http://dx.doi.org/10.22420/rde.v19i45.2294

Experiências pedagógicas e temas sensíveis:
ditadura civil-militar brasileira na sala de aula

Educational experiences and sensitive topics:
Brazilian civil-military dictatorship in the classroom

Experiencias pedagógicas y temas sensibles:
la dictadura cívico-militar brasileña en las aulas

LUIZ PAULO DA SILVA SOARES[*]
Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, Rio Grande – RS, Brasil.

ANTONIO JORGE FERREIRA SEVERINO[**]
Secretaria de Estado de Educação do Ceará, Fortaleza – CE, Brasil.

RESUMO: Este artigo trata do ensino da ditadura civil-militar brasileira na Educação Básica, através de duas práticas pedagógicas, na região Sul e na região Nordeste do país. A primeira aborda o uso de filmes para promover a reflexão crítica sobre a ditadura. A segunda instiga a reflexão sobre os vestígios da ditadura na cidade. O argumento principal é a importância de abordar temas sensíveis como o período ditatorial nas aulas de História, buscando evidenciar o passado e promover a consciência crítica nos/nas estudantes. O objetivo do estudo é analisar como essas práticas pedagógicas ajudam a desenvolver a compreensão histórica, encorajando reflexões de estudantes sobre direitos humanos, cidadania e memória. A conclusão aponta para a relevância de metodologias que promovam um espaço de reflexão e debate, preparando estudantes para uma participação ativa e consciente na sociedade, especialmente no contexto de 60 anos do golpe de 1964.

Palavras-chave: Escolas Públicas. Ensino de História. Ditadura Militar. Filmes. Cidade.

[*] Professor de História na Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Doutor em História pela Universidade Federal de Pelotas. *E-mail*: <luizsoaresrg@gmail.com>.

[**] Professor de História na Secretaria de Estado de Educação do Ceará. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. *E-mail*: <jorgejsbce@hotmail.com>.

ABSTRACT: This article discusses the teaching of the Brazilian civil-military dictatorship in basic education, considering two pedagogical practices in the South and Northeast regions of the country. The first addresses the use of films to promote critical reflection on the dictatorship. The second encourages reflection on the vestiges of the dictatorship in the city. The main argument is the importance of addressing sensitive topics such as the dictatorial period in history classes, seeking to highlight the past and foster students' critical awareness. The objective of the study is to analyze how these pedagogical practices help develop historical understanding, encouraging students' reflections on human rights, citizenship, and memory. The conclusion points to the relevance of methodologies that foster a space for reflection and debate, preparing students for active and conscious participation in society, especially in the context of 60 years since the 1964 coup.

Keywords: Public schools. History teaching. Military dictatorship. Films. City.

RESUMEN: Este artículo aborda la enseñanza de la dictadura cívico-militar brasileña en la educación básica mediante dos prácticas pedagógicas en las regiones Sur y Nordeste del país. La primera discute el uso del cine para promover la reflexión crítica sobre la dictadura. La segunda invita a reflexionar sobre los vestigios de la dictadura en la ciudad. El argumento principal es la importancia de abordar temas sensibles, como el período de la dictadura, en las clases de historia, buscando resaltar el pasado y promover la conciencia crítica en los y las estudiantes. El objetivo del estudio es analizar cómo estas prácticas pedagógicas contribuyen al desarrollo de la comprensión histórica, fomentando la reflexión de los/as estudiantes sobre los derechos humanos, la ciudadanía y la memoria. La conclusión apunta a la relevancia de metodologías que promuevan un espacio de reflexión y debate, preparando a los/as estudiantes para la participación consciente en la sociedad, especialmente en el contexto del 60 aniversario del golpe de 1964.

Palabras clave: Escuelas públicas. Enseñanza de historia. Dictadura militar. Películas. Ciudad.

Introdução

O ano de 2024 foi um marco significativo para a história do Brasil, pois completamos 60 anos desde o golpe civil-militar[1] empreendido em 1964. Um evento que instaurou uma ditadura em nosso país por mais de duas décadas, utilizando-se de repressão, censura e violação dos direitos humanos para manter o controle sobre a nação. Essa data se torna um ponto de reflexão crucial sobre a memória e as lições dessa época, especialmente em um contexto global e nacional de polarização política e ataques à democracia. Para professores/as de História como nós, esse aniversário histórico traz à tona a responsabilidade não só de tratar os fatos, mas de incentivar um entendimento crítico sobre as consequências do autoritarismo, suas heranças e o valor de uma sociedade democrática. Por isso, abordar temas sensíveis ou controversos no ensino de História, como é o caso da ditadura civil-militar, é um desafio significativo, pois são carregados de memórias dolorosas e controvérsias políticas, exigindo dos/das professores/as não apenas um profundo conhecimento histórico, mas também uma habilidade especial para lidar com as emoções e reações dos/das estudantes (ALBERTI, 2014).

Nessa perspectiva, ensinar sobre a ditadura não se resume à mera transmissão de fatos históricos. Envolve a reflexão sobre acontecimentos a partir de fontes confiáveis e diversificadas, para mobilizar a consciência histórica dos/das estudantes, conectando o passado com as realidades atuais. É, portanto, necessário estabelecer uma ponte entre *o que* e *como* ensinamos, com a sensibilidade e as questões contemporâneas com as quais estudantes estão familiarizados/as. Como afirmou Jörn Rüsen "o passado não está morto, mas plenamente vivo na evolução das circunstâncias e nos ordenamentos atuais da vida" (RÜSEN, 2015, p. 91). O que esse passado impregnou na vida contemporânea, em especial de jovens estudantes, nem sempre é tão fácil de deslindar, sobretudo em momentos carregados de tensões e disputas ideológicas.

Por meio dessa abordagem, não só podemos promover o entendimento crítico da História, mas também encorajar os/as estudantes a questionarem e compreenderem melhor os valores democráticos, os direitos humanos e a cidadania. Ao explorar a ditadura de 1964 sob essa perspectiva, os/as discentes são incentivados/as a refletir sobre os impactos do autoritarismo na organização social e política do país, a importância da memória e o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Para tanto, o objetivo deste artigo é apresentar reflexivamente práticas pedagógicas ao ensinar a história da ditadura que perdurou por 21 anos a partir de 1964 em dois contextos distintos: a primeira em duas escolas públicas estaduais na cidade do Rio Grande, no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul; e a outra no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA em Fortaleza, no estado do Ceará.

Para tornar a discussão mais evidente e acessível, apoiamo-nos na definição de prática pedagógica encontrada na *Enciclopédia Universitária*, elaborada por Cleoni Maria

Barbosa Fernandes, ou seja, uma "prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender" (FERNANDES, 2003, p. 376), mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo forma, sujeitos/as-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares.

