UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA

HELENA COUTINHO BUGLIANI PEREIRA

# Ensino de História, Cultura e Resistência: Práticas e Perspectivas do PIBID em Sala de Aula, Uberlândia – MG (2025)

Uberlândia
2026

HELENA COUTINHO BUGLIANI PEREIRA

# Ensino de História, Cultura e Resistência: Práticas e Perspectivas do PIBID em Sala de Aula, Uberlândia – MG (2025)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de graduação em História – Licenciatura.

**Orientadora:** Prof.ª Dra. Maria Andréa Angelotti Carmo

Uberlândia-MG
2026

**Ficha catalográfica**

HELENA COUTINHO BUGLIANI PEREIRA

# Ensino de História, Cultura e Resistência: Práticas e Perspectivas do PIBID em Sala de Aula, Uberlândia – MG (2025)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de graduação em licenciatura em História.

**Orientadora:** Prof.ª Dra. Maria Andréa Angelotti Carmo

Uberlândia, 06 de agosto de 2026

Banca Examinadora:

Prof.ª Dra. Maria Andréa Angelotti Carmo – Orientadora

Prof.ª Ms. Mislele Souza da Silva – Examinadora

Prof.ª Ms. Ligia Gomes Perini – Examinadora

# AGRADECIMENTOS

Existe uma delicadeza na palavra “graça”. Em português, ela pode significar tanto um favor que nos é concedido, quanto a leveza que nos faz seguir. Gosto de pensar que nenhuma conquista acontece sem essas duas formas de graça. Este trabalho é fruto delas: da generosidade daqueles que acreditaram em mim e da leveza que tantas pessoas trouxeram aos dias difíceis. É a essas pessoas que dedico meu agradecimento.

À minha mãe, que, sozinha, transformou a educação no nosso maior sonho. Obrigada por acreditar em nós duas mais do que qualquer outra pessoa poderia acreditar, por me ensinar que estudar é um ato de coragem e por nunca permitir que eu desistisse dos caminhos que escolhi. Tudo o que construí até aqui começou em você.

Aos meus avós, Rosangela e Luciano, ele que também foi meu pai e que fizeram do carinho, do cuidado e do afeto um lugar seguro para onde sempre pude voltar.

À minha bisavó Lúcia, primeira professora da nossa família. Sua ausência nunca diminuiu a força da sua presença. Você nos deixou um legado que ultrapassa a profissão: ensinou sobre bondade, fé, compromisso com o outro e humanidade.

À minha tia Dalila, por um convite antigo que ainda é tão recente. Em 2010, durante as férias escolares, passei um dia na escola onde ela lecionava. Foi a primeira vez que enxerguei a escola por outra perspectiva. Sem saber, ela plantou ali a semente desta escolha profissional.

À nossa família de professores, Lúcia, Dalila, Laura, Alice e Lucas, por mostrarem que ensinar é, antes de tudo, um exercício diário de intenções, paciência e luta.

À Gabriela, por ter sido abrigo quando tudo parecia difícil. Obrigada por ser o meu porto seguro e nunca me deixar esquecer quem eu sou e por me ensinar, diariamente, que amar também é escutar.

Ao meu tio André, por jamais permitir que eu acreditasse ter errado ao partir e construir uma vida longe de casa. Seu apoio sempre me lembrou que crescer também exige coragem.

À Laís e à Maria Fernanda, que caminham ao meu lado desde a formatura do pré. Dividimos a infância, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e, agora, a graduação. Crescemos juntas, celebrando conquistas, enfrentando desafios e aprendendo, lado a lado, o que significa permanecer. É uma honra crescer ao lado de vocês!

À minha orientadora, professora Maria Andréa, pela confiança, paciência e generosidade ao longo desta pesquisa. Sua orientação foi essencial para que este trabalho encontrasse seu caminho.

À professora Mislele Souza da Silva e à professora Lígia Perini, que aceitaram compor esta banca e que, muito antes deste momento, foram fundamentais para a minha formação docente. Dentro da escola, ensinaram-me, pelo exemplo, que a docência se constrói com compromisso, escuta e sensibilidade. Vocês são a referência de professora que desejo me tornar**.**

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Uberlândia, dentro do espaço escolar, especialmente no tratamento de temas sensíveis da história do Brasil, como a Ditadura Civil-Militar, de modo a contribuir para a formação crítica dos estudantes e evitar práticas de negacionismo histórico. O projeto analisado se debruçou no ciclo de cinco semanas de aulas e oficinas pedagógicas realizadas em turmas do 2º e 3º anos do ensino médio da Escola Estadual Ângela Teixeira da Silva, abordando de forma didática e participativa diferentes aspectos do período da Ditadura civil-militar (1964–1985). Os encontros foram organizados em um percurso didático composto por cinco etapas complementares: uma aula de contextualização sobre o golpe de 1964 e a instauração da Ditadura Civil-Militar Brasileira; uma oficina dedicada ao Movimento Feminino pela Anistia, desenvolvida por meio da análise de fontes históricas e da produção coletiva de cartazes; uma aula sobre o futebol e sua instrumentalização política durante o regime; uma discussão acerca da música, da arte e das manifestações culturais como formas de resistência; e uma culminância com a participação do professor e artista plástico Afonso Celso Lana Leite e do professor Antônio Almeida, que compartilharam experiências pessoais e reflexões sobre memória, democracia e ensino de História. Assim, busca-se avaliar de que maneira esses projetos realizados com PIBID podem potencializar práticas educativas transformadoras, aproximando teoria acadêmica e prática docente e fortalecendo o ensino da história.


**Palavras-Chave**: Ensino de História, PIBID, ditadura civil-militar.


.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the actions of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) at the Federal University of Uberlândia within the school environment, particularly regarding sensitive topics in Brazilian history, such as the Civil-Military Dictatorship, in order to contribute to students' critical thinking and prevent historical denialism practices. The analyzed project focused on a five-week cycle of classes and pedagogical workshops conducted in 11th and 12th-grade classes at the Ângela Teixeira da Silva State School, addressing different aspects of the Civil-Military Dictatorship period (1964–1985) in a didactic and participatory manner. The sessions were organized into a didactic sequence consisting of five complementary stages: a contextualization class on the 1964 coup and the establishment of the Brazilian Civil-Military Dictatorship; a workshop dedicated to the Women's Movement for Amnesty, developed through the analysis of historical sources and the collective production of posters; a class on soccer and its political instrumentalization during the regime; a discussion on music, art, and cultural expressions as forms of resistance; and a concluding session featuring the participation of teacher and visual artist Afonso Celso Lana Leite and professor Antônio Almeida, who shared personal experiences and reflections on memory, democracy, and History teaching. Thus, this study seeks to evaluate how these PIBID projects can enhance transformative educational practices, bridging academic theory and teaching practice while strengthening the teaching of History.


**Keywords:** History Teaching, PIBID, Military Dictatorship.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 e 2 - Material audiovisual utilizado na aula sobre o Movimento Feminino pela Anistia 28-29
Figura 3 - Recorte do jornal Maria Quitéria 30
Figura 4 - Material audiovisual utilizado em sala sobre Zuzu Angel 32
Figura 5 - Mural dos cartazes expostos após confecção 33
Figura 6, 7 e 8 - Trabalhos confeccionados pelos alunos na oficina sobre Anistia e o Movimento Feminino pela Anistia. 33-35
Figura 9 - Documento do veto da música "Cálice" de Gilberto Gil e Chico Buarque utilizado na aula sobre cultura e arte na ditadura civil-militar 38
Figura 10 - Cartaz feito pelos alunos com a letra da canção "Angélica" 39
Figura 11 - Fotografia dos convidados presentes na culminância 44

## SUMÁRIO

**Introdução:** **11**
**1 - Ações educativas: planejamento e execução** **19**
**2 - Percurso do projeto** **26**
2.1 - Primeira aula: Contexto da instauração da Ditadura Civil-Militar 26
2.2 - Anistia e o protagonismo feminino 26
2.3 - Futebol e protestos durante a Ditadura Civil-Militar 35
2.4 - A cultura na ditadura militar, entrelaçamentos e resistência 36
2.5 - Culminância do projeto 39
**3 - Impactos do projeto: Da escola até a formação** **46**
**4 - Percursos Didáticos para o ensino da Ditadura Civil-Militar Brasileira: Um guia fundamentado na minha experiência formativa no PIBID, na E.E Ângela Teixeira** **51**
**5 - Considerações Finais** **60**
**6 - Referências Bibliográficas.** **62**

## Introdução

O revisionismo histórico consiste na revisão de acontecimentos passados e, quando somado à memória social, revela como certos períodos são lembrados e narrados à posteridade. A memória da ditadura civil-militar[1] brasileira ainda é, em grande parte, marcada por revisionismos, que podem envolver reinterpretações ou até mesmo distorções sobre o período, minimizando a gravidade das violações e, de maneira ainda mais perturbadora, buscando apagar ou esquecer os horrores que ocorreram.

