interpretada por diferentes especialistas no campo da Educação, particularmente no contexto do ensino de História. Portanto faz-se necessário uma compreensão mais aprofundada da BNCC e suas implicações para o ensino e aprendizagem da História no Brasil.

Na sequência buscamos interpretar também o posicionamento de uma professora de história, da turma escolhida para esta pesquisa. Segundo ela, a BNCC é rica em conteúdo, mas se ausenta do tempo de qualidade para o estudo em História.

Ela é riquíssima, tem todos os conteúdos que nós devemos trabalhar nesses três anos de Ensino Médio. Mas sobre a questão do tempo, do Novo Ensino Médio, que nós temos, se reduziu e não tem como a gente trabalhar todos os conteúdos que estão destacado lá. Na minha opinião deveria aumentar a carga horária da disciplina. como falei antes a questão da redução da carga horária, da disciplina fica inviável trabalhar todos os conteúdos que estão elencados na BNCC. E aí os alunos ficam com esse déficit, por não conseguir ver todos os que deveriam ver. Depois do novo ensino médio a nossa pratica reduziu bastante, não tem como cumprimos com todos aqueles conteúdos curriculares para ser cumprido, justamente pela redução do tempo (Fala na íntegra da professora interlocutora).

A fala da professora aponta para um dos pontos críticos levantados sobre a implementação da BNCC, a redução do tempo dedicado ao ensino de História, particularmente no ensino médio, o que têm gerado controvérsias e preocupações entre educadores e historiadores. Essa modificação no tempo dedicado ao ensino de História nas escolas, conforme estabelecido pela BNCC, pode trazer implicações negativas para o aprendizado e para a formação cidadã dos estudantes, limitando sua

capacidade de compreenderem o passado e, conseqüentemente, de atuarem de maneira informada e consciente no presente e no futuro.

Diante disso, importa destacar que é preciso “evitar um trabalho de informações efêmeras nas escolas, em favor de uma aprendizagem significativa, temos que ter uma base que se atenha aos fundamentos do saber e da aprendizagem histórica” (Moreno, 2016, p.17). Reduzir o tempo para o alcance desse aspecto pode trazer sérias conseqüências.

Para Circe Bittencourt (2018, p.143), o documento normativo (BNCC)⁴⁷, “aponta para uma modernização dos conteúdos e dos métodos escolares tendo como premissas as novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado”. Nesse contexto, segundo a autora, os currículos de História acabam voltando no tempo, se transformando novamente em currículos destinados para a difusão de uma religiosidade, que na atualidade corresponde à introjeção do capitalismo como religião.

Portanto, fica claro que a BNCC é um tema importante e complexo, que levanta questões sobre a participação democrática na definição de diretrizes educacionais. É interessante refletir sobre como esses processos podem impactar a qualidade da educação e a inclusão de diferentes perspectivas, é importante que tenhamos ampliação do debate, de modo democrático profundo, considerando a participação da família, comunidade e professores/as nos processos de tomada de decisões educacionais.

4.5 Concepções dos alunos sobre a disciplina de História e suas relações com a compreensão sobre liberdade de expressão e democracia

Identificar a opinião dos/as alunos/as a respeito da importância que atribuem à disciplina de História importa no sentido de ser um caminho que oferece várias contribuições para o processo educativo, tanto para professores quanto para a formulação de políticas educacionais. Nesse sentido, atentemo-nos para as concepções dos/as alunos/as sobre a disciplina de História por entendê-los/as como principais sujeitos/as no processo educacional, pois o processo educacional existe para eles/as.

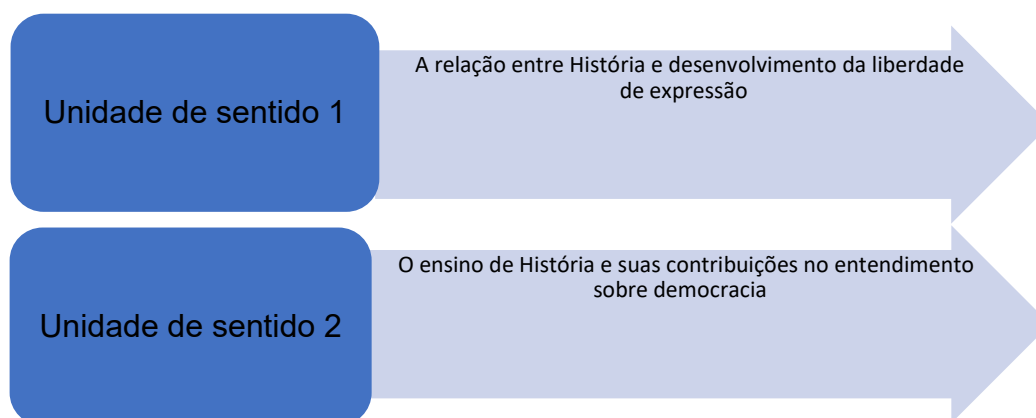
A construção desse tópico marca minha trajetória como professor pesquisador, ao materializar os achados da pesquisa, esta, que emergiu a partir das inquietações sobre os significados que a disciplina de História tem produzido no processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as. A escolha por trabalhar uma discussão sobre liberdade de expressão e democracia como etapa introdutória, se

⁴⁷ - Em 2024, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil. Essa nova legislação altera significativamente a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, revogando parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que dispunha sobre a reforma do ensino médio.

deu por entender que apenas indagar aos/as alunos/as o que essa disciplina significa para eles/as seria uma tentativa rasa, tendo em vista o objetivo aqui pretendido. Nesse sentido, trazer à discussão temáticas previamente selecionada para investigar as concepções dos alunos sobre a História foi um esforço por obter uma interpretação mais aproximada sobre os posicionamentos dos/as sujeitos/as envolvidos/as.

Assim, o/a aluno/a não pode ser compreendido/a como um ser passivo/a diante do conhecimento que está sendo mediado na escola, mas como sujeito/a que constrói o sentido do que aprende a partir de sua relação com o saber, bem como sua relação com a escola e com a própria vida (Charlot, 2000). Como frisa Charlot, compreender o que os/as alunos/as pensam sobre o que lhes é ensinado é fundamental para que o ensino faça sentido e promova uma aprendizagem significativa. Tendo em vista esse entendimento, apresentamos as concepções dos/as alunos/as analisadas a partir das unidades de sentido do método hermenêutico-dialético.

Figura 6: Unidades de sentido elaboradas através do questionário



Fonte: elaborada pelos autores , 2024.

Essas unidades de sentido foram organizadas em categorias de análises. No âmbito da primeira categoria -**A relação entre História e desenvolvimento da liberdade de expressão**- nossa primeira indagação foi: Em sua opinião, as aulas de História, no decorrer do ensino médio, ajudaram no seu entendimento sobre liberdade de expressão?

As respostas obtidas foram:

- Ajudaram bastante, meu ponto de vista é outro. (Aluna 1)
- Ajudaram sim, é mais fácil para mim entender. A liberdade de expressão é se manifestar expondo seus pensamentos e sentimentos, sem discriminar ninguém (Aluna 2).
- Ensinaram que nós devemos fazer com que obtivemos os direitos (Aluno 3).
- Me ajudaram a entender o que eu posso ou não fazer (Aluno 4)
- Ajudaram e muito consegui compreender melhor sobre o assunto (Aluna 5)
- No meu entendimento é que a liberdade de expressão defendiam a importância do diálogo e da diversidade de opiniões na busca da verdade (Aluna 6).

Ajudar a nos colocar no lugar do cidadão e que sim podemos e devemos expressar (Aluna 7)
 Não, pois não é um assunto muito abordado (Aluna 8)
 Ajudaram a saber que sempre temos que lutar pelos nossos direitos e nunca baixar a cabeça (Aluna 9)
 Aprender um pouco ou lembrar daqueles tempos, muito importante ficarmos sabendo (Aluna 10)
 Deram bastante disso, pois a Liberdade de expressão é fundamental na vida política (Aluno 11)
 Ajudaram a diferenciar a liberdade de expressão do discurso de ódio (Aluno 12)

Numa perspectiva da hermenêutica dialética, a interpretação totalizante emerge do confronto e síntese de diferentes pontos de vista, em um processo de diálogo contínuo. Nesse sentido, valorizar o contraste de opiniões é permitir a interação entre visões convergentes e divergentes que se materializam nos discursos, o que proporciona à análise uma compreensão mais rica e multifacetada do tema.

A partir desse entendimento, o processo de busca pelas interlocuções dos/as alunos/as sobre a disciplina de História se delimitou nesse primeiro momento de análise às opiniões acerca do entendimento sobre liberdade de expressão e democracia a partir do processo de aprendizagem em História.

Nesse âmbito, na primeira categoria de análise sobre as concepções dos alunos a respeito da relação entre a disciplina de História e liberdade de expressão, destacamos que alguns alunos expressaram uma compreensão convergente entre si, do tema (Aluna 2, Aluno 4, Aluna 5, Aluno 12), abordando a importância da liberdade de expressão na vida cotidiana, na compreensão de seus limites e no combate ao discurso de ódio.

Outros alunos/as como a aluna 8, demonstraram uma posição mais crítica, mencionando que o assunto não é muito abordado na disciplina e, portanto, não ajudou tanto no seu entendimento. É sabido que a estrutura curricular em si não traz na íntegra enquanto conteúdo o tema liberdade de expressão, porém, é de grande necessidade que os/as professores/as estejam engajados em um dos principais objetivos do ensino de História em que “na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades” (Bittencourt, 2008, p. 121), uma vez que, ao mediar o conhecimento em História tendo como um dos objetivos centrais essa formação de identidades, logo, as discussões reverberam a necessidade dos/as alunos/as em entenderem sobre liberdade de expressão num país composto por uma multiplicidade de culturas, raças, gêneros, religião.

Assim, “A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular” (Bittencourt, 2008, p.21). A cidadania só se materializa na sociedade quando se exercem os direitos da comunidade, um exemplo de exercício da cidadania é o direito ao voto e a liberdade de expressão. Nesse aspecto pontua Bittencourt, que a contribuição da História precisa ser entendida

para a formação da cidadania, de modo mais específico à formação do cidadão político. Essa é uma fala que explicita bem a contribuição da História nesse sentido, indo além do termo vago que encontramos inúmeras vezes nas propostas curriculares que é a formação do “cidadão crítico” (p.121).

Esse contexto vai ao encontro do que se materializa na interlocução “Deram bastante disso, pois a Liberdade de expressão é fundamental na vida política” (Aluno 11).

A opinião da Aluna 10, que menciona a importância de lembrar "daqueles tempos", sugere uma conexão entre o tema da liberdade de expressão e eventos históricos passados. Sob a perspectiva hermenêutica, isso destaca como a compreensão da liberdade de expressão está enraizada no contexto histórico dos direitos civis e das lutas sociais.

Vários alunos/as (Aluna 9, Aluno 3, Aluna 7) abordaram a liberdade de expressão como algo que deve ser praticado ativamente, seja na luta pelos direitos, na expressão cidadã ou na resistência à opressão.

Nesse sentido, pontuamos:

“[...] que a consciência histórico-efeitual é um momento da realização da própria compreensão. Essa consciência é, antes de tudo, consciência da situação hermenêutica – que é a situação em que nos encontramos face à tradição que queremos compreender” (Bruno Heringer Júnior, 2013, p. 13).

Isso ajuda a reconhecer as conquistas históricas e os desafios contínuos na proteção da liberdade de expressão, face à sociedade que queremos construir.

No âmbito da segunda categoria de análise - **“ensino de História e suas contribuições no entendimento sobre democracia-** nossa indagação foi em que as aulas de História no decorrer do ensino médio ajudaram no entendimento sobre práticas democráticas?

Nas ocasiões, os alunos tiveram a oportunidade de dialogar e expressarem-se através da leitura de imagens e documentários referentes ao período em estudo.

Figura 7 - Roda de conversa sobre ditadura civil militar



Fonte: arquivo pessoal.

A primeira constatação que tivemos nos momentos de discussão que antecedeu às respostas dos questionários diz respeito a inclinação dos/as aluno/as pela temática. Embora tenhamos tido respostas nessa segunda categoria, constatamos uma dificuldade da turma em visualizar a democracia como temática necessária e presente no âmbito do ensino de História, de modo a relatarem com precisão nas respostas. Uma vez que uma expressiva parte da turma que não negou a relação entre aulas de História e entendimento sobre a democracia, não deixaram claro nas palavras, ter convicção ou entendimento sobre essa relação. Outros, em uma pequena parte, não responderam à questão. Abaixo, destacamos um recorte das respostas:

Por conta que antigamente a democracia era bem limitadas e hoje em dia ajudou a entender como era e como tudo, é hoje em dia ajudamos também na construção de leis.

Não prestei bem atenção, mas melhorou para muitos o estilo de vida, sim ainda com toda a desigualdade, ainda estamos lutando para que seja um país democrático.

Que mostra nossos direitos de lutar pelo que é nosso, e falar o que é certo. Ajudam a entender porquê do voto.

Sobre meus direitos.
Ajudar pois coneguo aprender sobre o assunto.

Nas falas, é possível perceber que os alunos tentam definir o que é democracia a partir das aulas de História, deixando sem confirmações ou negações a relação com o ensino. Essas constatações apontam para uma necessária reflexão acerca da aprendizagem dos alunos em História, no que diz respeito ao estudo do processo histórico de mudanças constantes dos regimes governamentais e as formas como a sociedade civil foi sendo reconhecida, ouvida, nesses regimes no que diz respeito aos seus direitos.

Isso significa um esvaziamento de professores/as e alunos/as sobre a finalidade de formação política do ensino de História. E isso é preocupante, uma vez que essa formação política está fortemente articulada a outra significativa finalidade do ensino de História, que é a da formação intelectual (Bittencourt, 2008).

Nesse sentido, destacamos que todos os eventos narrados pela História apregoam um passado que se não forem compreendidos no âmbito dos contextos históricos de luta da sociedade não farão sentido algum para os/as alunos/as, se repetiram ano após anos como conteúdo meramente datado à memorização.