Cinema, História e ditadura civil-militar: uma prática didática empreendida no Sul

Quando falamos da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), é inegável o impacto que esse período teve na sociedade brasileira. A repressão, a censura e a violência, por exemplo, são temáticas que precisam ser tratadas com sensibilidade e, ao mesmo tempo, profundidade no ambiente escolar. Filmes como *Paula, a História de Uma Subversiva* (1979), *Cabra Marcado para Morrer* (1984), *Lamarca* (1994), *Batismo de Sangue* (2007), *Em Busca de Iara* (2014), *Marighella* (2019) e *Ainda Estou Aqui* (2024) são exemplos que retratam de forma vívida as angústias e resistências vividas por muitas famílias durante a ditadura.

Dessa forma, integrar filmes ao currículo de História não se resume a simplesmente exibir um filme que aborde a temática para os/as estudantes. É essencial que os/as professores/as planejem atividades que contextualizem a obra, promovendo debates e relacionando o conteúdo cinematográfico com o material didático disponível, além de instruir os/as estudantes a realizar a análise da história representada. Não é uma tarefa fácil, mas é uma abordagem prazerosa! Pode-se abordar o filme na íntegra, pausando em momentos ou trechos específicos que ilustram momentos-chave do período histórico em estudo. Isso pode ser seguido por discussões em grupo, nas quais os/as discentes são incentivados/as a refletir sobre as diferentes perspectivas apresentadas, investigações em fontes científicas, realização de entrevistas etc.

No contexto da cidade do Rio Grande foi planejada uma sequência didática de doze aulas para o terceiro ano do Ensino Médio regular, envolvendo estudantes com idades entre 16 e 26 anos, de duas instituições escolares com perfis distintos. Em números absolutos, a proposta corresponde a 44 estudantes. Desse número, temos 27 participantes do sexo feminino, que corresponde a 61,4%, enquanto 17 são do sexo masculino, o equivalente a 38,6% de estudantes. Esses dados referem-se a discentes devidamente matriculados/as nas escolas em que o trabalho foi posto em prática. Eles/Elas foram agrupados/as em dois grupos escolares: estudantes da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat, localizada na periferia da cidade do Rio Grande, com 17 estudantes; e 27 estudantes do Colégio Estadual Lemos Júnior, situado no centro da cidade[2]. A ação

foi realizada no ano letivo de 2023, e o trabalho foi realizado de forma interdisciplinar com os componentes de Artes e Sociologia.

A proposta foi estruturada para atender uma turma do turno da manhã (escola da periferia) e outra da noite (escola central), considerando as particularidades e necessidades de cada grupo de estudantes. Ao contemplar essas diferentes realidades, o planejamento das aulas foi pensado de maneira que pudesse adaptar o conteúdo e a metodologia para melhor engajar e atender a diversidade do alunado. Na escola localizada na periferia, muitos/as alunos/as lidam com questões socioeconômicas que impactam diretamente o processo de aprendizagem, como baixa renda, falta de recursos tecnológicos e um ambiente doméstico menos favorável ao estudo. Já na escola do centro da cidade, de maneira geral, há um contexto mais favorecido economicamente, porém com outros desafios, como a competitividade e a pressão por excelência acadêmica, evidenciando-se a meritocracia. Cabe destacar que os/as estudantes do noturno possuem outras especificidades, como por exemplo, estarem inseridos/as no mercado de trabalho.

O projeto focalizou a temática da ditadura civil-militar no Brasil, e seu desenvolvimento ocorreu através de uma pesquisa-ação e uma escuta sensível (BARBIER, 2004). Ao adotarmos essa metodologia de trabalho com estudantes secundaristas criamos condições para que professores/as e alunos/as atuassem como sujeitos/as do processo educativo, rompendo a lógica do ensino transmissivo. A pesquisa-ação, ao articular teoria e prática, permitiu que o conteúdo fosse construído coletivamente, a partir da realidade vivida e das experiências dos/das próprios/as estudantes. Isso favoreceu uma visão global, pois o estudo da ditadura não se restringiu aos aspectos factuais e cronológicos, mas foi ampliado por reflexões sobre a memória, os direitos humanos, os impactos sociais e culturais do período, integrando diferentes dimensões do conhecimento. Possibilitou-se que as estratégias didáticas fossem alternadas com exposições dialogadas e eixos construtivos por parte do alunado (ROCHA, 2015, p. 92).

A sequência aqui apresentada não visou expor o conhecimento histórico propriamente, mas promover uma abordagem crítica sobre valores fundamentais como liberdade, democracia, direitos humanos e cidadania. Ela foi estruturada em cinco etapas: 1) contextualização histórica, 2) exibição da obra, 3) discussão do filme, 4) análise crítica e 5) produção de um vídeo para o TikTok. Cada etapa foi projetada para explorar diferentes dimensões do ensino, conforme os princípios teóricos de Paulo Freire (1999), que defende a "educação como prática de liberdade".

As etapas foram cuidadosamente planejadas com o intuito de fazer com que o alunado utilizasse tecnologias digitais para a produção de um produto cultural fundamentado nas discussões, pesquisas e análises sobre a temática no âmbito escolar, de modo que proporcionasse um ensino-aprendizagem mais dinâmico, contemporâneo, engajando os/as estudantes de maneira ativa e significativa. A metodologia adotada para a prática pedagógica desejada iniciou com a utilização de um questionário exploratório,

que permitiu termos uma compreensão detalhada dos conhecimentos prévios sobre a ditadura de 1964. Os questionamentos propostos formaram uma base sólida fundamental para a criação e a adaptação das estratégias pedagógicas subsequentes, conforme defendido por Paulo Freire (2018) e Carlos Libâneo (1998) sobre a importância de conhecer o contexto dos/das estudantes para uma educação mais crítica.

Na sequência, foi escolhido o filme *Batismo de Sangue* (2006), dirigido por Helvécio Ratton e adaptado do livro homônimo de Frei Betto, com o objetivo de promover uma abordagem crítica e reflexiva sobre o período da ditadura civil-militar no Brasil. O filme possui uma narrativa focada na resistência de frades dominicanos à repressão durante a ditadura civil-militar. Movidos por profundas convicções cristãs e pelo desejo de justiça social, os frades Tito (interpretado por Caio Blat), Betto (Daniel de Oliveira), Oswaldo (Ângelo Antônio), Fernando (Léo Quintão) e Ivo (Odilon Esteves) decidem apoiar a luta armada contra o regime, juntando-se à Ação Libertadora Nacional – ALN, liderada pelo icônico revolucionário Carlos Marighella (Marku Ribas). Enquanto arriscam suas vidas em prol da liberdade, eles são perseguidos pela violenta repressão do governo. A trama se intensifica quando os frades são capturados, submetidos a uma série de torturas desumanas que colocam em questão sua fé, coragem e convicções.