Nessa perspectiva, enquanto o revisionismo é a revisão de eventos passados baseado em vieses ideológicos e políticos, o negacionismo é a negação deliberada de acontecimentos históricos já consederados inquestionáveis, dessa maneira, legitimar e praticar o negacionismo e o revisionismo desvia o foco dos acontecimentos históricos e da responsabilidade dos culpados, gerando questionamentos e conversas infundadas sobre a verdade do período. Isso contribui para a criação de uma narrativa falsa ou distorcida, bem como para discursos despolitizados sobre a ditadura civil-militar, fenômeno que já se manifestava durante a redemocratização e que hoje, mais do que nunca, sentimos os efeitos.

Do ponto de vista da memória social e da experiência histórica, ambos se fundem por meio da forma como os eventos passados são recordados, reinterpretados e transmitidos ao longo do tempo. Esses usos do passado, evocados com o objetivo de distorcer a experiência histórica, encontram terreno fértil na lógica da pós-verdade[2], marcada pela disseminação de *fake news* e pela circulação de conteúdos nas redes sociais que ampliaram a difusão e o compartilhamento de versões manipuladas. Nesse contexto, memória, usos do passado e ensino de História tornam-se dimensões cada vez mais fundidas umas às outras, demandando do professor o papel de separar essas versões e explicitar aos alunos as diferenças entre memória social[3], opinião individual e conhecimento histórico. É fundamental, portanto, afirmar que essas narrativas distorcidas não são equivalentes com o saber histórico e não podem ser legitimadas sob o pretexto de liberdade de expressão ou de opinião, sobretudo quando servem como veículo para a propagação de discursos de ódio e apologia à ditadura civil-militar.

---

[1] O uso do termo Ditadura Civil-Militar é recorrente neste trabalho em razão do reconhecimento da participação de setores civis na instauração e manutenção do regime de 1964, termo difundido por Daniel Aarão Reis em Ditadura Militar, Esquerdas e Sociedade (2000).

[2] De acordo com a Academia Brasileira de Letras, o conceito de "Pós verdade" é definido pelo contexto em que asserções, informações ou notícias verossímeis, caracterizadas pelo forte apelo à emoção, e que são baseadas em crenças pessoais, ganham destaque, sobretudo social e político, como se fossem fatos comprovados ou a verdade objetiva.

[3] Segundo Vera Dodebei e Jô Gondar (2005), o conceito é complexo e está em permanente processo de construção, se enquadrando como fator de ligação psíquica coletiva, compartilhados por um grupo ou sociedade sobre seu passado.

A memória da Ditadura Civil-Militar brasileira, que vigorou entre 1964 e 1985, tem sido alvo de ataques sistemáticos, principalmente na segunda década deste século, afetando diretamente o ensino de História nas escolas por meio de ofensivas que se manifestam tanto pela difusão de discursos distorcidos e revisionistas quanto pelas diferentes versões apresentadas sobre o período em obras ficcionais, discursos políticos e depoimentos de vítimas ou de suas famílias.

Com o avanço das tecnologias de informação, as pessoas têm acessado cada vez mais as redes sociais em diversos ambientes, incluindo a sala de aula. Esse cenário torna mais difícil para o ensino de História lidar com a questão da memória difundida sobre determinados períodos, assim, a negação histórica, os usos do passado e da internet, vão construindo versões de uma História que normaliza e justifica a Ditadura civil-militar brasileira.

Segundo Marcos Napolitano (2015), é preciso considerar vários atores individuais e coletivos que estão envolvidos na construção da memória, sendo eles: instituições político-ideológicas, como partidos, organizações não governamentais, sindicatos, entidades empresariais; instituições voltadas a preservação da memória, como museus, e arquivos; mídias jornalísticas impressa e digital, universidades e outros espaços acadêmicos; movimentos sociais e culturais, extremamente importantes para a construção de uma memória identitária militante. Porém, segundo o autor, existe mais um responsável que precisa ser levado em conta considerando seu papel específico, são as redes de sociabilidade privada (família, vizinhos, grupos sociais e círculos culturais) que também possuem responsabilidade em disseminar memórias hegemônicas ou contra-memórias[4]. Além é claro, das redes sociais de internet, que para Napolitano têm servido como canais de posicionamentos "mais ou menos" legitimados sobre o regime civil-militar, com repercussão efetiva no revisionismo da extrema direita, que recusa a existência de torturas no período, sente nostalgia de uma época difundida como próspera, sem violências, e tenta mudar ou apagar os acontecimentos do período da ditadura civil militar.

As consequências já são vistas e sentidas, com muitos políticos firmando suas carreiras em cima de um discurso saudosista em defesa do regime, jovens estudantes tentando relançar o partido oficial da ditadura, o ARENA, e discursos na internet[5] pautados em disseminar mentiras e perturbar o campo da memória do período que outrora parecia "seguro".

---

[4] O conceito surgiu a partir do filósofo francês Michel Foucault, e se trata da resistência do indivíduo a uma narrativa hegemônica.

[5] Esses discursos estão presentes em sua maioria nas redes sociais de comunicação (WhatsApp e Telegram) no que são chamadas de bolhas informacionais, além de canais de extrema direita no Youtube e Instagram com conteúdos audiovisuais, como o Brasil Paralelo.

Vale lembrar que a escola é um reflexo da sociedade, portanto essa problemática afeta de forma certeira o ensino de história, o saber escolar e os professores da área. Ao adentrar a escola e contaminar o ensino de História, o negacionismo e o revisionismo frequentemente se manifestam na forma de negação de eventos documentados, distorção de fontes históricas, despolitização de determinados períodos e disseminação de *fake news*, com o objetivo de construir narrativas tendenciosas, segundo Genari:

> Com esse horizonte diante dos olhos, torna-se imprescindível resgatar o caráter político da escola, estrategicamente esquecido ou negado. Não é leviano lembrar que o documento que norteia a prática escolar, o Projeto Político Pedagógico, é assim chamado em decorrência da indissociabilidade entre educação e política. A construção do currículo escolar é reflexo de uma atitude política e, como tal, nenhuma concepção sobre conteúdos e metodologias reside na neutralidade. (GENARI, 2018)

Da mesma forma, Ianni Souza Borges, mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia, trabalha com a temática de negacionismo histórico sobre a ditadura civil-militar em sala de aula. Em sua dissertação de mestrado "Negacionismo em sala de aula: E Agora Professor?", ela elaborou e aplicou um questionário a professores e professoras de História da Educação Básica, buscando compreender tanto a forma como trabalham o tema da ditadura em sala de aula, quanto às interpretações dos alunos sobre o tema. As respostas evidenciaram a presença de um número significativo de interpretações distorcidas sobre o período, muitas delas alimentadas por "achismos" que circulam nas redes e em outros espaços digitais, sem qualquer fundamento na historiografia brasileira.

Mesmo os livros didáticos, que em geral apresentam a ditadura civil-militar de maneira linear, enfatizando a sequência dos militares no poder, não sustentam a ideia de que não tenha havido uma ditadura ou de que esse regime teria sido um mal "necessário" ao país, tampouco trazem recortes de narrativas que participaram desse período. Como destacam Gasparotto e Bauer (2021), é de extrema importância trazer outras abordagens sobre a ditadura civil-militar que não somente sobre a questão da censura e repressão. Isso não significa ignorar ou minimizar a repressão, mas problematizar a ideia de que a ditadura é apenas violência física. Assim, é possível trabalhar as políticas públicas desenvolvidas pela ditadura na educação (a importância estratégica da educação e as reformas ocorridas), na habitação e na moradia (remoções das populações empobrecidas dos centros urbanos), na moralidade (englobando os papeis de gênero e as sexualidades), entre tantas outras questões.

Portanto, no meio desta guerra de memórias, que afeta de forma severa o ensino de história, os alunos e professores, é preciso questionar, qual o papel do professor em meio a tudo

isso, até onde suas mãos alcançam? Existem ferramentas e formas de guiar os alunos numa abordagem que possibilite a construção de uma memória crítica e vincule o passado com o presente? Acredito que políticas de formação de professores como o PIBID, possuem um papel fundamental para a construção de novos sentidos.

Ao refletir intensamente sobre os motivos pelos quais me interessei em falar sobre um projeto realizado dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, percebi que ao longo de todo o percurso da minha graduação em História no INHIS/UFU, estive envolvida com o programa, desde o edital de 2022/2024 até o de 2025/2027. Nesse período, pude refletir muito sobre o processo de construção do meu futuro "eu" dentro da escola e, portanto, elaborar um sentido vivo para minha constituição profissional. Sendo assim, se alguém me perguntar sobre a minha relação com o programa ou sobre a graduação em si, eu teria que seguir a mesma linha de raciocínio para ambas as respostas: é difícil separar a história da minha formação e a minha trajetória no PIBID, elas são sinônimas e indistinguíveis.