Abaixo, apresentamos as únicas duas respostas, críticas, que mais se aproximaram ao processo de estabelecer a relação entre História e democracia. Essas respostas são de duas alunas:

Elas ajudam principalmente quem não é fã de política e não assiste jornal. As práticas democráticas são maneiras de ajudar na construção política do país, se manifestando, protestando e votando.

Está ajudando ainda, é um assunto que ser muito abordado pra os estudos sobre.

Outros dois alunos expressaram de modo claro não encontrarem nas aulas de História subsídios teóricos/metodológicos para seu entendimento acerca da democracia:

Não muitas, pois as aulas se aprofundam mais em outro assunto histórico.
Mais ou menos, já que não foi algo que ouvi muito.

Essas respostas apontam para um esvaziamento da finalidade de formação política/crítica, do processo de ensino e aprendizagem de História desta turma pesquisada. Pode representar então um impacto na própria valorização da disciplina como campo do conhecimento necessário aos alunos, já que ela pode estar sendo tratada e vivenciada como mera narração de acontecimentos passados. Segundo Bittencourt, a disciplina de História precisa ir além disto, uma vez que a transposição didática das temáticas que a compõem contribui diretamente na formação intelectual dos/as alunos/as, e esta:

[...] ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um “pensamento crítico”, o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado (Bittencourt, 2008, p. 21).

Portanto, quando não temos a convicção do rico processo formativo no âmbito da capacidade crítica dos/as alunos/as que a disciplina de História tem, correremos sérios riscos de perder espaço para ela no meio educacional.

4.6 As concepções dos/as alunos/as sobre direitos políticos a partir da temática ditadura civil militar

Nesta seção, traçamos uma linha de análise sobre os momentos de discussão que se deram em rodas de conversas com os/as alunos/as sobre o período da ditadura civil militar e as respostas ao questionário. Delimitamos a temática para a análise sobre direitos políticos, tendo em vista que esse período se revela como um grande marco na luta da sociedade pela democracia.

O intuito foi proporcionar aos alunos um momento de retrospectiva ao arcabouço teórico que já tinham a respeito do tema e aprimoramento de forma coletiva no que diz respeito ao entendimento desse momento histórico.

Dentro da combinação entre hermenêutica e dialética, em que acontece um movimento entre compreensão e de crítica com fim na transformação da realidade, como fruto da dinâmica entre tese antítese para se chegar a síntese mais elevada (Minayo, 2014), organizamos as respostas de acordo às unidades de sentidos que formaram as categorias de análises. A seguir, apresentamos essas categorias nos títulos das subseções.

4.7 Os/as alunos/as e suas definições de direito político

Essa categoria de análise se revelou um grande desafio diante a atual problemática que temos no campo da História: desvincular a História da política. “Em verdade, este não é um tema neutro cuja inteligência e cujas consequências práticas sejam comuns a todas ou a todos os que dele fale” (Freire, 1997, p. 11). Esse tema não é também um desafio apenas para disciplina de História, mas, da educação em si, quando nela se proíbe uma formação crítica de todas as realidades vivenciadas, inclusive as nuances políticas da sociedade, campo de atuação ativa dos/as alunos/as.

Nesse sentido, nossa primeira indagação por meio do questionário foi “Em sua opinião, o que significa a expressão Direito Político?”

O direito de voto plebiscitos e referendos iniciativa popular, organizado e participar de partidos políticos (Aluno 1).

Direito de votar de expressar nossa opinião sobre e até mesmo se candidatar em áreas políticas (Aluna 2)

A expressão de Liberdade em um espaço de votação (Aluna 3)

Poder se posicionar, opinar em assuntos que diz respeito ao nossos direitos (Aluna 4).

Por que devemos respeitar a opinião das outras como também devemos respeitar o nossos direitos (Aluna 5).

A expressão é um direito político refere-se ao conjunto dos direitos que garantem a participação dos cidadãos na vida política de uma sociedade (Aluno 6)

O direito de votar expressar e praticar a democracia (Aluno 7).

Direito de volta (Aluno 8).

É algo que vai muito além do que só a votação, expressa manifesta luta, cria voz e com essa voz grita e põem para fora o que sentem (Aluna 9).

Direito ao voto, a Indignação (Aluno 10).

Direito político podem ser leis que tenho por direito, como é dita a constituição de 1988 que garante vários direitos a nós cidadãos (Aluno 11).

O direito sobre o que poderíamos ter acesso e não temos do jeito que era para ser (Aluna 12).

Você ter o direito de votar no caso escolher uma pessoa para cuidar de seu país, estado, município, entre outras coisas (Aluna 13).

Refere-se aos direitos que garantem a participação dos cidadãos nos processos políticos de uma sociedade (Aluna 14).

Numa perspectiva da hermenêutica dialética essas falas foram interpretadas imbricadas pelos contextos em que se deram. As respostas revelaram a diversidade de compreensão do tema proposto, em que cada aluno materializou sua resposta com base no que vivencia os direitos políticos, o que pode ser interpretado como definições influenciadas tanto por seu processo formal de educação quanto informal no seu ambiente social e experiências de vida.

Propor que os alunos definissem direito político proporcionou a esta pesquisa uma visão mais detalhada do que eles pensam a respeito da importância de exercer os direitos políticos, o que deu a entender que por mais que eles na categoria de análise anterior não demonstram total convicção da relação entre democracia e liberdade de expressão com o ensino de História, nesta categoria eles se revelaram críticos, em sua maioria, para responder à questão proposta. Isto significa que esses alunos estão num processo de formação crítica que a educação em geral proporciona, mas estão também imersos nas nuances ideológicas da sociedade em repetidas vezes ser influenciada em achar errado a formação política nos espaços educativos.

A resposta da aluna 12, apresenta uma séria discrepância no que diz respeito aos direitos que deveriam ser garantidos, apontando que o que deveria ser real e o que de fato é uma realidade, direitos não acessíveis. A aluna traz à discussão uma contradição que expõe um conflito entre o ideal democrático, aquele definido constitucionalmente e a prática política real. A partir da simples indagação, a aluna expressa tanto experiências pessoais quanto suas interações sociais e políticas, na medida de suas possibilidades. O que acaba por apontar para a afirmativa de que todos nós somos seres políticos, e que, portanto, a educação precisa atuar de forma a contribuir no desenvolvimento da criticidade. Esse esforço pela criticidade dá grandes chances para que essa aluna se desenvolva intelectualmente.

Outra aluna expressou de modo profundo uma reflexão acerca da temática proposta:

É algo que vai muito além do que só a votação, expressa manifesta luta, cria voz e com essa voz grita e põem para fora o que sentem (Aluna 9).

Tendo por base o processo dialético de interpretação, todas as perspectivas dos/as alunos/as podem ser apresentadas de modo sintetizado para resultar num entendimento mais amplo sobre direitos políticos. Nessa síntese percebemos que os/as alunos/as consideraram tanto o ideal normativo do que seriam os direitos políticos quanto às críticas e tensões que emergem da realidade prática.

A exemplo, destacamos a fala da aluna 9, ao expressar sua visão sobre direitos políticos como algo que vai além do voto e, para tanto, ela apresenta uma solução afirmando que direito político na prática é a luta e a expressão, e que isto poderia ser visto como um ponto de superação, integrando o ideal, ela faz então de modo simples, na medida de suas possibilidades a crítica em uma visão mais holística dos direitos políticos.

Em suma, a constatação de que temos diante dessa discussão é que precisamos ampliar os debates sobre o caráter político do ensino de História, ao passo em que a educação se faz com pessoas em formação, pessoas que residem, vivem em comunidade e que precisam ter capacidade de raciocínio crítico para seu desenvolvimento amplo intelectual, a fim de não apenas sobreviver na sociedade, mas de viver uma vida plena de direitos e deveres. Trata-se, portanto, da mediação do conhecimento para seres que precisam crescer cada vez mais, tendo em vista a necessidade de contínua formação crítica de que precisam para a vida. “Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 1997, p. 12).

4.8 As concepções dos/as alunos/as sobre direitos políticos a partir da temática Ditadura Civil Militar

Figura 8: Retratos de um período ditatorial



Fonte: arquivo pessoal.

A memória deste período é importante, na medida em que entendemos a necessidade de extinção de qualquer regime autoritário, seja de qual partido de governança ele for. Esse entendimento só se ampliará de geração a geração quando reconhecermos que esse é um tema que precisa ultrapassar a mera memorização e narrativa histórica mecanizada, desvinculada de seu teor atemporal. Uma vez que “O ensino de História pode mostrar ao homem que ele é capaz de mudar a sua própria história, mesmo que não seja um herói. Aí ele é levado a pensar sobre si mesmo e sobre as injustiças que o cercam” (Lagôa. 1991, p.15).

Feito essas considerações iniciais, inferimos que tratar dessa temática junto aos/os alunos/as foi um momento de aprimoramento dos conhecimentos que os/as aluno/as já tinham e reflexão sobre as fragilidades com relação a aprendizagem desta temática. A indagação a destacar é “Em sua opinião, o direito político foi exercido na ditadura civil-militar? Comente.”

Exceto duas respostas, todas as outras se assemelham ao pontuarem que se tratava de um período ditatorial com rejeição aos direitos políticos.

Um período de muito atraso do Brasil, onde aprofundou as desigualdades sociais aumentou a pobreza do país contraiu dívidas bilionárias. (Aluno 1)

Falta de liberdade, pelo uso de torturas contra opositores e pelas suas práticas de terrorismo. (Aluna2)

Numa época difícil já que a mesma não deu direito do povo expor sua opinião. (Aluna 3)

Representou o ódio e a revolta, onde torturou e humilhou todos que tinham o direito de se expressar. (Aluna 4)

Que os povos não podia sair pois a os militares matariam eles não tinha liberdade. (Aluna 5)

Teve início com o golpe de Estado em 1964 e pendurou até 1985 foi um período de repreensão política censura violações de direitos humanos (Aluno 6)

A pior fase que o Brasil já passou, foi uma experiência que o Brasil passou pra poder ensinar coisas que precisamos saber de política (Aluno7)

Um ano onde não existia política e houve um golpe. (Aluno 8)

O direito político não existia. (Aluna 9)

Ódio, sofrimento, violência (Aluno 10)

Não havia direitos que constituíam o poder militar. (Aluno 11)

Foi um período extremamente sombrio e conturbado na história do país. O golpe de 1964, resultou na instauração de um regime autoritário que restringiu severamente a liberdades civis, suprimiu a oposição política. (Aluna 12)

A ditadura foi um período muito turbulento na sociedade, abrangendo muita dor e sofrimento. Nesse tempo o país não era democrático, as pessoas não podiam ter liberdade de expressão se não eram presas, mortas ou sumiam. Eram as pessoas que decidiam entre elas quem seria o presidente sem o a opinião dos cidadãos. (Aluna 13)

Um tempo cruel, onde não se tinha direito pra nada, não tinha liberdade, porque a maioria das ações as militares e políticos caracterizavam por violação dos direitos políticos e civis onde tudo se era monitorado, tempo que teve muitas mortes misteriosas, onde corpos de pessoas que estavam fazendo denúncias manifestações à injustiças sumiam misteriosamente. (Aluna 14)

As respostas dos alunos sobre o exercício do direito político durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil evidenciam que esse período é lembrado como um dos mais sombrios da história nacional.

As falas dos estudantes refletem uma realidade marcada pela repressão, ausência de liberdade e violação sistemática dos direitos humanos. Ao compartilharem suas opiniões, os alunos não apenas reafirmam a importância de reconhecer as ausências desse período, mas também demonstram um entendimento sobre as consequências sociais e políticas que ainda são perceptíveis na atualidade.

Os relatos enfatizam o impacto negativo da ditadura na sociedade brasileira, evidenciando o aumento das desigualdades sociais e da pobreza, conforme mencionado pelo Aluno 1. A falta de liberdade e o uso da tortura contra opositores são ressaltados em diversas falas, mostrando como o regime militar se sustentava através do medo e da repressão. Os estudantes apontam para a impossibilidade de expressão e para o controle absoluto da política, onde as decisões eram tomadas sem a participação popular, conforme destacado pela Aluna 13. Compreender a ditadura é essencial para a formação de uma cidadania crítica, capaz de questionar e lutar por direitos (Schwarcz, 2014, p. 89).

É encorajador notar a percepção da turma em reconhecer que esse período constituiu uma experiência traumática que deixou marcas profundas na sociedade. Os estudantes reconhecem que a ditadura não apenas cerceou direitos políticos, mas também perpetuou um ambiente de ódio, sofrimento e violência. A citação do Aluno 7 sobre a ditadura ter sido uma “experiência que o Brasil passou para poder ensinar coisas que precisamos saber de política” sugere uma reflexão crítica e um desejo de aprendizado com os erros do passado. Sua fala evidencia a necessidade de aprofundar os estudos sobre temas ainda não suficientemente abordados em relação ao período ditatorial brasileiro. O conhecimento sobre a ditadura é fundamental para que as novas gerações compreendam os riscos associados à perda da liberdade e à democracia (Gaspari, 2014, p. 112).

Em conclusão, as falas dos alunos revelam não apenas uma análise crítica sobre a falta de direitos políticos durante a Ditadura Civil-Militar, mas também um compromisso com a memória histórica e com a importância da luta pela democracia. Ao refletirem sobre esse tema, os estudantes demonstram que é imprescindível reconhecer os horrores do passado para que possamos construir um futuro mais justo e democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Paulo Freire (1996, p. 112).

Ao concluir esta dissertação, após percorrer uma trajetória repleta de leituras, reflexões e práticas de ensino, é possível afirmar que ainda há muito a ser investigado e problematizado sobre a temática abordada. Questões como democracia, cidadania e direitos políticos são fundamentais para a consolidação de uma sociedade democrática. Nesse sentido, é imprescindível que o ensino de História se desenvolva de maneira contextualizada, contemplando a multiplicidade de competências necessárias tanto aos educandos quanto aos educadores, de modo a possibilitar o exercício de uma cidadania responsável e ética no cotidiano.