Ao retratar de maneira expressiva esse contexto, especialmente a resistência à repressão através da história dos frades dominicanos que, motivados por ideais de justiça social, se envolveram na luta contra o regime ditatorial, o filme oferece aos/às discentes uma oportunidade de refletir sobre o papel da resistência, o impacto da violência estatal e a importância dos direitos civis e políticos. A narrativa é capaz de provocar discussões sobre ética, justiça e cidadania, evidenciando a história do Brasil com debates contemporâneos. A escolha desse filme para trabalhar com as duas turmas do Ensino Médio se deve às temáticas que aborda e às reflexões que suscita, visto que se encontram descritas nos referenciais curriculares específicos para esse ano do Ensino Médio. Para Selva Guimarães Fonseca (2012) e Rosália Duarte (2012), o uso de filmes enquanto produto cultural na Educação Básica carrega múltiplos significados e interage com diversas práticas sociais, como poesia, história, estética e técnica.

A análise subsequente permitiu aos/às alunos/as explorarem os dilemas éticos enfrentados pelos personagens e refletir sobre a resistência política sob circunstâncias adversas, como narrativas de resistência à ditadura, inclusive em ambientes religiosos, no país. A escolha por utilizar filmes como produto didático-pedagógico na sequência didática não foi apenas para representar os fatos históricos sobre a temática em questão de forma visual, mas sim provocar a reflexão crítica e o debate, essenciais para uma compreensão contextualizada desse passado traumático e sensível da história recente brasileira (ALBERTI, 2014).

Na segunda etapa da sequência didática ocorreu a contextualização histórica da ditadura de 1964, sendo essencial para fornecer aos/às estudantes um referencial teórico e

histórico sobre o tema. Ao apresentar os principais eventos da ditadura, as práticas repressivas do regime e a resistência organizada por diferentes segmentos sociais, incluindo os frades dominicanos, criou-se um ambiente de mediação que facilitou a construção do conhecimento histórico.

A exibição do filme representou a terceira etapa e foi organizada de forma a permitir pausas estratégicas para pequenos comentários. Essa metodologia de trabalho dialoga diretamente com o conceito de "educação dialógica" de Freire (1996), em que a interação e o diálogo são fundamentais para a construção coletiva do conhecimento. As pausas foram planejadas para que questões problematizadoras fossem levantadas e pudessem mobilizar os/as estudantes a refletir criticamente sobre as representações de resistência, tortura e os dilemas éticos dos personagens diante de impasses históricos relevantes.

Após a exibição do filme foi realizado um debate, que configurou a quarta etapa da sequência didática. Ela foi colocada em prática para que os/as estudantes pudessem expor na roda de discussão seus pensamentos, perspectivas e reflexões sobre o filme assistido. Algumas questões provocadoras foram fundamentais para fomentar o debate reflexivo, como por exemplo: *Quais os sentimentos despertados pelo filme?*; *Qual o contexto da narrativa histórica?*; *Quais as violações de direitos humanos aparecem representados na mídia cinematográfica?*; *Qual a importância histórica de retratar os frades dominicanos como protagonistas da resistência?*; *Quais eventos representados na mídia possuem sentido histórico?*; *O que vocês fariam se tivessem vivenciado a trajetória do Frei Tito?*.

O diálogo gerado se aproximou de uma "prática de liberdade", conforme proposto por Freire (1999), pois permitiu que alguns/umas alunos/as não apenas expressassem suas opiniões, mas também confrontassem suas perspectivas com as de outros/as colegas, enriquecendo o debate e ampliando a compreensão sobre as complexidades do tema apresentado no filme.

Já a quinta etapa envolveu a produção de uma análise crítica escrita, na qual os/as alunos foram convidados/as a articular suas percepções sobre o filme em um instrumento composto por três seções: 1) apresentação, 2) reflexões do filme sobre as temáticas históricas abordadas em sala de aula e 3) análise crítica pelo/a estudante sobre aspectos técnicos, históricos e estéticos presentes na obra cinematográfica. A produção escrita permitiu que os/as estudantes articulassem a leitura fílmica realizada no confronto entre suas ideias e as advindas do debate, ou seja, que refletissem sobre a história representada.

As questões orientadoras estimularam a reflexão crítica e a produção argumentativa, permitindo que os/as alunos explorassem tanto o conteúdo narrativo quanto os elementos técnicos do filme, como trilha sonora, iluminação e montagem. A atividade exigiu a articulação de uma "consciência crítica" (FREIRE, 2018), levando os/as estudantes a considerarem que o cinema pode tanto ajudar a refletir quanto moldar a percepção histórica e política.

Como culminância da sequência didática, os/as alunos/as foram desafiados/as a produzir uma narrativa fílmica própria, inspirada nos temas e eventos discutidos na película *Batismo de Sangue*. Essa atividade não apenas incentivou a criatividade como também consolidou o aprendizado ao integrar os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência didática, conforme proposto por Marcos Antonio Moreira (2011), amparado nos estudos realizados por David Ausubel sobre a importância da prática reflexiva na aprendizagem significativa. Para ele, devemos proporcionar práticas educativas em sala de aula que façam jovens estudantes refletirem e saírem da inércia do simples recebimento de conteúdos, mediante uma atuação ativa nas suas aprendizagens, ou seja, a transformação através do seu protagonismo (MOREIRA, 2011).

A produção de vídeos enquanto estratégia pedagógica encontra respaldo nos estudos de "letramento midiático", que defendem a importância de capacitar alunos/as a serem produtores/as críticos/as de mídia, não apenas consumidores/as passivos/as (KELLNER & SHARE, 2008). Nessa etapa, os/as alunos foram desafiados/as a transpor suas análises críticas para o formato audiovisual, criando vídeos abordando as reflexões coletivas sobre o filme e o contexto histórico. Além disso, ao nos ampararmos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, temos na competência 7 que o/a professor/a deve instigar o alunado a "produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais" (BRASIL, 2018, p. 402). Essa competência permite compreender que o verbo *produzir* pode abarcar, por exemplo, a criação de vídeos pelos/as estudantes, que podem expressar, sintetizar ou até problematizar os resultados de projetos desenvolvidos em sala de aula. Ao propor esse tipo de atividade, o/a professor/a rompe com a tradição escolar mnemônica do ensino de História, que costuma restringir a síntese de conteúdos a textos escritos ou listas de questões. Alinhado à BNCC, o Referencial Curricular Gaúcho – RCG orienta a implementação do currículo no estado do Rio Grande do Sul, respeitando suas especificidades regionais. Estruturado em torno da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos, o RCG busca promover uma educação integral e flexível, que valoriza a autonomia dos/das estudantes e incentiva o uso das tecnologias como parte do processo formativo (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

As turmas foram divididas em grupos com até quatro integrantes, e cada grupo ficou responsável por criar um pequeno vídeo de, no máximo, cinco minutos, que apresentasse suas conclusões e reflexões de maneira criativa e colaborativa. O processo de produção envolveu várias etapas: escolha da temática, planejamento do roteiro, definição de papéis dentro do grupo (como redator/a editor/a etc.), pesquisa de conteúdo adicional para enriquecer o vídeo, gravação das cenas e edição final. Essa divisão de tarefas promoveu não só a cooperação entre estudantes e o trabalho em equipe, mas também o desenvolvimento de habilidades técnicas, como o uso de softwares de edição e filmagem.