Logo que fui aprovada para cursar História na Universidade Federal de Uberlândia, pesquisei a possibilidade de bolsas e estágios em que eu poderia ingressar. Por coincidência, ou obra do destino, o edital do PIBID de 2022/2024 acabava de ser publicado. A partir daí, ingressei em uma jornada apreensiva e inexplorada, no sentido bom das palavras, pois, até então, escola para mim era sinônimo de lição de casa, provas e assistir seis aulas por dia. Ao entrar no programa e ser direcionada inicialmente para a Escola Estadual Américo René Giannetti com a professora supervisora Lígia Gomes Perini, me vi diante de uma escola totalmente diferente e, ainda assim, igual. O sinal do recreio continuava o mesmo, as carteiras ainda eram riscadas e escritas, o burburinho de alunos saindo do intervalo soava como o mesmo, mas, ainda assim, tudo havia mudado. Eu certamente não era mais aluna, e ainda tampouco professora. Eu era, e ainda sou, e serei felizmente durante um bom tempo, aprendiz.

Minha trajetória contou, no edital de 2025/2027, com a oportunidade de atuar na Escola Estadual Ângela Teixeira da Silva, com a supervisão da professora Mislele Souza da Silva e os colegas pibidianos: Adhara Alice Fontes Lima, Igor Ramon de Lima, João Vitor Spina, Minoru Hirota Neto, Philipe Henrique Queiroz, Túlio Xavier, e nosso último colega a entrar, Carlos Henrique de Freitas Lisboa, selecionado após a realização deste projeto, na abertura do edital COPOA Nº 7/2025 do processo de seleção de estudantes interessados em participar do PIBID no subprojeto de História. Nesse sentido, falar sobre o programa é retomar as memórias da minha graduação, essa que me transformou em observadora e aprendiz da escola. A observação, neste caso, levou o nosso grupo de pibidianos a transformar demandas escolares e temas de

interesse dos alunos em um projeto que é o foco deste trabalho e envolveu, ao todo, cinco semanas de oficinas pedagógicas, aulas e palestras.

A Escola Estadual Ângela Teixeira, onde aconteceu nosso projeto, está localizada na Rua Lambari, nº 385, bairro Daniel Fonseca, em Uberlândia (MG), e recebe alunos do Ensino Fundamental regular e integral dos anos finais 6º ao 9º ano e Ensino Médio em tempo integral, porém, nosso núcleo atuou diretamente apenas com o Ensino Médio, devido às horas da supervisora do nosso grupo serem destinadas somente a essas turmas. Segundo o Plano Político Pedagógico mais recente (2024), ela continha cerca de 321 matrículas de alunos de várias partes da cidade, e segundo o documento a escola preza pela qualidade de ensino por meio de projetos interdisciplinares que vão além de aulas expositivas para que os estudantes se sintam protagonistas do conhecimento e consigam problematizar e analisar de forma crítica certas versões. Para além do PPP, nosso projeto se amparou também no Currículo Referência de Minas Gerais, orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[6].

Diante disso, foi fundamental durante a realização das atividades dispor de ferramentas para atuar nessa realidade da sala de aula. Segundo a professora Flávia Caimi, no campo do ensino de história e memória social:

> Nesse contexto, os desafios que se colocam para os profissionais da história que atuam nos níveis iniciais de escolarização - ensino fundamental e médio
> - são gigantescos e podem ser traduzidos na seguinte ideia: temos de trabalhar para a superação da tradição verbalista da história escolar cuja ênfase recai invariavelmente na aquisição cumulativa de informações factuais sobre o passado que podem tornar-se mais ou menos atrativas na medida em que sejam "adornadas" com determinados elementos de ordem metodológica e/ou temática. (CAIMI, 2015, p.65)

Uma dessas ferramentas que será destacada aqui, é a articulação entre memória histórica e trabalho pedagógico com fontes, de modo a sensibilizar os alunos para compreenderem como questões do passado transformam o presente e como questões do presente, por sua vez, reconfiguram o passado, em um constante campo de disputa de memórias e discursos. O objetivo foi possibilitar que os estudantes, ao lidar com fontes

[6] São elas: (BNCC - EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais; (BNCC - EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos; (BNCC - EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

variadas, se percebessem como participantes ativos no processo de compreensão e interpretação do passado, indo além da condição de meros receptores em aulas expositivas. Além disso, a variedade de temas trabalhados, como a música, o futebol, o teatro e outras expressões artísticas e sociais se mostrou fundamental para dialogar com os interesses e vivências desses estudantes, ampliando sua participação e engajamento.

Dessa forma, durante a realização do projeto buscamos desenvolver habilidades de observação, análise, correlação, formulação de hipóteses e reconhecimento das continuidades e descontinuidades históricas, incentivando uma perspectiva crítica e autônoma no aprendizado da História. Diante disso, o projeto buscou adotar estratégias que transformassem o passado histórico em objeto de análise, problematização e compreensão crítica, colocando os alunos em contato manual direto com materiais e fontes que possibilitaram a construção de um entendimento sobre o presente.

Entendendo a importância de trabalhar dentro das escolas com esses passados sensíveis, como o da ditadura civil-militar brasileira, em parceria com o PIBID, que me permitiu um olhar mais humanizado sobre a escola, ao mesmo tempo que aprendi estratégias e possibilidades de lidar com as adversidades no campo do ensino, pude construir este trabalho. Com o intuito principal de tratar sobre as oficinas e aulas realizadas na Escola Estadual Ângela Teixeira, no âmbito do PIBID, identificar de que forma o projeto incitou e provocou o debate entre os estudantes sobre as estratégias de resistência cultural, como letras de músicas, protestos, peças de teatro, roteiros de cinema, manifestações públicas e movimentos a favor da anistia, que aconteceram durante o período da ditadura civil-militar (1964-1985) e compreender de que maneira práticas pedagógicas fundamentadas na Educação Histórica e no ensino por meio de fontes, podem contribuir para evitar o revisionismo.

Metodologicamente, realizei uma pesquisa qualitativa utilizando a minha trajetória dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, os espaços, as narrativas vividas dentro da escola e o projeto Cultura e Resistência no Período da Ditadura Civil-Militar Brasileira (1964-1985), em articulação com práticas pedagógicas que oferecem os instrumentos para compreender o potencial pedagógico de tais experiências na construção de uma consciência histórica crítica. Flávia Caimi apresenta como possibilidade essa linha de pensamento ao tratar sobre fontes históricas no ensino de história, afirmando que:

> Quanto ao uso de tais documentos/fontes em sala de aula, há importantes indicações metodológicas que preconizam o papel ativo do estudante nos procedimentos de compreensão e interpretação. Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação,

> formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma. (CAIMI, 2008)

Foi justamente pensando nessa problemática, que envolve a questão da memória histórica sobre o período da ditadura civil-militar e que afeta de forma grave a percepção social sobre esse passado, como o apresentado acima, que eu e meus colegas pibidianos, em conjunto com a professora supervisora Mislele Souza da Silva, trabalhamos em sala de aula durante cinco semanas.

O cronograma do projeto se estruturou da seguinte forma: no dia 18 de agosto, realizou-se uma aula de contextualização acerca das motivações do golpe militar de 1º de abril de 1964 e à consequente instauração do regime ditatorial. Em 25 de agosto, a aula e oficina foi dedicada à discussão sobre a Anistia e à participação ativa das mulheres nos movimentos de resistência à ditadura civil-militar. No dia 1º de setembro, contou-se com a presença da ex-pibidiana e graduada em História, Crystyna Loren Cordeiro Teixeira, que abordou as manifestações do jogador José Reinaldo de Lima contra a repressão e a censura durante a ditadura. Em 8 de setembro, a aula foi voltada ao enfrentamento do regime ditatorial por meio das artes, com enfoque na música, no cinema e no teatro. Por fim, em 12 de setembro ocorreu a culminância do projeto, com a realização de uma mesa que contou com a participação do professor Antonio de Almeida, da Universidade Federal de Uberlândia, que atualmente desenvolve pesquisas relacionadas à temática da construção da democracia no Brasil, e do professor Afonso Celso Lana Leite, professor e artista plástico que participou ativamente da luta armada durante o período da ditadura civil-militar.

Logo, as fontes de pesquisa utilizadas abrangem a produção de materiais de registro coletados durante o início do planejamento para a construção do projeto, que contempla as datas de 29 de Julho de 2025 até o período de culminância do projeto, realizado dia 12 de Setembro de 2025, são elas: Atas das reuniões da equipe, Diários de Bordo preenchidos individualmente por cada integrante, que conta as vivências diárias de cada um dentro da escola, o documento do projeto escrito pelo grupo como forma de registrar para a gestão da escola, as informações importantes sobre as atividades, as fotos tiradas durante os dias das atuações do PIBID e os produtos finais produzidos manualmente pelos alunos durante a oficinas dada pelos pibidianos, além disso todos os comentários realizados pelos alunos durante as oficinas citados neste trabalho foram retirados de anotações próprias da minha escuta dentro deste projeto.