Assim, a disciplina de História atua como um motor do conhecimento humano, capaz de fomentar a criticidade e proporcionar uma visão global dos acontecimentos. Portanto, torna-se essencial para o desenvolvimento integral do ser humano, não se restringindo a um momento específico, mas configurando-se como um processo contínuo ao longo da vida. De forma direta ou indireta, a História contribui para a formação identitária de um povo, ao narrar suas experiências passadas e possibilitar uma compreensão do presente, além de permitir a projeção consciente e harmônica do futuro junto aos seus pares.

A história educacional está intrinsecamente ligada à evolução do ser humano e da sociedade. No entanto, foi somente a partir de 1948, com a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU), que Brasil e outros países começaram a reconhecer a igualdade de todos perante a lei e o direito fundamental a condições dignas de vida, incluindo trabalho, moradia, saúde e educação.

A educação brasileira é caracterizada pela criação de diversas legislações que estabelecem princípios educacionais essenciais. Dentre essas, destaca-se a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual deve ser respeitada obrigatoriamente em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

A análise da trajetória da educação no Brasil e das legislações pertinentes revela os desafios enfrentados para que alunos e alunas desenvolvam uma postura crítica e sejam capazes de formular suas próprias conclusões sobre os acontecimentos contemporâneos. É imprescindível que esses estudantes consigam discernir as diversas narrativas e os interesses subjacentes que as sustentam.

Nesse contexto, o ensino de História, mediado por professores comprometidos e adequadamente preparados, desempenha um papel fundamental na formação desses jovens. A

abordagem crítica do ensino histórico não apenas contribui para o desenvolvimento da consciência cidadã, mas também fortalece o engajamento dos estudantes com a sociedade à qual pertencem.

Os múltiplos problemas que permeiam o campo educacional brasileiro são visíveis e evidentes. Apesar das significativas mudanças implementadas no planejamento das políticas educacionais, a educação continua a ser um grande desafio a ser superado. É necessário, portanto, resgatar o verdadeiro valor e a dignidade que a educação representa, além de definir claramente seu papel e relevância na coletividade nacional.

A sociedade espera educadores devidamente preparados e qualificados, capazes de lidar com os diversos problemas que os alunos trazem para a sala de aula, os quais frequentemente resultam de diferentes contextos familiares. Nesse sentido, surge a questão: como agir diante dos inúmeros desafios que afetam uma parcela considerável da população nos municípios brasileiros? Os alunos muitas vezes se tornam vítimas de fome, violência familiar e desnutrição, fatores que impactam diretamente no seu desempenho escolar. Ao ingressarem nas instituições de ensino, enfrentam diversas dificuldades que limitam o processo de ensino-aprendizagem, como a falta de materiais didáticos adequados, salas de aula inadequadas e desconfortáveis, além da desmotivação dos professores e da inadequação em relação à sua formação profissional.

Dessa forma, é fundamental desenvolver estratégias eficazes para enfrentar esses desafios e promover uma educação de qualidade que atenda às necessidades dos alunos, contribuindo para seu pleno desenvolvimento e formação integral.

A educação é a base da construção de uma sociedade justa e democrática. Diante desta responsabilidade, cabe aos estabelecimentos de ensino orientar suas práticas pelos valores e princípios fundamentais de cidadania e ética, um processo que culmina na busca por uma educação de qualidade e equitativa.

Ao educador, exige-se não apenas competência na transmissão dos conteúdos das disciplinas escolares, mas também a capacidade de contribuir para a formação de cidadãos conscientes e críticos. Além da qualificação docente, é imprescindível a atuação de outros profissionais, como psicólogos e assistentes sociais, que possam abordar as questões complexas que envolvem alunos e a sociedade no processo de transmissão do conhecimento e na formação integral dos indivíduos.

Ademais, é essencial que esse trabalho integre o conhecimento sobre manifestações culturais, garantindo a autonomia e a compreensão do mundo por meio da efetividade da crítica, da cooperação, do respeito e da valorização da diversidade. Esses elementos promovem o processo de aprendizagem, criando oportunidades para que os alunos reflitam sobre sua função social. A valorização e a organização das descobertas sobre esse universo devem ser realizadas em consonância com as características específicas de cada área do conhecimento nas diferentes disciplinas.

A escola não pode mais ser vista como mera transmissora de informações; deve se constituir, por excelência, como um espaço que promova a socialização das pessoas. É fundamental que se defina pelas relações sociais que se desenvolvem no ambiente escolar, propiciando o crescimento e a aprendizagem dos alunos. Isso implica um compromisso coletivo de todos os envolvidos no sistema educacional e na comunidade em geral.

O presente estudo tem como objetivo principal investigar as concepções dos alunos do ensino médio da Escola Estadual Centro de Ensino Médio Norma Suely Mendes, localizada em Açailândia - MA, sobre direito político, à luz dos estudos referentes à Ditadura Civil-Militar e seus efeitos práticos e sociais, considerando a abordagem no ensino de História.

Para atingir o objetivo proposto, inicialmente foi realizada uma revisão da literatura com o intuito de identificar os aspectos metodológicos do processo de ensino nas aulas de História. Em seguida, foi elaborado um questionário que foi aplicado à turma em análise, contendo perguntas abertas. A finalidade deste questionário foi compreender a realidade dos alunos e, especialmente, investigar as práticas pedagógicas e a aprendizagem desenvolvida nas aulas de História, bem como sua contribuição para a formação cidadã e para a vida cotidiana dos estudantes.

A análise dos dados coletados revelou que os alunos da turma enfrentam uma série de problemas e dificuldades oriundos de etapas anteriores do ensino básico. É evidente que essas lacunas na aprendizagem dificultam a aquisição de novos conhecimentos exigidos pela série cursada.

Dificultando desta forma a percepção da disciplina de História como o estudo do processo pelo qual o ser humano constroi sua identidade e a sociedade em que vive. Ela é a ciência que abrange tanto o passado quanto o presente, sendo ambos inseparáveis. Portanto, o ensino de História nas instituições educacionais deve ter como principal meta a compreensão da realidade contemporânea.

A História configura-se como um saber em constante transformação, impulsionado por novas pesquisas e descobertas. Essa dinâmica evidencia a necessidade de adequações permanentes no ensino, caracterizando-a como uma ciência viva e pulsante. Apesar de os educandos reconhecerem a relevância do ensino da História, uma parcela significativa deles não se sente parte integrante do processo histórico. Com frequência, a História é percebida como algo excêntrico e distante de sua realidade imediata.

Portanto, é fundamental trabalhar na ampliação da consciência dos alunos sobre sua identidade como sujeitos participantes da História. Essa reflexão constitui uma instigação importante para a historiografia contemporânea. O papel do professor torna-se fascinante, agradável e proveitoso quando fundamentado em subsídios que valorizem as vivências e as histórias trazidas pelos alunos, estabelecendo conexões significativas com os conteúdos estudados.

Um novo olhar para o ensino de História é possível, contemplando eficazmente a realidade dos jovens estudantes e promovendo um ambiente acolhedor, criativo e prazeroso no processo de ensino-aprendizagem. Isso fortalece os vínculos sociais de maneira que a História seja vista e tratada como uma disciplina essencial no currículo do ensino básico, transformando os alunos em cidadãos críticos e participativos, capazes de atuar como agentes históricos nas transformações cotidianas, em vez de meros observadores do processo em que estão inseridos.

Para concretizar essa intenção, é imprescindível promover um aprendizado eficaz em situações reais que envolvam a vivência dos direitos e deveres desde a Educação Infantil. É fundamental compreender as crianças como herdeiras das riquezas históricas e culturalmente produzidas pela humanidade, sendo merecedoras de uma apropriação efetiva desses bens culturais.

Desta forma, um dos principais objetivos da presente pesquisa é suscitar questionamentos sobre o ensino de História e as práticas adotadas por nós, professores. É necessário que tenhamos uma percepção integral desse ensino ministrado em nossas escolas, assegurando que as práticas sejam exitosas e transformadoras na formação dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Maria Paula; SILVA, Izabel Pimentel da; SANTOS, Desiree dos Reis (org). **Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.
- ARISTÓTELES, Aristóteles. **Política: Ciências Sociais e Política**. 1. ed. rev. Lisboa: Vega, 1998.
- ABUD, Katia Maria. Formação da alma e do caráter nacional: ensino de história na Era Vargas. **Revista brasileira de História**, v. 18, p. 103-114, 1998.
- ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1381-1416, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.
- BRASIL. TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Você sabe o que são direitos políticos?** 2022. Disponível em: <https://www.tse.jus.br>. Acesso em: 03 abr. 2024
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 29.
- BAUER, Carolina Silveira. **Como será o passado?** História, historiadores e a comissão nacional da Verdade. Jundiaí: Paco Editorial, 2017
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos avançados**, v. 32, p. 127-149, 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018. 327 p.
- BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico em sala de aula**. 12. ed. atual. São Paulo: Contexto, 2015. 175 p. v. 1. ISBN 978-85-7244-07-4.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOBBIO, Norberto. Parte 1–Autoritarismo e outros regimes–definições básicas, liberais e tradicionais. In: BOBBIO, Norberto; VIROLI, Maurizio. **Diálogo em torno da república - os grandes temas da política e da cidadania**. Trad. Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 1998
- CARDOSO, Monique Fonseca; BATISTA-DOS-SANTOS, Ana Cristina; DE LIMA ALLOUFA, Jomária Mata. Sujeito, Linguagem, Ideologia, Mundo: Técnica Hermenêutico-dialética para Análise de Dados Qualitativos de Estudos Críticos em Administração. **Revista de Administração FACES Journal**, 2015.
- CASTEX, Lilian Costa. **O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964-1984) na**

perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba–PR. 2008. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Congresso. Câmara dos Deputados. Constituição (1971). **Diretrizes e Bases Para O Ensino de 1º e 2º Graus, e Dá Outras Providências..**

CARNIEL, Francislaine Soledade. Educação, cidadania e participação político-cidadã no Regime Civil-Militar. **Epígrafe**, [S.L.], v. 5, n. 5, p. 27, 22 Maio 2018. Universidade de São Paulo, Agencia USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA).

CASTRO, Carmem (org.). **Dicionário de políticas públicas**. 1. ed. atual. Belo Horizonte: EdUEMG, 2015. 490 p. v. 2. ISBN 978-85-62578-77-9.

CENTRO DE ENSINO PROFESSORA NORMA SUELY MENDES. Projeto Político Pedagógico. Açailândia, MA, 2016.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS IBERO-AMERICANOS (CIEIA), 11., 2017, Porto Alegre. **A ditadura civil-militar e os Direitos Humanos: O Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (1964-1985)**. Porto Alegre: Pucrs, 2017

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. São Paulo: Ed. Moderna, 1984.

CHAUÍ, Marilena. A Reforma do Ensino de História. **Discurso**, nº 8. São Paulo: FLCH/USP, 1978.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio e GÓES Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro Zahar, 1985.

CUNHA, Luiz Antônio. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

D'ARAUJO, Maria Celina. **MILITARES, DEMOCRACIA E DESENVOLVIMENTO Brasil e América do Sul**. Rio de Janeiro: Fgv, 2010. 264 p.

DA SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. **EccoS–Revista Científica**, n. 41, p. 91-106, 2016.

DE CARIE, Nayara Silva; DE LIMA, Carollina Carvalho Ramos; GIAVARA, Ana Paula. **A BNCC de História para os Anos Iniciais:** reflexões sobre a apropriação da noção de competências. ABEH, p. 76.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, Brasil, v. 32, n. 93, p. 127–149, 2018

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas : (1917-1939).** . São Paulo: Loyola. Acesso em: 21 jun. 2024. , 1990

BRANDÃO, Carlos R.; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Pesquisa Participante: Um Momento da Educação Popular. A Educação Popular: A PESQUISA PARTICIPANTE E A PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA** um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, 01 jan. 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 15, de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Diário Oficial [do] Império do Brasil, Rio de Janeiro, ano X, n. 250, 17 out. 1827. Seção Legislativa, p. 1-2.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).. Fne (org.). **Pesquisa revela dados sobre profissionais da educação Primeira etapa do Censo Escolar 2021 aponta para maioria expressiva de mulheres em cargos de gestão.** Indicador mostra cenário da docência nas escolas. Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 11.166, de 31 de julho de 1989.** Dispõe sobre a educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 ago. 1989.

BRASIL. **Decreto nº 31.469, de 4 de janeiro de 2016.** Dispõe sobre a denominação de instituições de ensino no estado, visando a adequação às diretrizes de direitos humanos. Diário Oficial do Estado, 14 de janeiro de 2016.

BRANCO, Emerson Pereira et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. [TESTE] **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 47-70, 2018.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; ZANATTA, Shalimar Calegari; NAGASHIMA, Lucila Akiko. **A implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais.** Curitiba: Appris, 2018. 135 p.

FACHIN Odília. **Fundamentos de metodologias**. Saraiva Educação SA, 2001. 24 jan. 2024.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de. Escolarização e analfabetismo no Brasil: estudo das mensagens dos presidentes dos estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte (1890-1930). **Encontro de pesquisa em educação do centro-oeste**, v. 12, p. 30-45, 2014.

FEDERAL, Senado. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Edição atualizada até março de 2017). **Acedida em**, v. 15, n. 03, p. 2018, 2017.

FERREIRA, Gabriela Nunes; FERNANDES, Maria Fernanda Lombardi. Cidadão e Cidadania. In: GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, Marco Aurélio (Org.). **Dicionário de Políticas Públicas**. Volume 2. São Paulo: Fundap – Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima; MARQUES, Edicarla dos Santos. **Ensinar História no século XXI: Dilemas e Perspectivas**. UFRB, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizagens**. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas, SP. Papirus, 2005.

FACHIN, Odete Medauar. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2001

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Imperialismo e educação no Brasil: da ditadura militar às propostas educacionais da sociedade civil organizada na virada do milênio**. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GASPARI, Elio. **A ditadura escancarada: as ilusões armadas**. Editora Intrínseca, 2014.