Durante a produção dos vídeos, os/as alunos/as foram assessorados/as em suas dúvidas, sendo encorajados/as a explorar diferentes linguagens e formatos. A partir da perspectiva sociológica, puderam analisar como a ditadura influenciou as relações sociais, as estruturas de poder, bem como a resistência coletiva, abordando temas como a repressão aos movimentos sociais, a censura, a violência estatal e a luta pelos direitos civis e políticos. Essa análise permitiu compreender a construção social do autoritarismo e a reação da sociedade civil, incluindo estudantes, operários/as, artistas e religiosos/as que desempenharam papéis cruciais na resistência e que foram representados/as na mídia cinematográfica trabalhada em sala de aula. Paralelamente, a integração com Artes possibilitou que os/as alunos/as experimentassem a utilização de diferentes formas das artes visuais, para retratar os sentimentos de medo, opressão e resistência que marcaram o período. Utilizando técnicas como a montagem simbólica, a criação de narrativas visuais e a seleção de trilhas sonoras evocativas, os/as estudantes construíram o conhecimento sobre a temática.

Após a finalização dos materiais, foi solicitado que os publicassem na rede social *TikTok* e enviassem por e-mail ou pelo aplicativo de mensagem instantânea WhatsApp ao professor regente. Entre as produções, tivemos entrevistas com pessoas mais velhas, dramatizações e conhecimentos gerais, permitindo que os/as estudantes exercitassem a criatividade e conectassem os conhecimentos históricos ao contexto contemporâneo. Além disso, a atividade visou estimular a capacidade de síntese, a argumentação, assim como o senso crítico ao comunicarem suas análises para um público.

Ao final os vídeos foram apresentados à turma para debater sobre os materiais elaborados e avaliar as produções, o que proporcionou uma oportunidade de feedback construtivo. A avaliação foi realizada de forma colaborativa, envolvendo o professor regente e os/as próprios/as estudantes, que tiveram a oportunidade de refletir sobre o processo de análise, criatividade, clareza na apresentação das ideias, domínio do conteúdo histórico e habilidade em utilizar os recursos audiovisuais na produção dos vídeos. Durante as apresentações, cada grupo recebeu um tempo para expor suas intenções e escolhas criativas, explicando o processo de construção de seus vídeos. Em seguida, abriu-se um espaço para perguntas e comentários, incentivando os/as alunos/as a expressarem suas percepções sobre os trabalhos dos/das colegas. Esse momento de troca foi essencial para que pudessem enxergar diferentes perspectivas e reconhecer a diversidade de abordagens possíveis dentro de um mesmo tema.

A avaliação foi organizada para ser um processo dialógico e formativo. Mais do que apontar erros ou acertos, o foco foi criar um ambiente acolhedor onde os/as alunos/as se sentissem seguros/as para falar sobre suas dificuldades e desafios durante a produção dos vídeos. Os feedbacks realizados pelo professor foram conduzidos de maneira construtiva, destacando pontos fortes e sugerindo melhorias, sempre com um olhar empático e respeitoso. Além disso, cada aluno/a foi incentivado/a a realizar

uma autoavaliação, refletindo sobre sua contribuição ao trabalho em grupo, seu engajamento no processo de criação e o que aprendeu ao longo das atividades. De todos/as os/as participantes, quatorze estudantes relataram o quão prazeroso foi participar da atividade final da sequência didática, destacando a oportunidade de explorar sua criatividade, trabalhar em equipe e aprender de uma maneira mais dinâmica e envolvente. Eles/Elas também expressaram satisfação em poder ver suas ideias ganharem vida através da produção de vídeos, sentindo-se motivados/as e valorizados/as como protagonistas de seu aprendizado.

Por outro lado, alguns/umas alunos/as mencionaram que a produção midiática elaborada ficou abaixo das expectativas por diferentes motivos. Eles/Elas refletiram sobre as dificuldades enfrentadas, como a falta de familiaridade com ferramentas de edição, desafios de comunicação dentro do grupo ou mesmo limitações de tempo e recursos. Esses relatos foram tratados com cuidado, entendendo que o processo de aprender envolve erros e acertos e que essas dificuldades são parte do crescimento. Essa autoavaliação ajudou a desenvolver maior (auto)consciência sobre o próprio aprendizado, promovendo o autoconhecimento e a responsabilidade. Ao final do processo, a avaliação se mostrou não apenas uma etapa de verificação do aprendizado, mas uma oportunidade de crescimento coletivo. Os/As alunos/as não só aprimoraram suas habilidades técnicas e de comunicação como também fortaleceram a capacidade de "escuta sensível" (BARBIER, 2004), crítica construtiva e respeito às ideias e ao trabalho dos/das outros/as colegas/as. Dessa forma, a atividade de produção de vídeos foi além da simples entrega de um produto, tornando-se uma experiência de aprendizado colaborativo e de valorização das múltiplas vozes presentes na sala de aula.

A experiência pedagógica aqui apresentada, revelou-se como uma oportunidade de ensinar sobre um período histórico crucial e também uma maneira de desenvolver o pensamento crítico, a pesquisa histórica e o engajamento do alunado. A utilização de filmes na prática pedagógica enriqueceu a compreensão dos/das estudantes sobre a ditadura civil-militar e fez o enfrentamento desse tema sensível. Com isso, espera-se ter contribuído para a formação política dos/das alunos/as de modo que possam enfrentar desafios contemporâneos relacionados à democracia, direitos humanos e justiça social.

Diálogos na EJA: o ensino de História, a ditadura civil-militar e a cidade

A ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) foi um momento emblemático na história do Brasil, marcada por um período de graves violações aos direitos humanos e por um intenso processo de reconfiguração da sociedade brasileira. O debate sobre esse período histórico tem polarizado opiniões e instigado discussões sobre o passado. A homenagem aos torturadores da época em muitos locais no país, por exemplo, evidencia a

necessidade de aprofundar a compreensão crítica do período, especialmente no ensino de História na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A EJA reúne pessoas de diferentes trajetórias e experiências de vida, o que inclui, de forma marcante, o fato de muitos/as educandos/as terem enfrentado interrupções ou dificuldades no acesso à escolarização regular durante a infância e adolescência. Esse histórico de exclusão educacional não apenas marca suas trajetórias, mas também configura uma relação singular com o espaço escolar, atravessada por sentimentos de retomada, reparação e pertencimento. Além disso, grande parte desses/as sujeitos/as já se encontra inserida no mercado de trabalho, acumulando experiências concretas de vida e resistência que enriquecem o processo educativo.