Essas fontes foram trabalhadas sob um olhar crítico, de modo a possibilitar o aprofundamento da reflexão sobre a utilização de materiais variados no ensino de História, rompendo com o predomínio de aulas expositivas e unilaterais. A proposta metodológica buscou valorizar a perspectiva de uma aprendizagem ativa, em que os estudantes assumem papel de pesquisadores, relacionando o passado às questões contemporâneas e identificando permanências e rupturas históricas. O recorte proposto justifica-se por se tratar de um programa essencial para a minha formação e de muitos outros professores de História, que hoje mais do que nunca se mostra crucial para entender os processos de construção de projetos dentro das escolas.

## 1 - Ações educativas: planejamento e execução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 16 de setembro de 2009 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior através da normativa nº 122[7], porém a sua institucionalização em nível federal ocorreu apenas em 2010[8]. Além de ser uma forte ferramenta para a permanência dos estudantes dentro da universidade, possibilita que os discentes se aproximem do ambiente escolar, desde o primeiro ano da graduação, por meio de ações didático-pedagógicas que articulam a educação básica e a universidade. Visando a formação docente, mas também a qualidade do ensino na educação básica, fornece ferramentas para seus alunos construírem uma compreensão dos processos históricos e entenderem que o conhecimento em História não está pronto e precisa ser desenvolvido de forma crítica.

O PIBID evita, de certa forma, o choque muitas vezes assustador, que grande parte dos recém formados em licenciatura enfrentam ao entrar em uma sala de aula (salas cheias, falta de materiais, baixa remuneração, falta de reconhecimento, falta de autonomia do professor, etc) e permite que o graduando questione a complexidade do seu trabalho para além dos saberes teóricos e práticos da docência, formando professores reflexivos, que são investigadores de sua própria prática e do seu cotidiano, capazes de avaliar as melhores formas de lidar com problemas dentro de sala de aula.

> O professor não seria, assim, um simples técnico, reprodutor de conhecimentos, mas um profissional capaz de inovar, de participar das decisões, de interagir com seus pares, de dialogar com a produção teórica e metodológica pertinente ao seu campo de conhecimento e, sobretudo, de produzir conhecimento sobre o seu trabalho (CAIMI, 2006, p. 28-29)

Dotados de toda essa bagagem adquirida durante o PIBID e a graduação, os professores e os pibidianos são capazes de analisar de forma crítica os materiais didáticos disponíveis utilizando-os ou não para conduzir uma aprendizagem histórica, assim como os encontros que o programa proporcionou, momentos de troca, verificação de possibilidades, momentos de planejamento entre a supervisora e os pibidianos. Essa experiência e reflexão, quando bem conduzida, se reverte em uma postura investigativa no interior da escola, que visa solucionar

[7] A Portaria está fundamentada na Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que atribuiu à CAPES a responsabilidade de fomentar a formação de professores.

[8] Decreto n° 7.219, de Junho de 2010 (BRASIL, 2010)

questões que surgiram no cerne da sala de aula e a partir daí construir um planejamento em torno da percepção dos desafios observados

A partir disso, no sexto mês de atuação na E. E. Ângela Teixeira, durante a observação em um contexto marcado pela ausência de livros didáticos ou pelo uso de materiais desatualizados, ao abordar o tema da ditadura militar durante as aulas de História, nós pibidianos notamos que os alunos permaneciam apegados a uma visão restrita à tortura física, não considerando as outras nuances desse acontecimento. Tais nuances foram trabalhadas pela professora Mislele, em sua pesquisa de mestrado no período de 2017 a 2019 na Universidade Federal de Uberlândia sobre a ditadura, principalmente no que se refere ao recorte da luta e da participação feminina no período.

Essa falta, ou muitas vezes o uso de livros didáticos que não abrangem o conteúdo completo em sala de aula, fez com que a professora trabalhasse com as ferramentas que já possuía, como já dito, ela trazia consigo uma bagagem extensa de fontes e referências sobre a ditadura militar, a Lei da Anistia e o MFPA (Movimento Feminino pela Anistia). Os alunos sempre se mostravam extremamente interessados em conhecer o que a professora tinha a dizer, e a aula frequentemente se transformava em um espaço de debate, no qual a troca entre a professora, os pibidianos e os alunos se tornava o elemento central.

Quando falamos sobre o livro didático e o tema da Ditadura Militar, é recente a inclusão da abordagem relacionada às violações dos direitos humanos, tendo em vista que apenas em 2014, com o Projeto de Lei nº 7.899/14[9], a Câmara dos Deputados analisou essa proposta. Segundo a Agência Câmara de Notícias, na visão de Renato Simões, deputado federal e autor do projeto, a história da ditadura ainda hoje é contada nas escolas sob o viés da história oficial construída durante o regime militar (1964–1985). "A sociedade brasileira está fazendo um encontro de contas com o seu passado, por meio das comissões da verdade, que vêm recontando a história daquele período. Isso precisa ser assegurado às novas gerações pelo processo educacional", afirma o deputado. "O projeto permitirá que a juventude de hoje e as pessoas que virão depois, nos bancos escolares, incorporem essa revisão na história do Brasil", complementa Simões.

No entanto, em 2019, o então ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, afirmou que haveria mudanças "progressivas" nos livros didáticos, com o objetivo de resgatar uma visão

[9] O projeto prevê ainda alguns tópicos: movimentos de resistência, importância dos movimentos culturais e da música na resistência; torturas e violações aos direitos humanos praticado pelo regime; tais como a tortura, as prisões arbitrárias e o encobrimento estatal das mortes praticadas por agentes públicos e a censura aos meios de comunicação.

mais ampla do período da Ditadura Militar. Essa posição, contudo, não contempla a compreensão de que houve um golpe de Estado, chegando a sugerir que o período poderia ser interpretado como um "regime democrático de força".

Entretanto, segundo Marcos Napolitano, ao comentar sobre o assunto para o *site* de notícias G1 Educação, afirmou que tais afirmações não condizem com a realidade, uma vez que há fatos e provas documentais que invalidam essa versão. De acordo com o autor, a historiografia brasileira sobre esse período é marcada por múltiplas perspectivas e debates, mas há três pontos que constituem consenso: o que ocorreu em 1964 foi um golpe de Estado; o regime instaurado foi uma ditadura, ou, ao menos, um regime autoritário, e não uma democracia; e houve tortura sistemática e violações de direitos humanos fundamentais.

Dessa forma, é importante ressaltar que, ao longo dos anos, houve interesse de determinados grupos em alterar a compreensão sobre o período da Ditadura Civil-Militar, com o intuito de difundir, no futuro, versões específicas desse passado. Nesse contexto, o livro didático assume um papel central na construção e na transmissão dessas narrativas. A professora Ana Maria Monteiro traz, em seu artigo *História e Memória*, que para ensinar História, assim como qualquer disciplina, é realizada uma seleção cultural, política, ética, que possibilitam negações, omissões e destaque específicos, e essa seleção revela interesses, legitimação de discursos que se expressam nas propostas e nas práticas curriculares.

> Assim, embora tenhamos currículos movidos por intenções oficiais, que prescrevem conteúdos a serem ensinados, o que efetivamente é aprendido nunca é literalmente o intencionado porque a transmissão se dá num contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos.Esta significação ativa se dá, não apenas pelos alunos, mas também pelos professores que, ao preparar e desenvolver suas aulas, elaboram e reelaboram os conteúdos prescritos em novas construções para tornar aqueles saberes possíveis de serem ensinados e aprendidos. (MONTEIRO, 2007)

No caso da E. E. Ângela Teixeira, a professora Mislele optou por não utilizar os livros atuais enviados pelo governo para o ano letivo, visto que com a vigência do Novo Ensino Médio e o surgimento das Ciências Sociais Aplicadas[10], o livro didático vem sendo cada vez mais drasticamente encurtado, deixando de fora conteúdos importantes do ensino de história que possam abranger um ensino crítico. Por isso, as aulas de História observadas durante o PIBID se apoiaram majoritariamente em materiais agrupados e selecionados pela professora Mislele,

[10] Reestruturação do ensino de História na BNCC, área que engloba História, Sociologia, Filosofia e Geografia, dividindo o currículo entre formação básica comum e itinerários formativos flexíveis e traz como consequência a diminuição da carga horária dessas disciplinas.

com o apoio eventual, em casos de exercícios, do livro História Sociedade e Cidadania, volume 2, do autor Alfredo Boulos Júnior, que abrange o ano de 2018, 2019 e 2020 do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Assim, durante as aulas, os alunos apresentavam questões necessárias para serem abordadas, que não estavam presentes no livro didático, por isso, por meio da observação do grupo de pibidianos e da professora supervisora, o projeto começou a ser desenvolvido.