GAGO, M. Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História... Ideias de professores e alunos de Portugal. **Revista História Hoje, [S. l.]**, v. 5, n. 9, p. 76–93, 2016. DOI:10.20949/rhhj.v5i9.239. Disponível bem: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GORCZEWSKI, Clovis; BELLOSO MARTÍN, Nuria. **A necessária revisão do conceito de cidadania: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática**. Edunisc, 2011.

GORCZEWSKI, Clovis; BELLOSO MARTÍN, Nuria. **Cidadania, democracia e participação política: os desafios do século XXI**. 2018.

GROPPALI, Alexandre. **Doutrina do Estado**. [trad. Paulo Edmur de Souza Queiroz] 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1962, 95.

GUIMARÃES, Selva. **Ensino de História e cidadania**. Papirus Editora, 2018.

- GUIMARÃES, Selva (org) **ENSINO DE HISTÓRIA E CIDADANIA**. Campinas: Papyrus, 2016.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 35 p.
- GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. Tradução de Antônio Negrino. São Paulo: Summus, 1988.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.
- HEINSFELD, Bruna Damiana; SILVA, Maria Paula Rossi Nascentes da. As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 668-690, 2018.
- HISTÓRIAS do Brasil Nação 1808 - 2010: Modernização, Ditadura e Democracia 1964 - 2010. In: REIS, Daniel *et al.* **Histórias do Brasil Nação 1808 - 2010: Modernização, Ditadura e Democracia 1964 - 2010**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. v. 5, cap. 2, p. 75. ISBN 978-85-390-0553-6
- HOLLERBACH, Joana D'arc Germano. Dissertação de mestrado sobre "**O Jovem e o ensino de História: A construção da concepção de História por alunos do Ensino Médio**", apresentada na Universidade Federal de Minas Gerais em 2007. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- JUNIOR, Halferd Carlos Ribeiro; VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de História e Currículo**. Paco Editorial, 2017.
- Junho Anastasia, Maria de Fátima. Título do Conceito. In: Dicionário de políticas públicas: volume 2 / Carmem Lúcia Freitas de Castro, Cynthia Rúbia Braga Gontijo, Luciana Moraes Raso Sardinha Pinto (organizadores). – Belo Horizonte: EdUEMG, 2015, p.61 a 64 .
- LAGÔA, Ana. **História: O bonde que a escola perdeu**. Revista Nova Escola. nov.1991
- LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012, apud BRANCO, BRANCO, ZANATTA e NAGASHIMA, 2018, p. 96
- LOURENÇO, Elaine. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. **Revista Brasileira de História**, v. 30, p. 97-120, 2010.
- LIRA, Leandro de Oliveira; MARTINS, Rodrigo Nóbrega. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). **Acta História Educere**, v. 1, n. 1, p. 44-53, 2017.
- KANTOVITZ, Geane. A disciplina de história e a formação para cidadania: uma experiência interdisciplinar. **Entre e Ver, Florianópolis**, v. 2, n. 2, p. 95-109, jan./jun. 2012.

Koselleck, Reinhart, 1923-2006 **Futuro passado: contribuição o à semântica dos tempos históricos** / Reinhart Koselleck; tradução do original alemão Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução César Benjamin. - Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; Thoschi, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia histórico-crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania e classe social**. Senado Federal, Conselho Editorial, 2002

MARSHALL, T.H. **Cidadania e classe social**. In: MARSHALL, T.H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p.57-114.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009, p. 157

MARTINS, José de Souza. **Educação e ditadura: o que faz a escola**. 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

MORAES, Jaine Silva Souza de. **Leitura na educação infantil: análise das concepções e práticas pedagógicas de professoras em uma instituição da rede municipal de Imperatriz**. 2022. 123 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED) - Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022.

Moreno, J. L. (2016). **Psicodrama** (14ª ed.). (A. Cabral, Trad.). Cultrix.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. **O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica**. História Unisinos, v. 15, n. 1, p. 40-49, 2011.

MICELI, P " Por outras histórias do Brasil". In PINSKY, J (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 1997, 31 – 42.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

Monteiro, Ana Maria; Gasparello, Arlete Medeiros; Magalhães, Marcelo de Souza. **Ensino de História: Sujeito, saberes e práticas**. MAUAD, 2007.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017.

NACIONAIS, **Parâmetros Curriculares**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e tecnológica, 1998.

NADAI, Elza. **O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva.** Revista Brasileira de História. Vol. 13, nº 25/26. São Paulo: AMPUH/Marco Zero, 1993.

NEMI, L. L. Ana; MARTINS, C. João. **Didática de História: o tempo vivido: uma outra história?** São Paulo, Editora FTD, 1996.

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

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **VIGOTSKI E A ESCOLA ATUAL: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas – FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS MARXISTAS DA OBRAVIGOTSKIANA: A QUESTÃO DA CATEGORIA DE ATIVIDADE E ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO EDUCATIVO.** 2. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

XI CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS IBERO-AMERICANOS (XI CIEIA) – OS 80 ANOS DO ESTADO NOVO, 11., 2017, Porto Alegre. **A ditadura civil-militar e os Direitos Humanos: O Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (1964-1985).** Porto Alegre: Pucrs, 2017. 10 p.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Archivos analíticos de políticas educativas.** Florida: EPAA, 2018. Vol. 26, n. 107 (3 set. 2018), 22 f., 2018.

PLAZZA, Rosimary; PRIORI, Angelo. **O ENSINO DE HISTÓRIA DURANTE A DITADURA MILITAR.** *Espaço Acadêmico*, [s. l], n. 76, p. 1-20, 07 set. 2007. Trimestral

Penteado, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia.** Cortez, 1994.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da cidadania.** 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PIACENTIN, Antonio Isidoro. **Os direitos políticos nas constituições dos países do mercosul à luz do direito internacional dos direitos humanos.** 2006.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, v. 37, p. e77056, 2021.

RIGONATI, Denise Truguilho. **“Ainda choram Marias e Clarices”:** mulheres, guerrilheiras e pecebistas na resistência à ditadura militar no Brasil. 2015.

REIS FILHO, Daniel Arão. **Ditadura e Democracia do Brasil Do golpe de 1964 à Constituição de 1988.** Rio de Janeiro: Zahar, 2014. 191 p.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência.** Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 197-224

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42^o. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Dermeval. **Educação e a questão da independência**: a educação no Brasil entre 1964 e 1985. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Leonardo Fetter da. **A ditadura civil-militar e os Direitos Humanos**: O Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (1964-1985). In: XI Congresso Internacional de Estudos Ibero-Americanos (XI Cieia), Os 80 Anos do Estado Novo, 2017. Mestrando do Programa de Pós-graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SILVA, Renata da Conceição Aquino da et al. **Ensino de história como reativação do político**. 2019.

SILVA, Renata da Conceição Aquino da. **Ensino de história como reativação do político**. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em História Social do Território) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

SCHELBAUER, Anaete Regina. Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Gráfica FE: HISTEDBR, p. 1-23, 2006.

SILVA, Deive Bernardes da. **Incidências da privatização da educação na BNCC**: do direito à educação ao direito à aprendizagem. 2022. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5036>.

SOARES, Claudio Ary Dillon. **A democracia interrompida**. Rio de Janeiro. Ed. FGV, 2001.

Sosa, D. A. C. O ensino de história e a construção da cidadania. **BIBLOS**, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene; MIRALLES, Pedro. As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. **Antíteses**, v. 11, n. 22, p. 484-492, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 7^a ed. São Paulo: Contexto, 2002, p.54 – 66.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. **O trabalho histórico em sala de aula**. História & Ensino, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**: Com novo pós-escrito. Editora Companhia das Letras, 2015.

Vygotsky, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Claudia Shiling. 1^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

WWW.PLANALTO.GOV.BR/. Congresso. Câmara dos Deputados. Constituição (1827). Decreto de 15 de outubro de 1827. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Rio de Janeiro.

APÊNDICE - Guia pedagógico: a ditadura militar nas diversas linguagens em sala de aula

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	123
HQS E O CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA	126
AS HQS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	127
A DITADURA MILITAR BRASILEIRA EM QUADRINHOS – SUBVERSIVOS – ATO 5	128
A MÚSICA E O ENSINO DE HISTÓRIA □□	131
A MÚSICA DO CONTEXTO DA DITADURA MILITAR	132
O ENSINO DE HISTÓRIA PELA MÚSICA – LETRAS DE CHICO BUARQUE E ELIS REGINA	132
O ENSINO DE HISTÓRIA PELO CINEMA	137
RETRATOS SOBRE A DITADURA PARA A SALA DE AULA – FILME: “O ANO EM QUE MEUS PAIS SAÍRAM DE FÉRIAS”	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	143

APRESENTAÇÃO

Este guia pedagógico, fruto de um estudo do Mestrado Profissional em Ensino de História, oferece um suporte essencial para abordar a temática da Ditadura Civil-Militar no Brasil com alunos do Ensino Médio. O objetivo é despertar o interesse dos estudantes para as complexas questões relacionadas ao Direito político durante esse período histórico, incentivando-os a se tornarem multiplicadores de relatos autênticos sobre os fatos ocorridos.

Acreditamos no potencial do protagonismo dos jovens estudantes e suas vivências na sociedade. Em consonância com os princípios democráticos no ambiente escolar, buscamos despertar o desejo dos alunos em serem propagadores de relatos coerentes, combatendo narrativas históricas distorcidas e enviesadas.

A elaboração do presente material de apoio pedagógico decorre da necessidade do pesquisador em desenvolver um material para suas próprias aulas. Este trabalho foi elaborado não apenas para uso pessoal, mas também com o intuito de compartilhá-lo com colegas de profissão, criando um suporte essencial para abordar essa temática com docentes do ensino médio. Acreditamos no potencial do protagonismo dos jovens estudantes e suas vivências na sociedade. Em consonância com os princípios democráticos no ambiente escolar, buscamos despertar o desejo dos alunos em serem propagadores de relatos coerentes, combatendo narrativas históricas distorcidas e enviesadas.

A percepção da população sobre o período militar muitas vezes é marcada por narrativas positivas, associando-o à segurança e prosperidade, sem considerar as graves violações aos direitos humanos. É vital ultrapassar essas visões superficiais e proporcionar uma compreensão integral e abrangente desse período sombrio da História brasileira

Considerando as atividades desenvolvidas, é levado em conta o potencial do protagonismo dos jovens estudantes e suas vivências na sociedade, em consonância com os princípios democráticos no ambiente escolar, objetivamos despertar no aluno o desejo em ser um propagador de relatos coerentes, fazendo com que o mesmo perceba, que existem interesse escusos na não difusão, de narrativas históricas não condizentes com a realidade Segundo Cerri (2011) a ditadura promoveu fraturas relevantes na sociedade que permanecem até a atualidade. Compreender aos esforços de historiadores e estudiosos do assunto em preservar e interpretar eventos históricos de maneira autêntica evitando interpretações enviesadas ou distorcidas, especialmente em relação à Ditadura Militar. Entender as implicações atuais desses eventos históricos nos ajuda a compreender como o passado continua a influenciar o presente e pode moldar o futuro. É fundamental analisar as conexões entre esses diferentes períodos para obter uma compreensão mais abrangente e contextualizada da

História e de seus impactos na sociedade.

Por tanto a percepção geral da população em relação ao período em que os militares estiveram no poder no Brasil. Lamentavelmente as pessoas não refletem sobre a história passada e presente ou criam narrativas positivas em relação a esse período, associando-o a mais segurança e melhores condições econômicas para certas classes sociais, sem considerar as restrições aos direitos civis impostas à população em geral.

No entanto, é vital ressaltar a importância de compreender este período de forma integral e abrangente, a fim de proporcionar o esclarecimento necessário a todos os interessados no referido assunto. É necessário ultrapassar "os muros da escola" e tornar a produção acadêmica mais acessível e clara para uma compreensão consciente de diversos assuntos, incluindo a ditadura, é de fato uma necessidade urgente. Em que exista uma transposição didática que possa contribuir significativamente para formar cidadãos mais informados e engajados em questões importantes da nossa sociedade. Conhecer a verdade histórica é um direito de todos, especialmente dos jovens. Oferecer a eles o conhecimento sobre o passado repressivo é um ato político que contribui para a consolidação da nossa cultura democrática e o fortalecimento de uma sociedade ativa e exigente com o respeito aos direitos humanos.

É evidente a importância da História para uma formação sólida em cidadania, como corrobora Abrão em relação ao ensino da ditadura. Para o mesmo:

Conhecer a verdade e ter acesso à história é, portanto, um direito de todos. Mas ofertar especialmente aos jovens o conhecimento histórico de acontecimentos que marcam nosso passado repressivo (e que ainda condicionam nosso presente) é certamente um ato político. Pois se trata de lembrar não apenas para que haja justiça com as vítimas, mas também para que toda a sociedade se envolva na consolidação da nossa cultura democrática. Damos assim, passos efetivos para fortalecer um modelo de sociedade cada vez mais ativa e exigente com o respeito aos direitos humanos. Para que não se esqueça. Para que nunca mais aconteça (Abrão, 2013, p. 7).

Segundo Schimidt, é de tamanha necessidade colocar os jovens estudantes no centro das discussões da História, pois desta forma contribuirá para um conhecimento sólido e íntegro em sua formação como cidadão participativo na sociedade.

Como reagem os jovens frente aos temas difíceis da história geral e nacional? Será que o fator emocional interfere na maneira como eles constroem relações com o passado? Até que ponto? As dificuldades, principalmente de natureza ética, seriam empecilhos para a aprendizagem de temas considerados difíceis da História? (Schmidt, 2019, p. 485).