No ensino da temática da ditadura essas especificidades influenciam significativamente as discussões: a escuta dos relatos de quem viveu diretamente o período ou de quem traz consigo memórias familiares, fortalecendo o vínculo entre o conteúdo histórico e a vida concreta dos/das estudantes. Por outro lado, a presença de memórias fragmentadas, o ceticismo de alguns/umas e a ausência de vivência direta no regime por parte dos/das mais jovens evidenciam a necessidade de uma abordagem sensível, dialógica e conectada ao cotidiano. Assim, a diversidade etária e biográfica presente na EJA não apenas enriquece o debate, mas exige que o ensino se adapte à escuta ativa e à valorização dos saberes dos/das próprios/as educandos/as como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico.

Ao estudarem as violações dos direitos humanos ocorridas no Brasil entre 1964 e 1985, os/as estudantes desenvolvem um olhar crítico que os/as ajuda a reconhecer e enfrentar formas atuais de autoritarismo e desinformação. Em um cenário marcado pela circulação de notícias falsas, pelo negacionismo histórico (ROLLEMBERG & CORDEIRO, 2021; LIMA & SILVA, 2023) e, mais recentemente, pelo *distorcionismo* (JOFFILY & RAMALHO, 2024), o ensino sobre a ditadura militar na EJA torna-se essencial para fortalecer o pensamento crítico e reafirmar o valor da democracia. Como observam Alessandra Gasparotto e Caroline Silveira Bauer (2021), esse ensino é desafiador, pois envolve memórias em disputa, versões negacionistas amplamente disseminadas e percepções equivocadas sobre o período, exigindo do/da professor/a estratégias pedagógicas que ajudem os/as estudantes a fazer a distinção entre opiniões, memórias e conhecimento histórico.

Em nossas aulas, convidamos os/as estudantes da EJA a investigarem como a ditadura civil-militar marcou a história da sua cidade. Juntos/as, buscamos identificar os vestígios da ditadura em nosso entorno, como em monumentos, placas e relatos de vida. A partir da investigação buscamos compreender como essas experiências interferiram na constituição da sociedade brasileira, e como o estudo da História pode auxiliar na construção da identidade dos/das educandos/as da EJA, permitindo que compreendam seu lugar no mundo e se tornem protagonistas na *escrita* da História de suas comunidades.

Desenvolvemos nossa prática pedagógica na disciplina de História, no CEJA Adelino Alcântara Filho[3], um dos 34 Centros de Educação de Jovens e Adultos do Ceará, vinculados à rede estadual de ensino. Localizado na periferia de Fortaleza, o CEJA, assim como os demais centros, é uma escola regular, semipresencial e voltada exclusivamente para a modalidade EJA. O atendimento é individualizado: cada educando/a possui uma trajetória pedagógica própria ao longo do seu ciclo educativo. Por esse motivo, a dinâmica escolar não se organiza nos moldes tradicionais de sala de aula. Os/As estudantes têm liberdade para frequentar a escola nos dias e horários que melhor se ajustam às suas rotinas, e os/as professores/as realizam atendimentos personalizados por disciplina, em regime de plantão. Essa configuração permite uma maior aproximação entre a escola, as demandas específicas e o cotidiano dos/das educandos/as da EJA.

Os/As educandos/as que cursavam a disciplina de História no Ensino Médio no período noturno iniciaram o contato com a temática ao ingressarem no módulo nove. De acordo com os registros, pouco mais de uma dezena de estudantes participaram da proposta pedagógica em diferentes momentos, ao longo de 2023. O grupo era composto por um público bastante heterogêneo, incluindo donas de casa, trabalhadores/as, pessoas desempregadas e aposentados/as, com idades variando entre 18 e 68 anos.

O diálogo e a memória foram pilares da nossa prática pedagógica. Ao facilitar o diálogo em sala de atendimento, nos tornamos mediadores/as entre a história e os/as educandos/as, incentivando a troca de experiências e a construção de uma narrativa histórica mais plural e contextualizada à vida de jovens e adultos/as. Nesse sentido, destacamos também que a base para a realização dessa prática pedagógica tem a influência da concepção freiriana de educação.

Sérgio Haddad (2019), amparado nas ideias de Freire, destaca que a escola deve ser um espaço de diálogo e de construção de conhecimento. Segundo o autor, Freire defendia que a educação não se limita à transmissão de conteúdo, mas envolve a formação de sujeitos/as críticos/as e conscientes de seu papel na transformação social. Sobre isso, o autor afirma que Paulo Freire elenca os principais fundamentos de seu sistema: a educação não é neutra; é essencial ensinar em benefício dos/das mais pobres; o diálogo é o método central de ensino; e a conscientização de professores/as e alunos/as sobre questões sociais é o caminho para transformar a realidade (HADDAD, 2019, p. 91).

Esses fundamentos guiaram a elaboração da proposta didática que foi organizada em cinco momentos articulados, de forma presencial e individualizada, junto ao/à educando/a. O primeiro – pautado em uma introdução dialogada com escuta das memórias dos/das educandos/as – foi fundamental para reconhecer os saberes e as experiências prévias dos/das estudantes, muitos/as dos quais vivenciaram direta ou indiretamente o período da ditadura. Para Freire (2018), o diálogo é um processo existencial de construção de mundo em comum, que exige não só a fala, mas a escuta ativa, o reconhecimento do/da outro/a e o compromisso com a humanização. Esse princípio se concretizou

na escuta das memórias trazidas pelos/as educandos/as, com relatos de nostalgia, indiferença, perseguição, silêncio familiar ou mesmo descrença em relação às versões oficiais da História, que passaram a ser valorizadas como ponto de partida legítimo para o processo de aprendizagem.

No segundo momento houve a sensibilização para a presença da memória nos espaços urbanos, quando discutimos de que forma a cidade guarda vestígios simbólicos da ditadura, como nomes de ruas, monumentos e instituições públicas. Para esse momento foram elaboradas algumas perguntas disparadoras: *Quais nomes de ruas ou praças você conhece que remetem à Ditadura?*; *Você sabe quem foi Adelino Alcântara, Castelo Branco ou Costa e Silva?*; *Por que há monumentos para alguns/umas e não para outros/as?*. Essa etapa permitiu evidenciar que a memória não é neutra nem natural, mas produto de escolhas sociais e políticas. Como nos alerta Freire (1979), a relação entre os seres humanos e o mundo não é apenas física, mas histórica e cultural; por isso, a análise crítica dos espaços urbanos e das homenagens públicas nos permitiu perceber como determinadas narrativas são valorizadas enquanto outras são silenciadas. Ao discutir, por exemplo, as homenagens a ex-presidentes do período ditatorial em avenidas, praças e prédios de Fortaleza, os/as estudantes passaram a compreender a memória como campo de disputa.