A primeira reunião focada no planejamento do projeto aconteceu dia 29 de julho de 2025, com discussões e trocas sobre leituras prévias dos pibidianos e leituras futuras que seriam base para a construção do projeto. Entre eles, o primeiro livro lido foi "Mulheres em luta: O movimento Feminino pela Anistia", escrito pela professora Mislele, assim, nas semanas seguintes, o grupo se reuniu para dividir as oficinas e selecionar os convidados que participaram conosco.

> Depois a reunião foi dedicada à discussão dos dois primeiros capítulos do livro "Mulheres em Luta: O Movimento Feminino pela Anistia" escrito pela Profª Mislele. Ao longo da discussão, ela foi explicando seu processo de escrita e o trabalho com as fontes. (RAMON, 2025, p.10)

É importante destacar alguns desafios enfrentados ao longo do planejamento e da execução do projeto. Entre eles, esteve a necessidade de adequar as atividades propostas à dinâmica da escola e às demandas do modelo de ensino adotado. Por ter sido uma escola piloto em Minas Gerais na implementação do modelo Escola da Escolha, desenvolvido em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), a instituição possui uma organização pedagógica fortemente orientada para o desenvolvimento do componente Projeto de Vida e para o cumprimento de metas e indicadores educacionais.[11]

Nesse sentido, a realização de atividades interdisciplinares, palestras e projetos que saíssem do espaço tradicional da sala de aula, exigia constante diálogo e reorganização dos planejamentos. Assim, muitas das ações propostas pelo PIBID precisaram ser adaptadas às especificidades da rotina escolar, o que demandou certa flexibilidade por parte do grupo e da professora supervisora. Apesar desses desafios, o projeto foi construído coletivamente, buscando conciliar as demandas institucionais com a proposta prevista anteriormente, de

[11] Estruturado pelo programa de Ensino Médio em Tempo Integral e se baseia em marcos normativos, como o Decreto Estadual nº 47.227/2017, que dispõe sobre a educação integral e integrada na rede de ensino pública do estado.

promover reflexões críticas sobre a Ditadura Civil-Militar, as formas de resistência e as lutas pela anistia.

Por isso, a escola demonstrava uma preocupação constante com o cumprimento das metas educacionais e dos índices de aprovação, buscando atender às demandas estabelecidas pelos órgãos responsáveis pela educação estadual, ao mesmo tempo, em que lidava com desafios cotidianos relacionados às dificuldades de leitura, escrita e interpretação apresentadas por parte dos estudantes do ensino médio, muitos dos quais se caracterizavam como semianalfabetos ou copistas.

Durante a semana de organização do projeto, a notícia da realização de uma palestra fora da sala de aula despertou o interesse de diferentes turmas, especialmente do 1º ano, além do professor de Sociologia, admirador do professor Afonso Lana. No entanto, devido às demandas da rotina escolar e à necessidade de adequação ao planejamento pedagógico previsto para aquele período, a participação da turma não foi autorizada, entre as justificativas apresentadas estavam questões relacionadas à organização dos espaços escolares e ao desenvolvimento dos conteúdos previstos para a disciplina de Projeto de Vida.

Essa situação também ocorreu em um momento de transição educacional em Minas Gerais, onde a partir do segundo semestre de 2025, o estado passou a implementar mudanças decorrentes da reformulação do Novo Ensino Médio, incluindo a ampliação da disciplina Projeto de Vida e novas diretrizes para o ensino técnico e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sendo assim, muitas das decisões pedagógicas estavam diretamente relacionadas às adaptações exigidas por esse processo de reorganização do currículo. Assim como explica o pibidiano Túlio Xavier em seu diário de bordo:

> No dia 02 de setembro (...) A reunião teve início com a Profª Mislele contando sobre as novas mudanças que serão feitas na escola advindas do novo Secretário de Educação de Minas Gerais. Essas mudanças impactaram profundamente o atual projeto de Pibid, pois já é de conhecimento que projetos amplos serão rejeitados.

Nesse sentido, é importante perceber a reprodução de uma percepção construída dentro do PIBID, o grupo, em especial a professora Mislele, ao reelaborar e adequar os projetos em meio às dificuldades, colocou em prática uma concepção de docência construída durante sua própria trajetória no programa, visto que participou como graduanda e bolsista entre 2011 e 2014 na Universidade Federal de Uberlândia. Portanto, o programa produz continuidades formativas e narrativas, formando professores que valorizam práticas críticas, protagonismo dos alunos no ensino, e aulas além do conteúdo. A experiência da professora Mislele como ex-

pibidiana refletiu uma compreensão do ensino de História para além das pressões por rendimento e aceleração de conteúdos, buscou encaixar projetos que valorizassem interpretação e problematização da história, como a produção de aulas/oficinas sobre o tema da ditadura civil-militar.

Todas as aulas e oficinas foram pensadas com base na Educação Histórica, que investiga como se desenvolve o pensamento histórico dos alunos, ela valoriza o processo da aprendizagem, que é construído a partir do acesso às fontes e documentos. Assim, para construir um saber voltado para a educação histórica é necessário:

> - Saber "ler" fontes históricas diversas, a vários níveis - com mensagens diversas e com formatos também diversos.
> - Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade.
> - Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses descritivas e explicativas.
> - Saber entender- ou procurar entender - O "Nós" e os "Outros", nos seus sonhos e angustias, nas suas grandezas e misérias, em diferentes tempos, diferentes espaços.
> - Saber Levantar novas questões, novas hipóteses a investigar.
> - O que constitui, afinal, a essência da progressão do conhecimento. (BARCA, 2004, p. 134-135)

Nesse mesmo sentido, Flávia Caimi (2007) explica que o conhecimento não se constitui como um mero produto de descobertas ao acaso ou algo transmitido de forma mecânica; ele é resultado da interação do sujeito com o meio físico, social e simbólico, no qual o estudante assume um papel ativo na busca por compreender o mundo em que está inserido. Dessa forma, o ensino de História deve criar condições para que os alunos participem do processo de construção do conhecimento, formulando questionamentos, analisando evidências e produzindo interpretações a partir das experiências vivenciadas em sala de aula.

Nessa mesma direção, Marlene Cainelli e Elizabete Cristina de Souza Tomazin, no artigo *A aula-oficina como campo metodológico para a formação de professores em História: um estudo sobre o PIBID/História/UEL*, apontam que o modelo de aula-oficina surge a partir dos estudos da professora Isabel Barca, referência central no campo da Educação Histórica. Segundo as autoras, essa proposta metodológica inicia-se com a seleção de um conteúdo pelo professor, que deve organizar a aula de modo que os estudantes assumam o papel de "levantadores" das questões. A partir disso, são selecionadas fontes históricas pertinentes ao tema, que serão analisadas pelos alunos, orientados a formular perguntas, estabelecer relações e construir interpretações sobre os materiais, envolvendo toda a turma no processo de elaboração do que Isabel Barca denomina de conclusões históricas.

Essa perspectiva metodológica considera a análise de diferentes materiais, a construção de questionamentos e o estabelecimento de relações entre os conteúdos históricos e a realidade vivida pelos estudantes. Durante uma das oficinas desenvolvidas no projeto, por exemplo, ao discutirmos memória e ditadura, com a ajuda dos alunos, buscamos aproximar essas reflexões da realidade local ao problematizar a figura de Rondon Pacheco (levantado pelos próprios estudantes) estimulando-os a relacionarem as disputas de memória presentes no passado com os espaços, símbolos e referências existentes em seu próprio cotidiano.

Dessa forma, os estudantes passam a construir consciência acerca do que aprenderam, do que ainda falta aprender e dos temas pelos quais demonstram maior interesse, ao professor, por sua vez, cabe assumir uma postura investigativa e auxiliar os alunos a ressignificarem, de maneira crítica e reflexiva, suas ideias e percepções sobre os temas trabalhados. Para Isabel Barca (2004, p.139), o contexto cultural e as mídias constituem importantes fontes de conhecimento e devem ser considerados como ponto de partida para a aprendizagem histórica, colocando o conhecimento prévio do aluno no centro desse processo.

Foi justamente a partir dessa perspectiva que as aulas-oficinas do projeto começaram a ganhar forma e mais do que transmitir conteúdos sobre a ditadura civil-militar brasileira, buscamos construir junto aos estudantes, espaços de escuta, debate e reflexão, nos quais suas experiências, memórias e interpretações também fossem valorizadas como parte do processo de aprendizagem. Em meio às dificuldades estruturais da escola e às disputas em torno do currículo e das prioridades educacionais, as oficinas surgiram como tentativa de aproximar o ensino de História da realidade vivida pelos alunos, permitindo que o passado deixasse de ser apenas um conteúdo distante e passasse a dialogar diretamente com o presente, além de claro, o projeto inevitavelmente se tornou para nós a nossa própria forma de resistência dentro da escola.