Portanto, é de suma importância que eles tenham acesso a narrativas históricas confiáveis e objetivas, que permitam uma compreensão mais profunda desses eventos, mesmo que sejam

desafiadores. Essa abordagem pode ajudá-los a construir uma relação mais madura e significativa com a história, aprendendo com os erros do passado e desenvolvendo uma visão crítica sobre o presente. Ademais, suas relações com o passado e como as dificuldades éticas podem influenciar a aprendizagem desses temas. A abordagem sensível dos educadores é fundamental para ajudar os jovens a lidar de forma construtiva com essas questões complexas e essas memórias.

É de extrema importância despertar nos jovens estudantes a compreensão acerca de temas delicados e das disputas de memórias, uma vez que quem controla o passado exerce influência sobre o presente. Portanto, é fundamental investigar as razões por trás dessas disputas, a fim de compreender por que questões que não condizem com as narrativas reais são frequentemente levantadas.

Assim como no Brasil, em vários países do mundo, na segunda década do século XXI, o ensino de História tem enfrentado, de forma sistemática, pressões e intervenções oriundas do fortalecimento da agenda conservadora. Isto inclui, entre outros, formas de censura à presença e ao tratamento de temas controversos na educação histórica das crianças e jovens. Assumir o desafio de agir em consonância com a nossa responsabilidade face à função social da História, em direção à formação para a cidadania e democracia e à construção de uma sociedade mais justa, significa também contribuir para tornar público esse debate (Schmidt, 2019, p. 489).

Nessa linha, a importância da abordagem crítica e reflexiva no ensino de História, especialmente no que diz respeito à formação para a cidadania e democracia, é fundamental. É crucial que a sociedade como um todo esteja consciente e vigilante em relação a essas pressões e intervenções, para que possamos promover um debate aberto e construtivo sobre a importância do ensino de História de forma plural e inclusiva, como é ressaltada por Castex:

Vale lembrar que os acontecimentos da história nacional chegam aos jovens por diversas vias além da escola, como relatos familiares e de sujeitos com os quais eles convivem, bem como pela mídia que frequentemente edita reportagens sobre as temáticas. Nesse sentido, o tema da Ditadura Militar Brasileira tem sido mostrado inclusive em novelas e minisséries da tevê. Assim, é importante estabelecer como os jovens interagem com as informações dos conteúdos escolares que tratam da Ditadura Militar Brasileira, período histórico distante daquele em que vivem, pois o ensino de determinados temas da história nacional pode suscitar sentimentos de adesão ou antagonismo nesse grupo, considerando-se as relações que eles estabelecem a partir da memória coletivas (Castex, 2008, p. 84).

Além da instituição escolar, os jovens também adquirem conhecimento acerca desse período histórico por meio de relatos familiares, interações sociais e influências midiáticas, como telenovelas e minisséries televisivas. Todavia, é imperativo compreender a maneira como os jovens assimilam as informações relativas à Ditadura Militar fornecidas no ambiente escolar, um período que se apresenta como distante da realidade contemporânea. O ensino desses temas pode suscitar reações de adesão ou antagonismo nesse grupo etário, considerando as relações estabelecidas a partir da memória

coletiva.

HQS E O CONTEXTO DO ENSINO DE HISTÓRIA

De acordo com Bittencourt (2008, p. 353), existe uma variedade de formas para que se estude sobre o passado, dentre estas, se destacam exemplos como a fotografia e os quadros, por exemplo, estes que revelam sobre o passado, a história humana, suas sensações, trabalhos e paisagens. Importante que tais imagens, produzidas não somente por artistas, fazem parte de uma gama de novos recursos que procuram revolucionar o ensino de História, já que revelam muito de um passado preenchido por guerras, batalhas e amores. Além da fotografia, existem as imagens em movimento, como os filmes. Sobre estes, a autora revela que se tratam de um produto cultural, ou seja, não seriam apenas representações em que seu intuito é apenas divertir; os filmes podem também comunicar, e nisso estão inclusos sentimentos e informações.

Para além de filmes e fotografias, o ensino de História também pode ser perpetuado por outras fontes ou linguagens. Dentre estes, as Histórias em Quadrinho, ou HQs, são um importante elemento. Estas, criadas há mais de um século, conforme pontua o autor André Domingos Brito, são fruto de “uma época onde revistas e jornais circulavam massivamente e outras mídias ainda era de acesso muito restrito” (Brito, 2020, p. 14). Assim, HQs podem ser entendidas como uma fonte de informação, em que ao mesmo tempo que podem entreter, também gera conhecimento.

As HQs basicamente se classificam como textos com imagens, essas que juntas transmitem uma mensagem. Assim, inúmeras gerações foram impactadas com as histórias em quadrinhos. Dentre estas, a atual geração ainda consome muito desse meio, o que pode ser uma excelente ferramenta no ensino de História. Importante frisar que mesmo estando inseridos numa era do acesso rápido e fácil a tecnologia como computadores, celulares e tantas outras formas de entretenimento como o *streaming*, as HQs não caíram em desuso. O impacto desse gênero textual ao longo do tempo é revelado pelos incômodos na sociedade, em que muitos temas eram expostos, estes polêmicos, transformados em histórias fascinantes (Brito, p. 14 – 15).

Trazendo esta discussão para a educação, é importante antes entender muito do contexto educacional brasileiro, especialmente o ensino de História. Sobre isso, é válido pontuar que a disciplina de História é ensinada em escolas desde o século XIX, quando já estava inclusa nos planos de estudos do Colégio Dom Pedro II. Nesse contexto, o ensino de História voltava-se exclusivamente para assuntos como a moral cívica e os deveres com a Nação. Como principais componentes curriculares, se destacavam Grécia e Roma, o que era fruto de uma educação pautada numa abordagem eurocentrada, em que a Europa era entendida como o berço das nações, já que o estudo

da genealogia das Nações era também um dos focos do ensino de História neste período (Matos, 2019, p. 16).

Entretanto, a partir da década de 1990, houve a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, esses que fariam com que o ensino História passasse por uma valorização. Consequência disso foi a expansão de produções historiográficas, especialmente no espaço acadêmico. Assim, novos conteúdos, tanto no ensino superior quanto na educação básica, foram inseridos disciplina de história, além de que houveram significativas adaptações desses conteúdos, bem como dos recursos pedagógicos disponíveis (Matos, 2019, p. 18).

AS HQS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Levando em consideração tudo o que foi abordado no tópico anterior, e de como as HQs podem ser importantes para a profusão do ensino de História ainda mais na educação básica, é válido antes pontuar o que afirma os autores Roberto Elísio dos Santos e Waldomiro Vergueiro (2012, p. 84). As História em Quadrinhos, por mais que representem um excelente recurso pedagógico, não podem ser usadas no ensino de forma indiscriminada, levando em consideração os diversos tipos de público para os quais as HQs são produzidas. Muitas vezes, determinado conteúdo é mais fácil de ser abordado. Mesmo as que não tem o objetivo de passar conhecimento ou problematizar sobre determinado assunto, estas ainda podem ser utilizadas como recurso didático, mas, no entanto, precisa ainda assim que o professor tome cuidados.

Diante disso, é válido ainda pontuar que muitos profissionais, mesmo diante do potencial pedagógico das HQs, ainda insistem em duvidar da utilidade dessas no ensino básico, especial na disciplina de História, tendo em vista que são uma possibilidade para a construção de conhecimento histórico entre os alunos, indo além do entretenimento. Por isso, é necessário que haja um certo manejo pelo profissional para com esses recursos. Tal manejo se dá pela leitura prévia e seleção de fragmentos que venham a interessar no ensino. Dessa forma, os alunos terão uma possibilidade de construção de uma consciência histórica com base nesse recurso (Campos; Assumpção, 2023, p. 140).

Partindo para uma análise mais particular da conjuntura brasileira, importante ressaltar que a educação brasileira está inserida numa conjunta que reforça aquela formação tecnicista ou mecanicista, onde não há uma preocupação nas escolas em formar cidadãos ativos, que estão inseridos num meio social e que entendem sua posição. Assim, a adoção dessas práticas, como as linguagens e mídias alternativas, exemplificado pelas HQs, podem servir em muito para o ensino de história, o que

serviria para o desenvolvimento didático-pedagógico dos alunos em sala de aula (Campos; Assumpção, 2023, p. 147).

A partir destas considerações, podemos mencionar o quão importante são as HQs no contexto atual e na sala de aula. Em se tratando de temas como a Ditadura Civil – Militar, o próximo tópico abordará sobre uma HQ nacional que trata sobre o assunto. Faremos a análise de uma história em quadrinhos, reforçando como este recurso pedagógico pode ser trabalhado com alunos do ensino básico.

A DITADURA MILITAR BRASILEIRA EM QUADRINHOS – SUBVERSIVOS – ATO 5

A partir de toda a discussão feita até agora, cabe aqui analisarmos sobre uma história em quadrinhos desenvolvida pelo autor André Diniz e com ilustrações de José Aguiar, o texto Subversivos – Ato 5 conta a história de duas pessoas envolvidas na luta contra a repressão da Ditadura Civil Militar brasileira. A obra em si trata de como a ditadura impactou na vida dos habitantes de toda a nação, mais ainda com aqueles envolvidos com a arte. Além de abordar sobre essa luta (Ato 5 nada mais é do que uma referência ao AI 5), Subversivos também aborda questões como amizade e afeto construídos ao longo da resistência (Nery, 2024).

Figura 1 - Capa da HQ Subversivos – Ato 5, do autor André Diniz⁴⁸



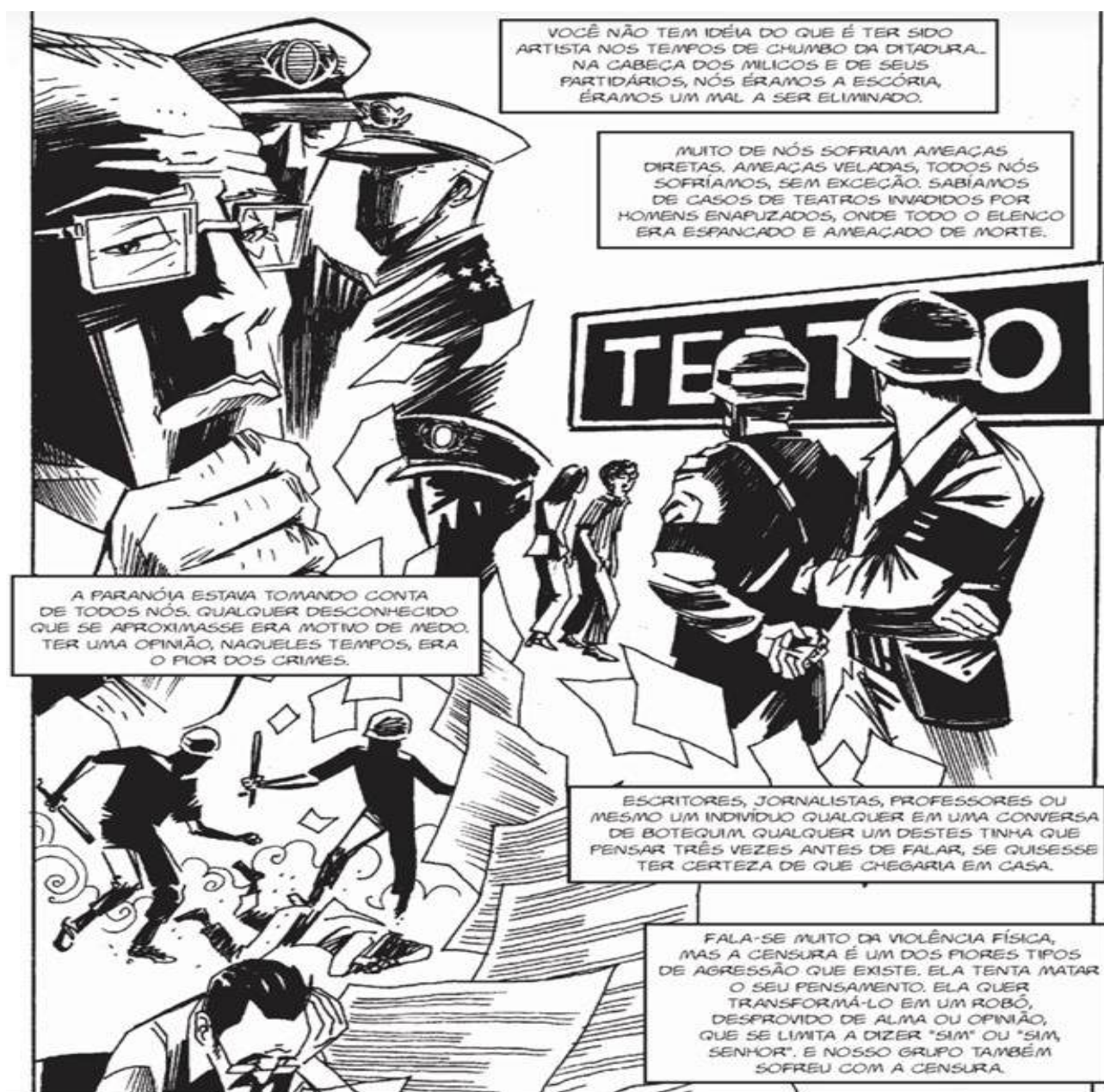
Fonte: <https://nanu.blog.br/subversivos-ato-5/>.

⁴⁸ A HQ de Subversivos pode ser acessada na íntegra pelos alunos e professores no site: <https://nanu.blog.br/subversivos-ato-5/>.

A história, como mencionado anteriormente, aborda sobre problemas enfrentados, especialmente pelos artistas, durante a Ditadura Civil Militar. A contextualização sobre o regime e abordagem histórica fazem com que este material seja de grande importância para o ensino de História, uma vez que segundo Bittencourt (2008, p. 360), muitas das imagens que servem como material didático a princípio podem não terem sido produzidas com este intuito, mas tornaram-se posteriormente. Em se tratando de HQs, por exemplo, deve haver um cuidado ao se trabalhar com tais recursos, pois o professor precisa observar o tratamento metodológico a ser dado para estas, não se limitando a serem usadas apenas como “ilustração para um tema ou como recurso para seduzir um aluno [...]” (Bittencourt, 2008, p. 360 – 361).