A terceira etapa consistiu em uma investigação individual no território vivido; e a quarta, na produção de dados por meio de conversas com familiares e vizinhos/as. Essas etapas caminharam em paralelo e ampliaram a reflexão para além da escola. Ao explorar a cidade e seus bairros, os/as educandos/as foram convidados/as a investigar os símbolos da ditadura presentes em seu entorno e a dialogar com as pessoas sobre como esse período é lembrado (ou esquecido) na comunidade. Para isso foram orientados/as a identificar em seu bairro ou na cidade um monumento, rua, prédio público ou placa que se relacionasse ao período estudado ou que remetesse à memória política do país. A investigação deveria contemplar: a) nome e localização do elemento escolhido; b) quem ou o que está sendo homenageado; c) o contexto histórico de sua criação; d) a simbologia presente e o perfil da figura ou evento representado.

Em seguida, com o objetivo de aprofundar a relação entre o espaço urbano e a memória viva, os/as estudantes foram convidados/as a conversar com familiares, vizinhos/as ou transeuntes a respeito do local investigado. As entrevistas poderiam abordar questões como: *Você conhece essa pessoa, nome ou data?*; *Sabe por que foi homenageada?*; *Esse lugar diz algo sobre a história do país?* ou *Você concorda com essa homenagem?*. A proposta foi fomentar uma escuta ativa que valorizasse as memórias orais, promovendo o contato intergeracional e identificando diferentes percepções sobre o período ditatorial. Como reforça Freire (2018, p.11), a palavra viva que "expressa e elabora o mundo", nasce na comunicação e na colaboração, e foi esse movimento que se materializou quando os/as estudantes conversaram com familiares, ouviram relatos, registraram memórias e compartilharam interpretações. O processo de investigação, portanto, não foi apenas um exercício

metodológico, mas uma vivência de diálogo autêntico, no qual os/as sujeitos/as se tornaram mais conscientes de si e do mundo ao seu redor.

Por fim, na quinta etapa ocorreu a sistematização das informações e a socialização dos relatos; foi o momento em que os saberes produzidos retornaram à sala de aula, fortalecendo o vínculo entre o conhecimento escolar e as experiências vividas. As memórias, compreendidas como construções sociais e dinâmicas, foram ressignificadas à luz do diálogo entre educador/a e educando/a, revelando tanto a diversidade das experiências quanto os silêncios e apagamentos promovidos pela História oficial. Como argumenta Vera Candau (2011), a valorização das experiências dos/das educandos/as permite significar e ressignificar os conhecimentos escolares, e foi exatamente isso que ocorreu ao transformarem os relatos familiares e conhecidos/as em objeto de análise crítica.

Nessa perspectiva, têm ganhado destaque os debates sobre apagamentos históricos e homenagens controversas materializadas em nomes de logradouros, prédios públicos ou monumentos que fazem referência a personagens ou datas associadas à violação de direitos humanos, muitas vezes instituídas de forma autoritária e sem consulta à população. A prática pedagógica voltada à análise crítica desses lugares de memória, desenvolvida no CEJA Adelino Alcântara, articula-se diretamente com as orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (CEARÁ, 2019) e com o Projeto Político-Pedagógico – PPP da própria escola.

A BNCC estabelece entre suas competências gerais a valorização dos conhecimentos historicamente construídos, o desenvolvimento do pensamento crítico e o exercício da cidadania com empatia e responsabilidade (BRASIL, 2018). Esses princípios são reforçados pelo DCRC, que por sua vez reforça a importância de uma educação que reconheça a diversidade dos/das sujeitos/as, promova a valorização da memória local e incentive práticas pedagógicas integradas ao território e às vivências dos/das educandos/as. Especificamente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas destaca-se o ensino da História como espaço de múltiplas narrativas, que deve problematizar o passado à luz das tensões do presente, valorizando sujeitos/as sociais invisibilizados/as. No CEJA Adelino Alcântara, o PPP reconhece a diversidade dos/das educandos/as e valoriza suas trajetórias de vida, incentivando práticas pedagógicas significativas que consideram o território e a experiência como saberes legítimos. Nesse sentido, ao estimular os/as estudantes a investigar e debater os símbolos e memórias da ditadura civil-militar presentes na sua cidade, a prática pedagógica articula-se de maneira coerente com as diretrizes curriculares nacionais, estaduais e institucionais, fortalecendo o ensino de História a partir de uma perspectiva crítica e contextualizada.

A História, como sabemos, não é um relato neutro dos fatos, mas uma construção social que reflete as relações de poder de uma determinada época. Ao nomear ruas, prédios e monumentos, as sociedades perpetuam determinadas narrativas e valores, exaltando figuras e acontecimentos que consideram relevantes para sua identidade.

No entanto, essa seleção e definição de monumentos nem sempre é imparcial e, muitas vezes, serve para legitimar determinadas visões de mundo e marginalizar outras. Ao longo da História, poderosos grupos utilizaram as histórias para legitimar suas ações, silenciar vozes dissidentes e perpetuar desigualdades, como afirma a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009):

> Muitas histórias são importantes. As histórias têm sido usadas para desapropriar e tornar maligno. Mas as histórias também podem ser usadas para dar poder e para humanizar. As histórias podem quebrar a dignidade de um povo. Mas as histórias também podem reparar essa dignidade quebrada (ADICHIE, 2009).

A reflexão proposta por Adichie (2009) sobre os perigos de uma História única é especialmente pertinente quando se observa o caso do Mausoléu de Castelo Branco, inaugurado em 1972 ao lado do Palácio da Abolição, sede do governo do Ceará. Ao abrigar os restos mortais do primeiro presidente do regime militar e de sua esposa, Argentina Viana Castelo Branco, o monumento público se constitui como expressão concreta de uma narrativa oficial que, por muito tempo, exaltou figuras ligadas à ditadura civil-militar, silenciando outras memórias – sobretudo as das vítimas do regime, dos/das perseguidos/as, exilados/as e desaparecidos/as. A existência desse tipo de homenagem no espaço urbano, simbólico do poder estadual, contribui para perpetuar uma visão única e parcial da História, apagando a complexidade dos acontecimentos e das vozes envolvidas.