## 2 - Percurso do projeto

### 2.1 - Primeira aula: Contexto da instauração da Ditadura Civil-Militar

Sendo assim, a primeira oficina tratou do contexto que antecedeu o golpe civil-militar de 1964, abordando desde a renúncia do então presidente João Goulart, em 25 de agosto de 1961, até a consolidação do regime militar. Foram discutidas: a crise política que se instaurou após a renúncia de Jânio Quadros, a resistência de setores militares à posse de João Goulart, as Reformas de Base propostas por seu governo e o contexto da Guerra Fria, marcado pelo temor da expansão do comunismo em diversos países da América Latina.

Durante a aula, ministrada pelos colegas pibidianos Igor Ramon de Lima Silveira e Philipe Henrique Queiroz Lopes, utilizou-se o recurso de slides para apresentar fontes históricas e ilustrar os temas debatidos, entre os materiais selecionados estavam recortes de jornais da época, como o Jornal do Brasil e o Diário de Pernambuco, que permitiram aos alunos analisar diferentes posicionamentos em relação ao governo de João Goulart e compreender como a imprensa participou da construção de determinadas narrativas políticas naquele contexto.

Além disso, foram abordados o início e a consolidação do regime militar, a instauração dos Atos Institucionais, o fechamento do Congresso Nacional, a suspensão de direitos e garantias constitucionais, a censura à imprensa, às artes e à música, bem como a perseguição política a opositores do regime. Nesse momento, foram discutidos casos emblemáticos de violações de direitos humanos ocorridas durante a ditadura, como as prisões e torturas sofridas por Dilma Rousseff, o assassinato do jornalista Vladimir Herzog e o desaparecimento do ex-deputado Rubens Paiva, essa primeira oficina foi importante para introduzir conceitos e acontecimentos que seriam retomados ao longo do projeto. A partir dela, os alunos passaram a ter uma base para compreender temas como a censura, as formas de resistência e a luta pela anistia durante a ditadura.

### 2.2 - Anistia e o protagonismo feminino

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Maria Braga Garcia (2006), o conteúdo de História se apresenta como uma pluralidade de discursos sobre o passado: narrações, descrições e análises causais. Assim, para o ensino de História, o trabalho para entender o discurso histórico requer uma atividade sistemática e incessante com o documento em sala de aula, e a

principal finalidade é o seu recurso informativo, pois apresenta fragmentos ou indicações de situações já vividas, além da importante desconstrução de determinadas imagens a respeito do passado.

Para a construção da segunda aula do nosso projeto, eu e minha colega Adhara Alice Fontes, utilizamos o livro *Mulheres em Luta: O movimento Feminino Pela Anistia*, publicado em 2020 pela professora Mislele Souza da Silva que se debruça na luta das mulheres pela anistia durante a ditadura civil militar, em especial as figuras da Therezinha Zerbine e de Helena Greco.

Nos baseamos como forma de introdução, no Artigo 1º da Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, disponível ao público no site do Planalto.gov[12], que estabelece a concessão de anistia a todos aqueles que entre os anos de 1961 e 1979, cometeram crimes políticos, tiveram seus direitos políticos suspensos ou sofreram punições fundamentadas nos Atos Institucionais durante o período da Ditadura Civil-Militar brasileira. Também explicamos aos alunos a origem semântica do termo anistia, derivado do grego “amnestía”, que significa esquecimento, a partir disso, começamos a discutir coletivamente os significados políticos e sociais presentes na própria ideia de anistia.

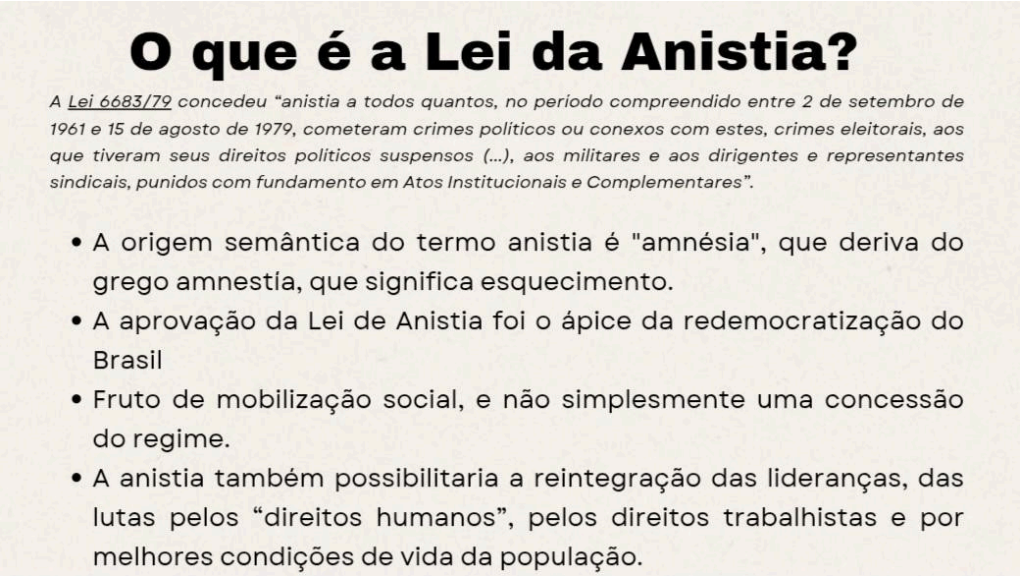
Esses crimes conexos também abrangiam os militares e agentes que atuaram a serviço da Ditadura, ao mesmo tempo em que excluíam os chamados “crimes de sangue”, como assaltos, terrorismo, sequestros e atentados pessoais. De acordo com Mislele (2020), “o movimento pela anistia buscava, principalmente após o I Congresso Nacional pela Anistia, a libertação dos presos políticos no Brasil e no exterior, como na Argentina e no Uruguai. Denunciava as péssimas condições às quais os presos eram submetidos e buscava arrecadar verbas para o pagamento das hospedagens em solo estrangeiro”. No entanto, ao longo da aula, buscamos discutir com os alunos que a Lei da Anistia, por se apresentar como ampla, geral e irrestrita, também acabou incluindo os militares envolvidos nas violações cometidas durante o regime. Durante todo o desenvolvimento da oficina, deixamos evidente que a anistia foi construída dentro de uma proposta de apaziguamento dos ânimos nacionais e de construção de uma ideia de conciliação nacional, ao mesmo tempo em que também funcionou como mecanismo de proteção aos agentes militares ligados à repressão.

Também debatemos que a aprovação da Lei da Anistia representou um dos principais marcos do processo de redemocratização do Brasil, sendo resultado de intensa mobilização social, e não apenas uma concessão espontânea do regime militar. Nesse contexto, destacamos

[12] BRASIL. Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI No 6.683, DE 28 DE AGOSTO DE 1979. Brasilia, 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 18 maio. 2026.

a atuação de movimentos sociais e, principalmente, do Movimento Feminino pela Anistia, que lutava pela libertação dos presos políticos, pelo retorno dos exilados e pela reintegração das lideranças perseguidas politicamente, que lutavam pelos direitos humanos e melhores condições de vida, como ilustra as figuras a seguir, esses recortes apresentados fazem parte de um compilado que foram retirados dos materiais utilizados na sala de aula para a realização das aulas.

**Figura 1:** Recorte audiovisual utilizado em sala




Fonte: Acervo pessoal, 2025

Segundo a professora Mislele (2020), além de criar um sentimento de indiferença diante das diversas violações ocorridas durante a Ditadura Civil-Militar, a anistia também negligenciou o direito ao luto das famílias dos mortos e desaparecidos políticos. Ao apagar parte do que aconteceu e negar ou silenciar as torturas cometidas pelo regime, construiu-se um processo de imposição do esquecimento, produzindo traumas não resolvidos tanto no âmbito particular, quando se trata das famílias atingidas diretamente pela repressão, quanto no âmbito coletivo da sociedade brasileira.

É nesse contexto que se torna fundamental compreender a importância da participação do Movimento Feminino pela Anistia (MFPA), que inicialmente contava com oito integrantes, entre elas mães, irmãs e familiares de presos e desaparecidos políticos. Sua principal liderança era a advogada Terezinha Zerbini, esposa do general legalista Euryale Zerbini, preso logo após o início do regime militar e que teve seu mandato cassado, sendo libertado apenas meses depois. Entre outras mulheres de extrema importância para o movimento, Mislele também se debruça

sobre a trajetória de Helena Greco, presidente regional do núcleo de Minas Gerais e figura central nas lutas pelos direitos humanos e pela anistia no estado.

Durante a oficina, buscamos desconstruir, juntamente com os alunos, as memórias tradicionalmente construídas sobre as lutas contra a ditadura militar, uma vez que as narrativas mais difundidas sobre esse período costumam privilegiar figuras e espaços majoritariamente masculinos, como o Comitê Brasileiro pela Anistia, conforme discutido pela professora Mislele. Assim, ao trazer as mulheres do Movimento Feminino pela Anistia para o centro do debate, procuramos ampliar a compreensão dos estudantes acerca das múltiplas formas de resistência ao regime, colocando em evidência o protagonismo feminino nas lutas por memória, justiça e democracia no Brasil.