Assim, Subversivos pode servir como um material de apoio para o ensino de história sobre a Ditadura Civil Militar, uma vez que contextualiza sobre problemas enfrentados ao longo do regime, em especial pela classe artística do país. Importante mencionar novamente que o Ato 5, conforme já exposto, é uma referência ao Ato Institucional nº 5, ou AI – 5, sendo o ato institucional mais violento da Ditadura Civil Militar. Após o Ato, o aparato repressivo foi utilizado com mais repressão, com consequências como a suspensão do *habeas corpus* e outras restrições ao Judiciário, o que fez com que presos políticos sofresse o abuso de poder e tortura (Pereira et al., 2010, p. 224).

Figura 2 – Página 4 – Subversivos – Ato 5, autor André Diniz⁴⁹



⁴⁹ Importante mencionar que a HQ é repleta de gravuras com importantes reflexões sobre o período da ditadura. Ao mesmo tempo em que é possível acompanhar o desenrolar dos anos repressivos da ditadura, ainda há tramas com personagens os quais vivem a sua própria história mesmo diante do que acontecia no país. Para conferir, acesse o site: <https://nanu.blog.br/subversivos-ato-5/>.

Tal linguagem pode vir a servir em sala de aula porque contextualiza muito bem sobre o processo de resistência da classe artística ao longo do período militar. No mundo, especialmente na década de 60, diversos movimentos de vanguarda começaram a estourar e inspiraram uma fermentação política juvenil no Brasil. Assim, se destacaram nomes como Vladimir Herzog, jornalista e um dos principais expoentes do período ditatorial; de poetas como Ferreira Gullar e Carlos Drummond de Andrade; cineastas como Glauber Rocha; cineastas como Chico Buarque, Caetano Veloso e Gilberto Gil (Pereira et al., 2010, p. 224).

Através de exemplos como Subversivos, o professor de História, com as HQs, possui em suas mãos uma poderosa ferramenta, mas que deve ser utilizada com cuidado levando em consideração a faixa etária dos alunos e pensando bem na seleção daquele material que contenha informações menos ou mais relevantes para o ensino. Assim, com o uso de HQs em sala de aula, o aprendizado pode tornar-se mais dinâmico e prazeroso (Santos; Vergueiro, 2012, p. 93).

Os usos de HQs podem desenvolver a leitura e análise crítica promover a leitura individual ou em grupo da HQ "Subversivos - Ato 5" é importante conduzir uma discussão sobre os temas abordados, como a resistência artística, a censura, a violência e as relações interpessoais durante a ditadura. É importante que professoras e professores de História recorrem a comparação com outras fontes, pois ao contrastar as representações da ditadura na HQ com outras fontes, como documentos oficiais, depoimentos de pessoas que viveram o período e outras obras de arte (filmes, músicas, literatura). A Produção de HQs pode estimular os alunos a criarem suas próprias HQs sobre a ditadura, a partir de pesquisas e reflexões sobre o tema, como forma de expressar sua compreensão e visão crítica.

A MÚSICA E O ENSINO DE HISTÓRIA

A sala de aula é um espaço que apresenta inúmeras possibilidades. O processo de ensino-aprendizagem pode ser enriquecido com recursos como a música. Assim, é válido pontuar que muito do material pedagógico, como a música, apesar de a princípio não ser produzido com finalidades pedagógicas, pode vir a servir como um importante instrumento na aula de história. Isso porque tais músicas, em especial as produzidas durante a Ditadura Civil Militar, não está preenchidas de uma neutralidade. Pelo contrário, tais produções revelam muito como uma realidade social é pensada e construída (Abud, 2005, p. 312).

Assim, de acordo com Bittencourt (2008, p. 380), a utilização da música como material didático em sala de aula, tem sido utilizada com frequência, apesar de esta ser objeto de pesquisa

recente entre os historiadores. Dentre os muitos gêneros, a “música popular” seria aquela que se sobressai sobre as demais, essa que surgiu ainda no século XIX. A música popular se consagrou como uma importante fonte de informações históricas.

Outro gênero muito trabalhado e utilizado pelos próprios alunos na escola é o rap, gênero este que representa a vida nas periferias. A música se consagra como um importante meio, já que se aproxima da realidade e vivência dos alunos. Entretanto, existe uma significativa diferença entre ouvir e pensar música. Os livros didáticos apresentam letras de músicas que remetem a períodos históricos, isso não é algo raro. Entretanto, é válido pontuar que ao se analisar a letra de uma música, o professor pode também se valer da análise de outros elementos que compõem a música, por exemplo, as danças associadas a estas, suas melodias, ritmos e instrumentos. Os alunos assim deveriam ser instigados a pensar as técnicas de gravação, a pensar em como é ouvir música em muitos espaços, seja em casa, na escola ou em um show. Isso seria um exercício se *pensar* sobre a música (Bittencourt, 2008, p. 382).

A MÚSICA DO CONTEXTO DA DITADURA MILITAR

Antes que possamos debater sobre a música no período do Regime Militar, é importante uma contextualização do período em que o Brasil esteve mergulhado. Tudo começou com o 31 de março de 1964. João Goulart, presidente eleito democraticamente, seria deposto e o poder transferido para os militares, tendo como primeiro presidente Castelo Branco. O AI – 1 consagraria essa transferência de poderes. Assim, seriam 21 anos de regime militar, o que acabaria após o governo de João Baptista Figueiredo, em 15 de março de 1985. Nesse ínterim, O Brasil ainda presenciaria o AI – 5, que fecharia o Congresso e poria fim a garantias pessoais como o *habeas corpus* (Moura, p. 2).

Assim, como mencionado anteriormente, um dos gêneros favoritos como fonte de informações históricas, dentre outros como o samba, forró e música sertaneja, se destaca a música popular. Além da Ditadura Civil de Getúlio Vargas, onde o samba é uma das principais referências para historiadores, destaca-se a MPB do período ditatorial, em especial aquelas músicas que tinham como objetivo o protesto contra o regime. Importante destacar que há uma contraposição entre músicas que tinham como objetivo este, o de expor sobre a repressão e que tinham como expoentes artistas como Chico Buarque e Milton Nascimento, e aquelas que procuravam exaltar a grandeza do país, de caráter patriótico, mais alienadas (Bittencourt, 2008, p. 378 – 379).

O ENSINO DE HISTÓRIA PELA MÚSICA – LETRAS DE CHICO BUARQUE E ELIS REGINA



Fonte: Pinterest.

Durante o período militar, diversos artistas destacaram-se pelas produções de músicas que tratavam sobre a repressão. Dentre alguns, já mencionados aqui, Chico Buarque e Elis Regina produziram importantes obras, das quais podem ser trabalhadas em sala de aula. Apesar da profundidade de algumas letras, o professor pode convidar os alunos a refletir sobre a ditadura. Dentre algumas músicas, escolhemos para análise dois (correspondente ao número de artistas): Apesar de Você e Como Nossos Pais.

A primeira música para fins de análise é a de Chico Buarque de Holanda, este que se consagrou como um dos grandes nomes da música popular brasileira, tendo nascido no ano de 1944 no estado do Rio de Janeiro. Assim, tendo vivido o contexto da repressão, Buarque compôs a música Apesar de Você, essa ainda na década de 70, que se consagrou como marco na resistência e esperança do povo brasileiro (Cezario; Ferreira, 2023, p. 161).

A letra da música para a sala de aula pode vir a servir como um excelente material didático, já que carrega muitas informações sobre o contexto da ditadura, conforme o trecho:

*Hoje você é quem manda
Falou, 'tá falado
Não tem discussão, não
A minha gente hoje anda falando de lado
E olhando pro chão, viu*

(Trecho da canção Apesar de Você – Chico Buarque, 1978).

Trechos como este revelam muito do contexto em que estava inserido o autor, o que pode vir a servir para o professor de História. Frases como “Hoje você é quem manda”, pode ser entendida como uma clara referência aos militares que estava agora no poder; “A minha gente hoje anda falando de lado”, sendo uma crítica à repressão do governo para com as pessoas, e em como esta repressão amedrontava as pessoas da época (Cezario; Ferreira, 2023, p. 162). A música encontra-se em plataformas de streaming como Spotify e Youtube, e pode ser acessada por professores e alunos.

Figura 3 – Imagem da capa do álbum de Chico Buarque



Fonte: Youtube, 2024.⁵⁰

A outra canção, Como Nossos Pais, também serve como fonte histórica para se abordar sobre a Ditadura Civil Militar. Composta por Belchior e interpretada por Elis Regina. Aos 17 anos de idade, a cantora começou a sua carreira musical, contexto no qual músicas como O Bêbado e o Equilibrista, Cartomante e Como Nossos Pais se consagrariam. Como Nossos Pais é uma canção composta por Belchior, ainda no ano de 1976, no entanto, se tornou mais conhecida na voz de Elis Regina (ALMEIDA; SANTOS, 2021, p. 81).

Por isso cuidado meu bem

Há perigo na esquina

⁵⁰ A música de Chico Buarque é repleta de claras menções à Ditadura Civil-Militar. Para acessar, os alunos podem usar o link: <https://www.youtube.com/watch?v=Wq2tp7yIWY4>. A canção é a mistura de um samba com mensagens importantíssimas sobre o período do regime militar.

Eles venceram

E o sinal está fechado pra nós

Que somos jovens

(Trecho da letra da música Como Nossos Pais)

Ao se trabalhar com essa música em sala de aula, o professor se depara com uma gama de possibilidades, das quais uma delas é a fácil interpretação da letra e o que o compositor objetiva tratar. Necessário pontuar que cada aluno pode interpretar à sua maneira. Entretanto, trechos como “Eles venceram/ E o sinal está fechado pra nós”, pode ser interpretado como uma clara menção ao Golpe de 64, quando os militares tomaram o poder e instituíram o regime militar. Além desse fato, a música também pode ser interpretada e analisada a partir da violência institucionalizada, presente em todo lugar, a partir da menção “Há perigo na esquina”, ou seja, em todos os lugares e sobre todas as pessoas (ALMEIDA; SANTOS, 2021, p. 82).

Figura 4 – Performance de “Como Nossos Pais”, apresentada no Fantástico.



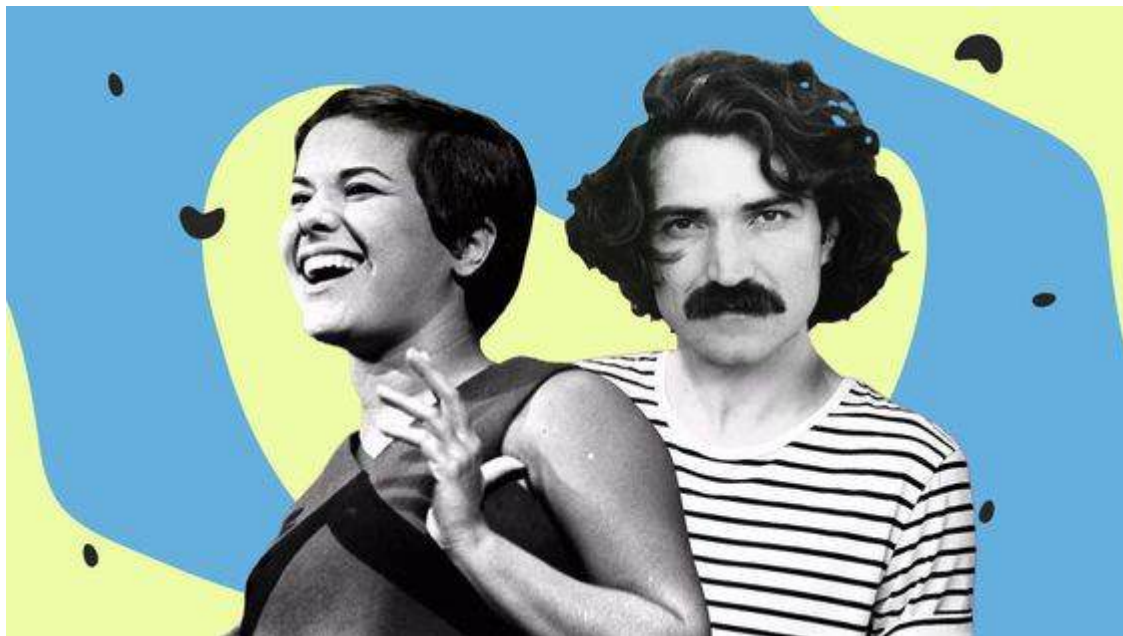
Fonte: Youtube, 2024.⁵¹

A performance está disponível no Youtube, e para a sala de aula pode ser utilizada como um excelente material didático, porque além da letra, o professor ainda pode se valer de outras linguagens audiovisuais. Nesse sentido, os alunos podem conhecer muito do contexto histórico se o professor souber bem conduzir a abordagem, a partir da contextualização histórica dos fatos. Por exemplo, trechos da música como: Eu vi você na rua/ Cabelo ao vento /Gente jovem reunida, ao que indica,

⁵¹ A performance de Elis, que encanta pela interpretação fervorosa, é uma excelente linguagem para o professor trabalhar em sala de aula e atrair os alunos para a reflexão. Elis, de peito erguido e com uma coragem estampada no rosto, interpreta muito bem a canção de Belchior. Os professores e alunos podem conferir esta incrível interpretação no disponível no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=wzXWIWPPHU0>.

podem ser uma referência ao movimento de resistência feito pelos jovens à época, contracultural, iniciado nos anos 60 (ALMEIDA; SANTOS, 2021, p. 82).

Figura 5 - Elis Regina e Belchior (compositor de “Como Nossos Pais”)



Fonte: Pinterest.

Assim, ao se trabalhar com um recurso como a música, deve ser levada em conta a importante contribuição do historiador, já que a música possui uma linguagem específica, onde muitos componentes estão envolvidos, como autor, intérprete, músicos, gravadores, produtores e técnicos, bem como o público consumidor (Bittencourt, 2008, p. 381).