No segundo semestre do ano de 2023, o governador do Ceará anunciou a transferência do Mausoléu. O local dará espaço a um monumento em homenagem a líderes abolicionistas cearenses, como Dragão do Mar[4]. Conforme ampla divulgação da imprensa, "Elmano anuncia retirada de mausoléu Castelo Branco do Palácio da Abolição" (DIÁRIO DO NORDESTE, 31/08/2023) e "Governador do Ceará manda tirar mausoléu de Castelo Branco do Palácio do estado" (FOLHA DE S. PAULO, 06/09/2023).

Marechal do Exército brasileiro, o cearense Humberto de Alencar Castelo Branco foi um dos organizadores do golpe ocorrido em 1964 e o primeiro chefe de Estado nessa época. Durante sua gestão houve a criação de aparatos legais para endurecer a ditadura no país. Entre as ações ocorreram intervenção em sindicatos, extinção de entidades de representação estudantis, invasão de universidades, detenções e prisões indiscriminadas. Também ocorreram os primeiros casos de tortura e assassinatos cometidos por agentes do governo, que se configurariam como marcas de um regime marcado pela violência.

Durante o diálogo com os/as educandos/as da EJA uma pergunta era frequente ao abordarmos a relação entre nomes de lugares da cidade e a História da ditadura: *Por que não mudam esses nomes?*. A resposta pode estar ligada à forma como a população se apropria dos espaços. Muitas vezes, os nomes oficiais são substituídos por apelidos mais próximos do cotidiano, como no caso da Avenida Castelo Branco, chamada popularmente pelos fortalezenses de Leste-Oeste, ou a Rodovia Artur da Costa e Silva, popularmente

conhecida como Avenida Perimetral. Essa prática demonstra a capacidade da população de ressignificar os espaços e resistir às imposições do passado.

Apesar da vigência da Lei Estadual nº 16.832, de 14 de janeiro de 2019, que proíbe homenagens a pessoas citadas no relatório da Comissão Nacional da Verdade, ainda existem no Ceará prédios, rodovias e espaços públicos com nomes ligados à ditadura civil-militar. Embora o poder público tenha iniciado algumas mudanças, o processo ocorre de forma lenta e isolada. Um exemplo é a antiga Praça 31 de Março, na Praia do Futuro, que passou a se chamar Praça Dom Hélder Câmara, em homenagem ao arcebispo que teve papel fundamental na criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB e na defesa dos direitos humanos durante o regime militar. Cabe destacar que iniciativas populares de revisão dessas homenagens frequentemente enfrentam resistência das autoridades, já que as decisões de manter ou revogar tais reconhecimentos costumam estar concentradas nas mãos de quem ocupa o poder.

Esses foram alguns exemplos abordados na prática pedagógica, e muitos outros relatos foram trazidos por educandos/as sobre o período estudado. Alguns/umas relataram que conhecidos/as ou familiares distantes[5] foram exilados/as políticos/as durante a Ditadura e retornaram ao Brasil após a anistia. Esses/as educandos/as relatam ter compartilhado a dor da separação familiar e da dificuldade do/da perseguido/a político/a para recomeçar a vida em um país estrangeiro. Também foram comuns relatos de solidariedade com as famílias de desaparecidos/as políticos/as. Reconheceram a luta pelo estabelecimento da verdade sobre o desaparecimento de centenas de pessoas para manter viva a memória das vítimas da ditadura brasileira.

Outra parcela significativa de educandos/as não vivenciou diretamente esse período, mas cresceu ouvindo relatos sobre a época contados por familiares ou pessoas próximas. Muitos/as desses/as estudantes demonstram certo ceticismo quanto às graves violações de direitos humanos cometidas naquele período. No entanto, é importante reconhecer que esse ceticismo não é um fenômeno recente nem surgiu apenas com a chamada 'pandemia' de desinformação intensificada pelas redes sociais. Mesmo antes já existiam resistências à leitura crítica da história, alimentadas por silêncios no ambiente familiar, lacunas no currículo escolar e por narrativas oficiais que minimizavam ou ocultavam os horrores do regime. Com a popularização das redes digitais, essa desinformação passou a operar de forma ainda mais intensa, instrumentalizada por algoritmos que mobilizam afetos como medo, desconfiança, ressentimento e uma falsa nostalgia por uma ordem idealizada oferecendo, assim, explicações simplificadas e emocionalmente apelativas para realidades complexas.

Ainda assim, os/as estudantes não são sujeitos/as passivos/as diante dessas (des) informações: eles/elas interpretam, comparam e negociam sentidos a partir de suas vivências e vínculos comunitários. A adesão a certas narrativas revela não apenas os efeitos da desinformação, mas também a urgência de fortalecer a formação crítica, ética

e histórica, criando espaços pedagógicos que acolham os afetos em jogo e convidem à reflexão sobre o passado e suas disputas no presente no cotidiano.

Há ainda aqueles/as que questionam as narrativas críticas sobre a ditadura e buscam construir uma história própria, a partir de suas experiências e de suas fontes de informação. Uma parte considerável desses/as educandos/as acredita que os/as professores/as querem doutriná-los/las. Essa resistência discente está alinhada com o movimento Escola Sem Partido, uma iniciativa de extrema direita que busca sufocar a liberdade de expressão e o pensamento crítico nas escolas, retomando práticas típicas de regimes autoritários.

Sob o manto falso de 'desideologização' da escola emerge a face do fascismo, ora em ascensão no mundo ocidental. A educação, como nos mostra Freire (2018), é um ato político. No contexto da EJA, onde a diversidade de experiências e conhecimentos é marcante, o/a educador/a tem a oportunidade de construir um espaço de diálogo e reflexão sobre o passado tão presente, especialmente sobre períodos tão complexos como a ditadura civil-militar.

Ao confrontar discursos conservadores e adotar uma prática pedagógica crítica, o/a professor/a na EJA estimula os/as estudantes a questionar as narrativas dominantes e a elaborar suas próprias interpretações dos fatos históricos. Nesse processo, a História deixa de ser entendida como uma verdade absoluta e passa a ser compreendida como um campo de debate baseado em evidências, métodos rigorosos e saberes especializados, que requer formação e compromisso com a construção crítica do conhecimento sobre o passado.

Considerações finais

Ao colocarmos duas experiências pedagógicas sobre a ditadura brasileira em diálogo temos que ponderar algumas questões básicas: a primeira reside na modalidade de ensino e na localização espacial das práticas. Uma foi realizada no ensino regular do Sul do Brasil e outra, na EJA, também inserida no ensino regular, no Nordeste. Cada qual revela a potência formativa de práticas historicamente situadas, que mesmo em contextos distintos compartilham a centralidade do compromisso ético-político com a construção de uma consciência histórica crítica. Nesse sentido, ambas assumem a educação como uma prática social capaz de mediar o acesso ao conhecimento e tensionar narrativas hegemônicas sobre a ditadura civil-militar do Brasil.