Enfim, a relação à linguagem musical é importante mobilizar para a análise de letras, explorar as letras de músicas como "Apesar de Você" e "Como Nossos Pais", identificando metáforas, críticas sociais e representações do contexto histórico. É fundamental realizar a contextualização histórica, apresentando o contexto em que as músicas foram produzidas, incluindo informações sobre os artistas, o cenário político e as formas de censura da época. As/Os docentes podem estimular o debate sobre a música como forma de resistência, discutir o papel da música como linguagem de protesto e expressão durante a ditadura, incentivando os alunos a refletirem sobre a importância da liberdade de expressão. Outra estratégia poderia ser a criação de playlists, propondo aos estudantes a criação de playlists com músicas que representam diferentes perspectivas sobre a ditadura, promovendo a pesquisa e o debate sobre a diversidade de vozes e narrativas



O ENSINO DE HISTÓRIA PELO CINEMA

Além das HQs e de letras de músicas que tratam sobre a Ditadura, o professor ainda pode se utilizar do cinema, por filmes que abordam sobre esse período da História brasileira. Existem muitas produções no cinema nacional que abordam sobre os anos do regime militar, mas aqui interessa abordar sobre apenas uma única.

Antes de tudo, é importante mencionar a importância do cinema, levando em consideração que este se classificaria não apenas como um objeto industrial, mas também como uma arte. O cinema, no primeiro caso apontado, seria reproduzível e se destinaria às massas. Entretanto, no campo das artes, o cinema revolucionou este campo, quando no início do século XX surgiram as artes de massas, essas em contraposição às de elite (Kornis, 1992, p. 237).

No contexto escolar, o cinema desde um bom tempo até os dias de hoje foi utilizado em sala de aula. Filmes já eram introduzidos na escola com fins didáticos, em que alunos aprenderiam mais facilmente. Isso ocorreu com Jonathas Serrano, conforme destaca Bittencourt (2008, p. 371 - 372), isso já no ano de 1912, no Colégio Dom Pedro II. O professor procurava utilizar filmes do gênero ficção e documentários para que os alunos aprendessem com mais facilidade. Isso tinha por objetivo também que o professor e os alunos não se limitassem a um ensino que tinha como base somente a memorização, por muitas vezes enfadonha.

Assim, com o passar dos anos e com o aperfeiçoamento das técnicas audiovisuais, se veria os filmes cada vez mais compondo o processo de aprendizagem dos alunos. O cinema e a televisão, em especial esta, passaram a representar uma grande invasão de imagens, o que para muitos educadores, por mais que tivesse fins pedagógicos, ainda assim poderia representar um empecilho para a educação dos alunos. Entretanto, vem-se observando uma mudança nesse quadro, já que os programas televisivos ou filmes passaram a ser utilizados como ferramenta pedagógica pelos professores, ou seja, a escola agora buscou uma aproximação com esse tipo de método que passou a ser uma prática usual com os alunos que assistem filmes na escola ou em casa. Ainda assim, o professor deve se perguntar como utilizar este tipo de recurso pedagógico. E não somente como, mas para quê (Bittencourt, 2008, p. 372).

Em vista de tudo isso, é importante mencionar que no contexto atual, e ainda mais para o ensino de história, linguagem como os audiovisuais, filmes, televisão, são importantes ferramentas pedagógicas e devem ser utilizadas em sala de aula. Os alunos podem ser instigados a aprender mais. Diante disto, o próximo tópico tem por objetivo analisar um filme que aborda sobre a Ditadura Civil Militar. O filme em questão é “O ano em que meus pais saíram de férias”, do gênero drama e classificação indicativa para maiores de 10 anos. Assim, é uma obra que pode vir a servir para o professor que for trabalhar sobre Ditadura nas escolas, tendo em vista o seu conteúdo e a classificação indicativa.

RETRATOS SOBRE A DITADURA PARA A SALA DE AULA – FILME: “O ANO EM QUE MEUS PAIS SAÍRAM DE FÉRIAS”

A obra em questão, como mencionado anteriormente, pertence ao gênero drama e tem classificação indicativa para maiores de 10 anos. Levando em consideração a faixa etária de alunos do ensino básico (Ensino Fundamental II e Médio), os professores não teriam problema em trabalhar com esse filme sobre a Ditadura Militar. Vale mencionar que o cinema brasileiro é repleto de produções cinematográficas que abordam sobre os anos do regime militar, o que representa para o professor uma gama de possibilidades, já que a História brasileira é muito bem representada nessas produções, e, mais importante ainda, o seu conteúdo é de fácil compreensão para os alunos, se o professor souber conduzir muito bem o processo de aprendizagem daqueles.

Assim, Bittencourt (2008, p. 372) levanta importantes questionamentos sobre de como o professor trata os filmes e a televisão quando leva para a sala de aula este tipo de linguagem:

Usam-no como ilustração de um tema de aula? Trabalham com os alunos como se os filmes fossem ‘ressureições históricas’, ou são apenas considerados e, portanto, analisados como veículos da ideologia dominante? (Bittencourt, 2008, p. 372).

Tais questionamentos são muito importantes, já que procuram fazer o professor questionar a respeito de como um material como o audiovisual é abordado em sala de aula. Ou seja, além de pensar na facilidade ou não de utilizar esses materiais em sala de aula, cabe aos professores e alunos ainda indagar (mais importante ainda) como estes têm se apropriado do cinema, entendido material didático (Bittencourt, 2008, p. 372).

Nesse sentido, o filme “O ano em que meus pais saíram de férias” retrata muito bem sobre a Ditadura, que se consagra como uma importante obra do cinema nacional. O filme se passa nos anos 70, e conta a História de Mauro, um garoto de 12 anos que adora futebol. Os pais de Mauro decidem sair de férias, o que muda completamente a vida do garoto, sendo obrigado a ser deixado

com seu avô. No entanto, seus pais na realidade saíram do país porque estavam sendo perseguidos pelos militares já que faziam parte de movimentos de esquerda. O avô de Mauro, no entanto, falece e o rapaz é obrigado a conviver com o vizinho Shlomo, um judeu.

Figura 6 – Capa do filme “O ano em que meus pais saíram de férias”, 2006.



Fonte: JustWatch, 2024.⁵²

O filme aborda de maneira muito interessante sobre a Ditadura Civil Militar, uma vez que mescla elementos de uma obra cinematográfica pensada para crianças e adolescentes, como também procura retratar os anos do regime militar, a perseguição àqueles que tinham posicionamentos contrários ao regime, a vida nos grandes centros urbanos durante este particular momento da história brasileira, o drama e as relações. Assim, algumas imagens podem servir para o professor de história, estas que representam um pouco do que foi a Ditadura Civil Militar. É interessante que os alunos antes sejam introduzidos ao conteúdo, e que temas como os que o filme aborda possam ser trabalhados previamente pelo professor.

⁵² Os alunos e professores podem acessar o filme pelo link: <https://archive.org/details/o-ano-em-que-meus-pais-sairam-de-ferias>.

Figura 7 – Imagem de trecho do filme “O ano em que meus pais saíram de férias”, 2006.



Fonte: Youtube, 2024.

O filme é repleto de uma abordagem clara sobre a ditadura, como mostra a imagem acima, retirada do trailer. Há menção aos movimentos como os de resistência à ditadura como nos dizeres “abaixo a ditadura”.

Figura 8 - Imagem de trecho do filme “O ano em que meus pais saíram de férias”, 2006.



Fonte: Youtube, 2024.

Há muitas menções à repressão do regime militar, como na cena mostrada acima, retirada do trailer do filme. Para a sala de aula, o professor pode abordar sobre o filme, uma vez que este representa de maneira clara como os militares usavam da força para perseguir e punir aqueles que se opunham ao governo. Os alunos ainda podem ser instigados a procurar saber mais sobre a vida nos grandes centros urbanos, a entender mais sobre assuntos como as guerrilhas nas zonas urbanas, bem como o contraste destas com os movimentos guerrilheiros que aconteciam longe das cidades, nas áreas rurais. Para isso, o professor pode ainda trazer para a sala de aula ou sugerir aos alunos que consumam outros títulos, como filmes que abordem sobre movimentos guerrilheiros (Marighella, Araguaya – *A Conspiração do Silêncio*, Osvaldão).

Assim, cabe mencionar ainda que na escolha de um filme para a sala de aula o professor precisa levar em consideração alguns pontos, como: a preferência dos alunos e suas experiências como espectadores. Isso é muito importante de ser levado em conta, pois os alunos estão acostumados a consumir conteúdos por vezes mais frenéticos, que envolvem ação ou aventura. Então, a preparação prévia pelo professor deve procurar investigar sobre o que os próprios alunos consomem. O professor precisa se questionar e questionar os alunos sobre suas preferências. Na sala de aula, ainda, o professor deve instigá-los a fazer uma leitura interna do filme, onde os alunos analisam os personagens, acontecimentos principais, os cenários (especialmente em filmes que abordem sobre o Regime Militar) (Bittencourt, 2008, p. 375 – 376).

A Exibição e debate de filmes como "O Ano em que Meus Pais Saíram de Férias" e, em seguida, promover um debate sobre os temas abordados, como a perseguição política, o exílio, a infância e a resistência. Analisando de forma crítica a narrativa, discutir as escolhas narrativas do filme, como a perspectiva do protagonista, o uso de metáforas e a construção dos personagens, incentivando os alunos a desenvolverem um olhar crítico sobre a obra. Estimular os estudantes a pesquisarem sobre o contexto histórico retratado no filme, comparando a narrativa ficcional com os fatos históricos e as diferentes interpretações sobre o período. Propor aos estudantes a criação de curtas-metragens sobre a ditadura, a partir de pesquisas e reflexões sobre o tema, como forma de expressar sua compreensão e visão crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante integrar as diferentes linguagens, combinar o uso de HQs, músicas e filmes em projetos interdisciplinares, explorando as relações entre essas diferentes formas de expressão e o contexto histórico da ditadura. Conectar com outras disciplinas, estabelecendo conexões com outras

disciplinas, como Literatura, Artes, Sociologia e Geografia, para aprofundar a compreensão do período e seus impactos na sociedade brasileira.

Ao utilizar essas estratégias e linguagens, as/os professoras/es de História podem proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizado mais rica, significativa e crítica sobre a Ditadura Militar no Brasil, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e democrática. O professor é o mediador do processo de aprendizagem e deve adaptar as estratégias e linguagens às necessidades e características de seus/suas estudantes, promovendo um ensino de História dinâmico, crítico e transformador.

O guia pedagógico apresentado oferece um rico conjunto de atividades e recursos que, quando desenvolvidos de forma adequada, podem contribuir significativamente para a formação dos estudantes do Ensino Médio, em especial no que tange ao período da Ditadura Civil-Militar no Brasil. Desenvolve o Pensamento Crítico e Reflexivo.

O guia incentiva os alunos a explorarem diversas fontes, como HQs, músicas e filmes, e a analisá-las de forma crítica, comparando diferentes perspectivas e interpretando as mensagens presentes em cada obra. As atividades propostas estimulam os alunos a questionarem as narrativas dominantes sobre a ditadura, a buscarem diferentes fontes de informação e a construir suas próprias interpretações sobre o período. Ao debaterem os temas abordados nas obras e realizarem pesquisas, os alunos são incentivados a construir argumentos sólidos e a defender seus pontos de vista de forma fundamentada.

Contribui na compreensão do contexto Histórico e social. O guia oferece um panorama histórico do período, abordando seus principais eventos, personagens e impactos na sociedade brasileira. As atividades propostas permitem aos alunos compreenderem as relações de poder durante a ditadura, a resistência da sociedade civil e as consequências da repressão. O guia estimula a reflexão sobre os impactos da ditadura na sociedade atual, promovendo a compreensão das disputas de memória e a importância da democracia e dos direitos humanos.

Possibilita a formação cidadã e crítica. Ao conhecerem as violações ocorridas durante a ditadura, os alunos são sensibilizados para a importância da democracia, da liberdade de expressão e do respeito aos direitos humanos. As narrativas presentes nas HQs, músicas e filmes permitem aos alunos se conectarem com as experiências de pessoas que viveram a ditadura, desenvolvendo a empatia e a compreensão da diversidade de vivências. O guia propõe atividades que estimulam o protagonismo dos alunos, como a produção de HQs e curtas-metragens, incentivando-os a se tornarem agentes de transformação social.

Em suma, o guia pedagógico apresentado oferece um conjunto de atividades e quando desenvolvidas, de forma criativa e reflexiva, podem contribuir significativamente para a formação

integral dos/as estudantes, desenvolvendo seu pensamento crítico, sua compreensão do contexto histórico e social, sua formação cidadã e suas habilidades diversas. Ao explorar diferentes fontes e linguagens, o guia promove um ensino de História mais dinâmico, significativo e transformador, capaz de impactar positivamente a vida dos/as estudantes e sua atuação na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, 2005, p. 309 – 317.

ALMEIDA, Ivana Veloso de; SANTOS, Lorena Danielle. História e música: uma reflexão sobre Elis Regina como voz de resistência durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil. **Revista Outras Fronteiras**, Cuiabá, vol. 9, n.1, 202, p. 68 – 85.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Documentos não escritos na sala de aula**. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2008.

BRITO, André Domingos de. **Uma metodologia para a aprendizagem histórica de jovens estudantes do ensino fundamental por meio da produção de histórias em quadrinhos**. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2020.

CAMPOS, Carlos Eduardo da Costa; ASSUMPÇÃO, Luis Filipe Bantim de. A HQ Hades: o senhor dos mortos e o Ensino de História Antiga. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 12, nº 24, 2023.

CEZARIO, Maria Aparecida; FERREIRA, Kaliene Batista. Crítica política e social na ditadura militar brasileira: uma análise da música “Apesar de Você” de Chico Buarque (1967-1979). **Revista Discente Oficinas de Clio**, Pelotas, vol. 8, nº 14, 2023.

KORNIS, Mônica Almeida. História e cinema: um debate metodológico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 273 - 250.

MATOS, Allef de Lima Laurindo Fraemann. Histórias em Quadrinhos e Ensino de História: uma reflexão teórica metodológica. **Revista Educação e (Trans)formação, Garanhuns**, v. 04, n. 02, 2019.

MOURA, Roberto M. **A censura e a música popular no Brasil**. In: 36º ICTM (International Council for Traditional Music). Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.

NERY, Anna. Ato 5, de André Diniz e José Aguiar, aborda terríveis consequências do golpe militar no Brasil em novo HQ Para Todos. 28 de fevereiro de 2024. Disponível em: <https://editoraconrad.com.br/publicacoes/blog/ato-5-de-andre-diniz-e-jose-aguiar-pela-conrad-editora/>. Acesso em: 30 de junho de 2024.

PEREIRA, Gabriela Acerbi et al. A expressão da resistência em Florianópolis: manifestações artísticas contra a Ditadura Civil-Militar. **Mosaico Social - Revista do Curso de Ciências Sociais da UFSC**. Ano V, n. 05 – 2010, p. 220 - 236.

SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 27, 2012, p. 81 – 95.

APÊNDICE B
Pesquisa de opinião

1. Quantas pessoas dividem a casa com você? Quem são elas?

2. Para você, o que significa a expressão “liberdade de expressão”?

3. Em sua opinião, em que situações presencia e/ou vivencia a liberdade expressão? Nos aponte no mínimo 3 situações do cotidiano.

4. Em sua opinião, o que significa garantia de direitos? Nos aponte no mínimo 3 situações ou áreas em que é possível presenciar e/ou vivenciar tais direitos.

5. Em sua opinião, durante as aulas de História, em quais conteúdo ou temas você percebeu a discussão sobre liberdade de expressão e a noção de direitos? Comente sobre.

6. Em sua opinião, o que significa e/ou representa práticas democráticas?

7. Em sua opinião, como você percebe a relação entre o ensino de História e o entendimento sobre a construção de uma sociedade democrática?

8. Em sua opinião, o que significa a expressão “Direito Político”?

9. Em sua opinião, a partir de sua resposta anterior, qual a relação existente entre a expressão “direito político”, ensino de história no ensino médio? Comente sobre.

10. Em sua opinião, o que representou/significou a ditadura civil-militar no Brasil de 1964 a 1985? Comente sobre.

-
-
11. Em sua opinião, durante o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil de 1964 a 1985, como era exercido/vivenciado os direitos políticos? Comente sobre.

12. Em sua opinião, como é abordado esse período histórico da Ditadura Civil-Militar no Brasil de 1964 a 1985 nas aulas de História do ensino médio? Comente sobre.

13. Em sua opinião, houveram mudanças no entendimento sobre direito político exercido/vivenciado no período da Ditadura Civil-Militar no Brasil de 1964 a 1985 para os dias atuais? Comente sobre.

14. Em sua opinião, o que as aulas de História, no decorrer do ensino médio ajudaram ou não no seu entendimento sobre liberdade de expressão?

15. Em sua opinião, o que as aulas de História, no decorrer do ensino médio ajudaram ou não no seu entendimento sobre práticas democráticas?

16. Em sua opinião, o que as aulas de História, no decorrer do ensino médio ajudaram ou não no seu entendimento sobre direitos políticos?

ANEXO – A



ANO CX Nº 034 SÃO LUÍS, TERÇA-FEIRA, 23 DE FEVEREIRO DE 2016 EDIÇÃO DE HOJE: 60 PÁGINAS

SUMÁRIO

Poder Executivo	01
Casa Civil	04
Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento	27
Secretaria de Estado da Gestão e Previdência	29
Secretaria de Estado da Fazenda	49
Secretaria de Estado da Saúde	51
Secretaria de Estado de Indústria e Comércio	52
Secretaria de Estado de Transparência e Controle	57
Secretaria de Estado da Comunicação Social e Assuntos Políticos ...	57
Secretaria de Estado da Educação	58

PODER EXECUTIVO

DECRETO Nº 31.469, DE 4 DE JANEIRO DE 2016.

Altera o nome das escolas da rede pública estadual de ensino.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO MARANHÃO, no uso das atribuições que lhe conferem os incisos III e V do art. 64 da Constituição Estadual,

DECRETA

Art. 1º Ficam alterados os nomes das escolas da rede pública estadual de ensino, conforme disposto no Anexo Único deste Decreto.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO,
EM SÃO LUÍS, 4 DE JANEIRO DE 2016, 195º DA INDEPENDÊNCIA E 128º DA REPÚBLICA.

FLÁVIO DINO

Governador do Estado do Maranhão

MARCELO TAVARES SILVA

Secretário - Chefe da Casa Civil

Republicado por Incorreção.

ANEXO ÚNICO

URE	MUNICÍPIO	NOME ANTIGO	NOVO NOME
Santa Inês	Bom Jardim	CE Gov. José Sarney	CE.Profª Maria Luíza Rodrigues de Sousa
	Pindaré Mirim	CE José Sarney Costa	CE. Profº João Cardoso Campos
		CE Joana Fernandes de Moraes Santos	CE.Profª Raimunda Matos
	Santa Inês	CE José Sarney	CE. Poeta Antonio José
Santa Luzia	CE Gov. João Alberto	CE. Cicero Ferreira Silva	
Bacabal	Bacabal	CE Roseana Sarney	CE. Isabel Castro Viana
		CE Presidente José Sarney	CE. Maria Casimiro Soares
		CE. Leda Maria Chaves Tajra	CE. Professor Juarez Gomes
		U.I Dep. João Alberto de Sousa	U.I Professora Maria Cleuza Silva de Oliveira
	Lago Verde	U.I Lêda Tajra	U.I Artur Linhares
São João dos Patos	Olho D'Água das Cunhãs	CE Marco Maciel	CE. José de Matos Oliveira
	Buriti Bravo	CE Prof. Leda Tajra	CE.Professora Zuleica Santos
	Mirador	CE Gov. Edson Lobão	CE. Isa Raposo Borba Guimarães
	Pastos Bons	CE Gov. João Castelo	CE. Professor Ribamar Torres
São Luís	São Luís	São João dos Patos	CE. Edson Lobão
		CE Gov. Edson Lobão	CE. João Francisco Lisboa
	Alcântara	CE Roseana Sarney Murad	CE. Professora Estefânia Rosa da Silva
		U.I Roseana Sarney	U.I João Evangelista Serra dos Santos
Chapadinha	Água Doce do MA	CE Dr. João Leitão	CE. Professor Aquilis Batista Vieira
	Anapurus	CE Dr. José Sarney	CE. José Vieira da Silva
	Magalhães de Almeida	CE Dr. José Maria Cabral Marques	CE. Dep. Júlio Pires Monteles
	Tutóia	CE Prefeito Neto Carvalho	CE. Professor Dionilio Gonçalves Costa
Caxias	Afonso Cunha	CE Zilmar Melo Araújo	CE.Liceu Tutoiense
		CE Dr. Carlos Magno Bacelar	CE. Professor Paulo Freire
	Coelho Neto	CE Dr. Carlos Magno Duque Bacelar	CE. Albert Einstein
		CE. José Sarney	CE. Professor Antonio Nonato Sampaio
Caxias	U.E Gov. José Sarney	U.E Professora Raimunda Barbosa Gonçalves de Jesus	



Zé Doca	Junco do Maranhão	CE Maria do Socorro Almeida Ribeiro	CE. Professor João Teixeira Sousa
	Presidente Médici	CE Maria Gardênia Ribeiro Gonçalves	CE. Maria Espindola de Araújo Silva
	Santa Luzia do Paruá	CE Prof. Lêda Tajra	CE. Cleobeto de Oliveira Mesquita
Açailândia	Açailândia	CE Maria Isabel Rodrigues Cafeteira	CE Prof. Norma Suely Mendes
	Bom Jesus das Selvas	CE Ferreira Goulart	CE Luiz Sabry Azar
	Itinga do MA	CE Terezinha de Jesus Coelho Rocha	CE José Neiva de Oliveira
	Olho D'Água das Cunhãs	CE Marco Maciel	CE. José de Matos Oliveira
Codó	Coroatá	CE Leda Tajra	CE. Hermano José Leopoldino Filho
Imperatriz	Imperatriz	CE Edson Lobão	CE Professor Edinan Moraes
Pedreiras	Lago da Pedra	CE Marly Sarney	CE. Frei Godofredo Bauerdick

DECRETO Nº 31.507, DE 23 DE FEVEREIRO DE 2016

Altera o Decreto 30.796, de 26 de maio de 2015, que regulamenta os critérios e normas de transferência de recursos financeiros aos municípios no âmbito do Programa Estadual de Apoio ao Transporte Escolar no Estado do Maranhão - PEATE/MA, instituído pela Lei nº 10.231, de 24 de abril de 2015, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO MARANHÃO, no uso das atribuições que lhe conferem os incisos III e V do art. 64 da Constituição Estadual,

DECRETA:

Art. 1º Os artigos 4º, 6º, 8º e 16 do Decreto nº 30.796, de 26 de maio de 2015, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 4º Para participar do PEATE/MA o município deverá habilitar-se no Programa, mediante a assinatura de um Termo de Adesão a ser celebrado com o Estado do Maranhão, através da SEDUC (Anexo I), bem como apresentar, no ato da assinatura, os documentos relacionados no Anexo II deste Decreto.

(...)

Art. 6º Os recursos destinados ao atendimento do Programa, apurados na forma prevista no art. 5º, observando a disponibilidade de limite financeiro na SEDUC, serão transferidos diretamente aos municípios, em (09) nove parcelas, no período de março a novembro.

Parágrafo único. O valor dos recursos e a quantidade de parcelas de trata o caput deste artigo serão proporcionais de acordo com o mês da assinatura do Termo de Adesão entre o município e o Estado.

(...)

Art. 8º (...)

§ 1º Excedendo o valor do saldo remanescente a 30% (trinta por cento) do repassado em cada ano letivo, será deduzido do montante a ser transferido no ano letivo posterior, desde que não ocorra atraso na liberação dos recursos pela SEDUC.

§ 2º O desconto a que se refere o parágrafo anterior poderá ser revisto pela SEDUC, após requerimento do município, que poderá comprovar a impropriedade da dedução através de cheques, conciliação bancária, notas fiscais, entre outros documentos

(...)

Art. 16. (...)

I - (...)

X - Cópia do processo de licitação, dispensa ou inexigibilidade.

§1º - O município elaborará e remeterá a SEDUC, até 28 de fevereiro do exercício seguinte ao do repasse, a prestação de contas dos recursos financeiros recebidos à conta do PEATE/MA, contendo os documentos indicados neste artigo.

Art. 2º Fica revogado o item 11 do Anexo II do Decreto nº 30.796, de 26 de maio de 2015.

Art. 3º Permanecem inalterados os demais dispositivos do Decreto nº 30.796, de 26 de maio de 2015.

Art. 4º Esse Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO,
EM SÃO LUÍS, 23 DE FEVEREIRO DE 2016, 195º DA INDEPENDÊNCIA E 128º DA REPÚBLICA.

FLÁVIO DINO
Governador do Estado do Maranhão

MARCELO TAVARES SILVA
Secretário-Chefe da Casa Civil

ÁUREA REGINA DOS PRAZERES MACHADO
Secretária de Estado da Educação


ANEXO – B

Projeto de pesquisa cadastrado na Plataforma Brasil

20/08/2024, 18:58

Plataforma Brasil

Portal do Governo Brasileiro




Esqueceu a senha? Cadastre-se v4.0.5

Você está em: Público > Buscar Pesquisas Aprovadas > Detalhar Projeto de Pesquisa

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

— DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título Público: A CONCEPÇÃO DE DIREITO POLÍTICO PARA OS ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO CONTEÚDO ESCOLAR SOBRE A DITADURA CIVIL MILITAR DE 1964 A 1985
Pesquisador Responsável: ROGERIO FERREIRA DA COSTA
Contato Público: ROGERIO FERREIRA DA COSTA
Condições de saúde ou problemas estudados:
Descritores CID - Gerais:
Descritores CID - Específicos:
Descritores CID - da Intervenção:
Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 26/06/2024



— DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Nome da Instituição: Centro de Educação, Humanidades e Saúde
Cidade: TOCANTINÓPOLIS

— DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Comitê de Ética Responsável: 342 - Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)
Endereço: Avenida Paraguai, s/n, esquina com Rua Uxiramas, sala 3, prédio do PPGL
Telefone: (63)3416-5686
E-mail: cep@ufnt.edu.br

— CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

— CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA

[Voltar](#)

Suporte a sistemas: 136 - opção 8
 e-mail: suporte.sistemas@datasus.gov.br
 Fale conosco: <http://datasus.saude.gov.br/fale-conosco>



ANEXO – C

Parecer de aprovação do projeto de pesquisa submetido ao comitê de ética da UFNT via Plataforma Brasil

20/08/2024, 18:57

Plataforma Brasil

Portal do Governo Brasileiro

Plataforma Brasil

Informe o E-mail Informe a Senha **LOGIN**

[Esqueceu a senha?](#) [Cadastre-se](#) v4.0.5

Você está em: Público > Confirmar Aprovação pelo CAAE ou Parecer

CONFIRMAR APROVAÇÃO PELO CAAE OU PARECER

Informe o número do CAAE ou do Parecer:

Número do CAAE: Número do Parecer: **Pesquisar**

Esta consulta retorna somente pareceres aprovados. Caso não apresente nenhum resultado, o número do parecer informado não é válido ou não corresponde a um parecer aprovado.

DETALHAMENTO

Título do Projeto de Pesquisa:

Número do CAAE: **Número do Parecer:**

Quem Assinou o Parecer: **Pesquisador Responsável:**

Data Início do Cronograma: **Data Fim do Cronograma:** **Contato Público:**

Voltar

Suporte a sistemas: 136 - opção 8
 e-mail: suporte.sistemas@datasus.gov.br
 Fale conosco: <http://datasus.saude.gov.br/fale-conosco>

SUS+ MINISTÉRIO DA SAÚDE GOVERNO FEDERAL
 SAÚDE E BEM-ESTAR