Há, contudo, distinções que merecem ser destacadas: no caso do ensino médio regular observamos o uso do cinema como dispositivo pedagógico que, conforme Fonseca (2012) e Duarte (2012), possibilita ampliar o repertório dos/das estudantes por meio de uma linguagem estética que convoca afetos, mobiliza memórias e ativa o pensamento crítico. A escolha de obras como *Batismo de Sangue*, articulada à produção de conteúdos audiovisuais por parte dos/das estudantes, nesse caso os vídeos curtos do TikTok, reflete uma prática alinhada às competências da BNCC e ao letramento midiático (KELLNER

& SHARE, 2008), favorecendo o protagonismo juvenil e a articulação entre cultura digital e memória histórica.

Já a experiência desenvolvida na EJA é permeada por uma pedagogia freiriana (FREIRE, 1999; 2018), ancorada no diálogo, na escuta ativa e na valorização das experiências de vida dos/das educandos/as como ponto de partida para a problematização da História e da memória. A investigação dos vestígios da ditadura na cidade ocorre através dos nomes de ruas, praças, monumentos, permitindo que sujeitos/as da EJA não apenas reconheçam o espaço urbano como lugar de memória, conforme apontam os estudos desenvolvidos por Pierre Nora (1993), mas também compreendam a historicidade das homenagens públicas muitas vezes atravessadas por lógicas de apagamento e silenciamento (CANDAU, 2011; ADICHIE, 2009).

As diferenças entre as experiências pedagógicas desenvolvidas são nítidas: quanto ao perfil do público (adolescentes x adultos/as), à organização institucional (ensino regular diurno x EJA semipresencial), à localização geográfica (Sul x Nordeste) e aos recursos metodológicos empregados, evidenciando que o ensino da História exige estratégias contextualizadas, sensíveis às especificidades dos/das sujeitos/as e às condições materiais em que estão inseridos/as. No entanto, como destaca Rüsen (2015), o passado permanece ativo no presente por meio das formas como o interpretamos e narramos; por isso, práticas que enfrentem o negacionismo histórico e a desinformação são essenciais para fortalecer a cultura democrática.

Por fim, ambas as propostas convergem naquilo que Freire (2018) chama de "práxis transformadora", ao promoverem a leitura crítica do mundo a partir da história, entendida como campo de disputa e como possibilidade de emancipação. O ensino da ditadura civil-militar, quando fundamentado na escuta sensível (BARBIER, 2004), na participação ativa do alunado e na problematização do passado, torna-se uma via potente para a afirmação dos direitos humanos, da justiça social e da democracia, especialmente num momento em que se encontram sob ameaça constante.

Recebido em: 15/10/2024; Aprovado em: 19/05/2025.

Notas

1 Aqui optamos por utilizar a terminologia *Ditadura civil-militar*, pois muitos/as civis participaram do regime instaurado em 1964, auxiliando os militares na manutenção do processo repressivo no Brasil.

2 A atividade relatada neste trabalho não passou por avaliação de Comitê de Ética em Pesquisa, uma vez que se tratou de uma prática pedagógica desenvolvida no contexto da sala de aula do Ensino Médio da rede pública estadual.

3 Adelino Alcântara Filho foi eleito deputado estadual no Ceará por três mandatos consecutivos (1966-1978), pelo partido ARENA, base de sustentação política da ditadura no Brasil.

4 Francisco José do Nascimento, o Dragão do Mar, foi um jangadeiro, filho de pescadores que se tornou um líder abolicionista. Ganhou notoriedade em 1881 ao recusar embarcar pessoas escravizadas do Ceará para o sul do Brasil. O boicote fortaleceu o movimento abolicionista no Ceará – primeiro estado brasileiro a abolir a escravidão, em 1884, quatro anos antes da Lei Áurea.

5 Entre os relatos de educandos/as destacou-se a história de Gilvan Rocha, exilado político nordestino e militante socialista.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única.* Conferência Anual, Ted Global, 2009.

ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. (Palestra). In: *Anais do Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades*, v. 4, Caicó (RN), Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 17-21 nov. 2014, p. 1-11.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação.* Brasília: Liber Livro, 2004.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul/dez 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Documento Curricular Referencial do Ceará: ensino médio. Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf Acesso em: 22 ago. 2024.

DIÁRIO DO NORDESTE. Elmano anuncia retirada de mausoléu Castelo Branco do Palácio da Abolição. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, 31 ago 2023. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/elmano-anuncia-retirada-de-mausoleu-castelo-branco-do-palacio-da-abolicao-1.3412163>. Acesso em: 20 ago. 2024.

DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Prática Pedagógica. In: MOROSINI *et al*. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária.* Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

FOLHA DE S. PAULO. Governador do Ceará manda tirar mausoléu de Castelo Branco do Palácio do estado. *Folha de S. Paulo,* São Paulo, 06 set 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2023/09/governador-do-ceara-manda-tirar-mausoleu-de-castello-branco-do-palacio-do-estado.shtml>. Acesso em: 21 ago. 2024.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história.* Campinas: Papirus, 2012.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 65 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GASPAROTTO, Alessandra & BAUER, Caroline Silveira. O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. In: ANDRADE, Juliane & MULLET, Nilton (Orgs.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. Porto Alegre: Oikos, 2021. p. 438–451.

HADDAD, Sérgio. *O Educador:* um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

JOFFILY, Mariana & RAMALHO, Walderez. Distorcionismo: uma nova categoria de análise para o campo de batalha da história no século XXI. *Tempo*, Niterói, v. 30, n. 1, p. e300108, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/drqN6hrmpt4PP3nckRCwwFg/?lang=pt> Acesso em: 05 jun. 2025.

KELLNER, Douglas & SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 29, n. 104, out./dez. 2008, p. 687-715.Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hcZr4mDdbgTfSy3NWt8RptQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. *Ensinar e aprender:* a prática do ensino e o conhecimento dos alunos. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Rosenilde Alves de & SILVA, Sônia Maria de Meneses. A sedução negacionista na linguagem dos memes como problema para o ensino de história da ditadura militar. *Revista Aedos*, Porto Alegre, v. 15, n. 34, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/128325>. Acesso em: 05 jun. 2025.

MOREIRA, Marco Antonio. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.* São Paulo: Centauro, 2011.

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

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. *Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio*. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2021. Disponível em: https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucho-em.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

ROCHA, Helenice Aparecida. Bastos. Aula de História: evento, ideia e escrita. *História & Ensino.* Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015.

ROLLEMBERG, Denise & CORDEIRO, Janaina Martins. Revisionismo e negacionismo: controvérsias. *História, Histórias*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 58–98, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/36429>. Acesso em: 05 jun. 2025.

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