**Figura 2:** Recorte audiovisual utilizado em sala




Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Paralelo a isso, Circe Bittencourt traz em seu livro: *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*, sobre a importância do uso de documentos para o ensino de História, segundo a autora, muitos professores utilizam documentos históricos por considerá-los instrumentos pedagógicos eficientes e insubstituíveis, uma vez que possibilitam aos alunos o contato com situações concretas de um passado que muitas vezes aparece de forma abstrata. Dessa maneira, o uso de fontes contribui para romper com uma prática pedagógica limitada à simples acumulação de fatos e a uma narrativa linear e generalizante frequentemente presente nos livros didáticos.

Nesse sentido, durante toda a oficina nos apoiamos em fontes e documentos produzidos no período, além de periódicos retirados do boletim do Movimento Feminino pela Anistia, intitulado Maria Quitéria, criado em 1977 para servir de porta voz ao MFPA, o boletim segundo,

Maria Cecília Conte Carboni (2007) era veículo temático, com vocação política restrita a defesa da democracia e da anistia e seu conteúdo se referia a tudo que circundasse o tema, entre eles:

> Manifestos, abaixo-assinados, apoios de parlamentares, aparições em palestras e eventos em todos o país,ou na mídia, demonstrações de apoio a outros jornais censurados, entrevistas com advogados,historiadores, questões de direitos humanos, situação de presos políticos,dentro e fora do Brasil, a formação de novos núcleos do MFPA, cartas abertas ao presidente e ministros, poesias , ilustrações, agenda de futuras atividades em prol da Anistia e até a discussão sobre uma nova Constituinte. (CARBONI, 2007, p. 4)

**Figura 3:** Maria Quitéria, n°2, junho de 1977.




Fonte: Arquivo Deputado Federal Euzébio Rocha, 1977.

Assim, através do MFPA, a luta pela anistia atingia um outro grau de elaboração e organização, o que antes aparecia como movimentações muitas vezes isoladas ganhou, por meio do MFPA, maior unidade de discurso e abrangência em torno das pautas defendidas pelo movimento. Nesse contexto, figuras como Terezinha Zerbini e Helena Greco se destacaram de forma significativa durante as discussões realizadas nas oficinas, as trajetórias dessas mulheres despertaram grande interesse dos alunos, principalmente porque muitos deles nunca haviam ouvido falar sobre suas atuações políticas e sociais durante o período, pois determinadas memórias e sujeitos históricos acabam sendo silenciados ou colocados à margem das narrativas históricas mais tradicionais e dos próprios livros didáticos.

O uso das fontes impressas durante as aulas com a turma do segundo ano, permitiu que os alunos estabelecessem contato direto com materiais produzidos no próprio contexto histórico estudado e durante a explicação surgiu entre os estudantes a dúvida sobre quem havia sido

Maria Quitéria (nome dado ao jornal), a partir disso, explicamos que Maria Quitéria foi uma brasileira que se destacou nas guerras de independência, tornando-se a primeira mulher a integrar o Exército brasileiro. Ao perceberem que o nome do periódico fazia referência a uma personagem histórica ligada à Independência do Brasil, foi possível construir em conjunto reflexões sobre a permanência da participação feminina em diferentes contextos históricos. Dessa forma, tivemos a oportunidade de construir com os estudantes a ponte entre diversos períodos históricos e as atuações femininas, compreendendo que a atuação das mulheres não esteve restrita a determinados períodos, mas atravessa diversos momentos e ainda permanece ativa.

Além de tratar sobre as duas personalidades femininas destacadas anteriormente, também trabalhamos durante a oficina a trajetória de Zuzu Angel, uma das estilistas mais conhecidas do Brasil na década de 1970. Após o desaparecimento e, posteriormente, a morte de seu filho Stuart Angel, militante da esquerda armada que foi levado por agentes do Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica (CISA), Zuzu Angel passou a utilizar suas próprias criações como forma de protesto e denúncia contra a violência praticada pela ditadura. A partir desse momento, iniciou uma intensa luta em busca de respostas sobre o paradeiro do filho e pelo direito ao seu sepultamento, no entanto, em 1976, faleceu em circunstâncias consideradas suspeitas, em um acidente de carro que décadas mais tarde, passou a ser reconhecido como atentado político. Antes de morrer, Zuzu Angel deixou cartas denunciando as perseguições que sofria e alertando sobre a possibilidade de sua morte, documentos que posteriormente contribuíram para reforçar as investigações sobre o atentado contra sua vida.

Essa forma de resistência e luta através da moda chamou atenção dos alunos, pois ao mostrarmos as imagens de suas peças, partimos por uma busca pelos desenhos retratados em suas vestimentas que formavam uma denúncia aos horrores que o país enfrentava, abrindo espaço para a discussão, como diferentes formas de resistência ao regime militar também aconteceram por meio da arte, da moda e da denúncia pública. Suas peças em forma de manifesto foram apresentadas ao mundo em um desfile sediado na embaixada brasileira na cidade de Nova York. De acordo com Medeiros (2020) coleção que antes mostrava alegres pássaros, agora eram substituídos por pássaros presos em gaiolas, os anjos que era sua marca registrada, presente em todas as peças com alusão ao seu sobrenome, haviam se transformado em anjos ensanguentados, ao lado de caminhões de guerra e canhões.

**Figura 4:** Recorte audiovisual utilizado em sala




Fonte: Arquivo pessoal, 2026.

Logo, a oficina aconteceu no dia 25 de agosto e de acordo com os horários da professora supervisora, as turmas de segundo ano possuíam duas aulas seguidas de História às segundas-feiras, o que facilitou bastante a organização e a divisão do tempo da atividade. Na primeira aula aconteceu a exposição do conteúdo e a troca de ideias a partir do uso de imagens, documentos e perguntas provocativas que guiavam a conversa. Entre elas estavam: “Vocês já ouviram falar sobre anistia ou sobre movimentos que lutaram pela anistia?” e “Já tinham ouvido falar sobre essas mulheres? Se não, por que acham que nunca ouviram esses nomes?”.

Essas perguntas provocaram discussões, pois, como citado anteriormente, a maioria dos alunos afirmou nunca ter ouvido falar sobre aquelas mulheres e suas atuações durante a Ditadura Civil-Militar brasileira. A partir disso, conversamos sobre as disputas de memória presentes no cotidiano e sobre os motivos que levam determinadas figuras históricas a serem lembradas enquanto outras permanecem invisibilizadas, questionamos também a ausência dessas mulheres nos livros didáticos e nos espaços de memória, além de reflexões sobre a própria cidade e os nomes presentes em ruas, escolas e avenidas, a turma relembrou a figura de Rondon Pacheco, citado momentos antes durante a aula, levantando o debate sobre quem era escolhido para ser lembrado nos espaços públicos e quais interesses estão envolvidos na permanência dessas memórias no cotidiano.

Após esse primeiro momento, entregamos cartolinas coloridas disponibilizadas pela escola, pedidas previamente pela professora Mislele, recortes de jornais e manifestos da época impressos por mim e pela colega Adhara Lima e com o uso de tesoura, cola e canetas coloridas, pedimos aos alunos que se dirigissem ao pátio da escola para que pudéssemos realizar a construção coletiva de cartazes a partir das fontes analisadas durante a aula. Nos cartazes,

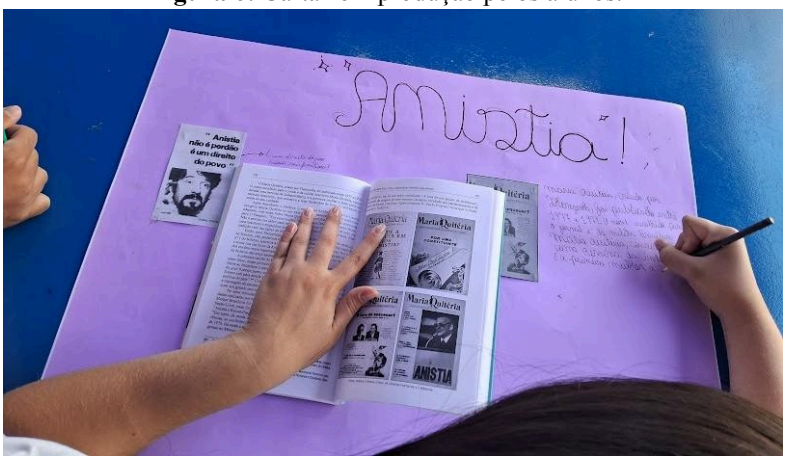
solicitamos que os grupos registrassem ideias, reflexões e questionamentos surgidos ao longo da oficina, incluindo frases discutidas em sala, nomes importantes, palavras que marcaram os debates, dúvidas que ainda gostariam de aprofundar e documentos impressos levados. A professora Mislele também levou um exemplar de seu livro, que foi passando entre os grupos enquanto os alunos produziam os cartazes. Achei particularmente interessante o fato de a ideia de relacionar músicas de protesto ao mapa de ideias ter partido dos próprios estudantes, que começaram espontaneamente a escutar músicas do período enquanto confeccionavam os trabalhos, produzindo relações e expectativa quanto a aula de 8 de setembro sobre Artes, Música e Teatro de manifesto contra a ditadura civil militar. Após o momento da realização das oficinas, os trabalhos finalizados foram expostos no pátio da escola com ajuda do grupo de pibidianos, como ilustra a figura a seguir:

**Figura 5:** Cartazes expostos no pátio da escola.



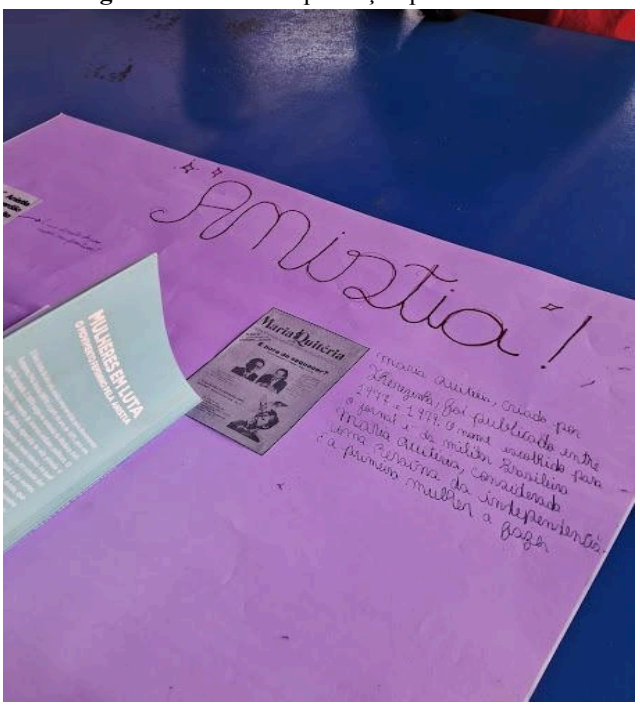

Fonte: Acervo pessoal, 2026

**Figura 6:** Cartaz em produção pelos alunos.




Fonte: Acervo pessoal, 2026

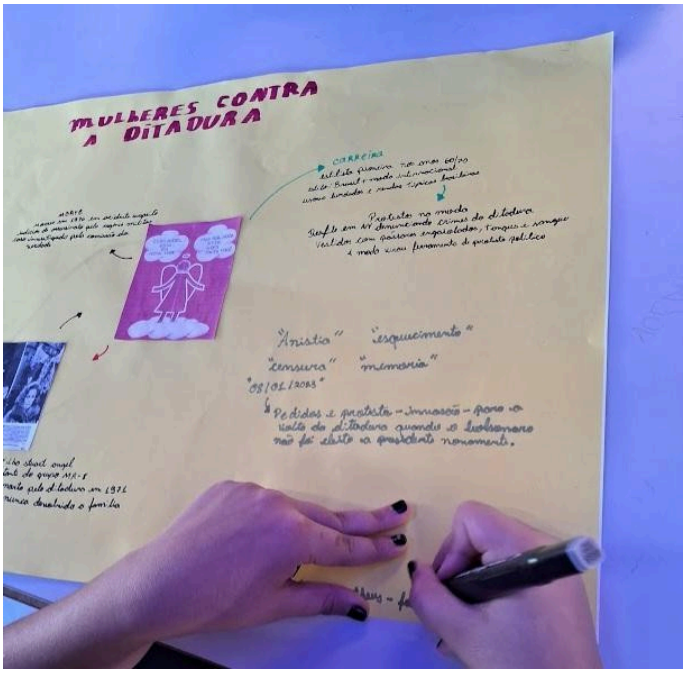
**Figura 7:** Cartaz em produção pelos alunos.




Fonte: Acervo pessoal, 2026.

O empenho dos alunos em selecionar informações, discutir ideias e construir coletivamente os cartazes foi um dos aspectos mais interessantes da oficina, e nela, foi possível observar como eles se apropriaram dos conteúdos trabalhados e estabeleceram conexões entre diferentes temporalidades tratadas durante a oficina, como mostra a Figura 8, o grupo relacionou conceitos como anistia, memória, censura e esquecimento a acontecimentos do tempo presente, destacando, por exemplo, os eventos de 8 de janeiro de 2023. Em um dos cartazes, associaram esse episódio à frase: “Pedidos e protestos pela volta da ditadura após Bolsonaro não ser reeleito presidente”. Além de tratarem do tema sensível sobre Zuzu Angel e a luta para descobrir o paradeiro de seu filho, esse grupo em particular se interessou no fato de seus vestidos e desenhos se tornarem ferramenta de protesto político.

**Figura 8:** Cartaz relacionando frases e palavras chave feito pelos alunos




Fonte: Acervo pessoal, 2026.

## 2.3 - Futebol e protestos durante a ditadura civil-militar

A terceira aula foi dedicada à discussão sobre a relação entre a Ditadura Civil-Militar e o futebol, conduzida pelo pibidiano João Vittor Spina e pela convidada e ex-pibidiana Crystyna Loren Cordeiro Teixeira, essa aula foi fundamentada na pesquisa desenvolvida pela Crystyna em seu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Bom de bola e bom de cuca: Reinaldo, uma luta contra a repressão e a censura durante o período da ditadura militar*, ela investiga a trajetória política do ex-jogador Reinaldo e as formas de vigilância e perseguição às quais foi submetido em razão de seu posicionamento público em defesa da redemocratização.

Como ponto de partida, eles apresentaram o contexto histórico em que se desenvolveria a discussão, retomando o endurecimento do regime por meio dos Atos Institucionais, especialmente o AI-2 e o AI-5, a suspensão de direitos políticos e a ampliação dos mecanismos de repressão, como o DOPS, o DOI-CODI e o SNI. Em seguida, problematizaram o lugar ocupado pelo futebol naquele período, destacando sua importância como instrumento de legitimação política do regime, sobretudo durante o chamado "milagre econômico", quando o esporte passou a ser associado às ideias de progresso, unidade nacional e prosperidade.

A partir dessa contextualização, a aula se concentrou na trajetória de Reinaldo, atacante do Clube Atlético Mineiro, cuja comemoração com o punho cerrado e suas manifestações em defesa da anistia e da participação popular o transformaram em alvo da vigilância estatal. Os alunos leram e analisaram trechos da entrevista concedida pelo jogador ao Jornal Movimento,

em 1978, na qual defendia a necessidade de oposição política e da participação da população nas decisões do país. Embora não mencionasse diretamente o governo militar, suas declarações foram suficientes para que passasse a ser monitorado pelos órgãos de informação e classificado como “subversivo”.

Durante a aula, foram apresentados documentos produzidos pelo Serviço Nacional de Informações (SNI), além de reportagens publicadas em periódicos da época, permitindo aos estudantes compreender como a vigilância ultrapassava a atuação política dos indivíduos e alcançava aspectos de sua vida privada. De acordo com Teixeira (2025), o objetivo dos órgãos repressivos era reunir informações capazes de justificar futuras acusações, construindo a imagem pública de determinados sujeitos como elementos perigosos à ordem estabelecida, nesse processo, amizades, hábitos pessoais e posicionamentos políticos passaram a integrar relatórios produzidos pelo aparato repressivo do Estado.

Ao discutir a trajetória de Reinaldo, a oficina também problematizou a construção da ideia de "subversão" durante a Ditadura Civil-Militar, além de tratar com os alunos que a repressão não se limitava à violência física, mas também se manifestava por meio da produção de discursos e da vigilância permanente sobre aqueles considerados opositores do regime. Como destaca Crystina em seu trabalho, apoiando-se em Resende e Ramalho (2006), a partir das reflexões de Michel Foucault, essas práticas discursivas atuavam na produção de sujeitos ajustados às necessidades do poder, legitimando mecanismos de controle e reforçando determinadas representações sobre os indivíduos classificados como “subversivos” (TEIXEIRA, 2026, apud RESENDE; RAMALHO, 2006).

Ao final, João Vittor e Crystyna retomaram a relação entre passado e presente, destacando que a repressão exercida durante a Ditadura Civil-Militar não se limitava à violência física, mas alcançava também a produção de discursos, o controle das informações e a tentativa de silenciar vozes dissidentes, e a escolha de tratar sobre a trajetória de Reinaldo possibilitou que os estudantes compreendessem que o futebol, frequentemente associado apenas ao entretenimento, também constituiu um espaço de disputa política e de resistência, e alinha de forma significativa os conteúdos históricos as preferências dos alunos.

### 2.4 - A cultura na ditadura militar, entrelaçamentos e resistência

Esse título foi tema da quarta aula do nosso projeto, construída pelo pibidiano Minoru Hirota. Seguindo a mesma dinâmica das outras datas, os alunos se dirigiram para o espaço de multimídia, utilizado como recurso pelos professores, visto que as salas de aula não possuem

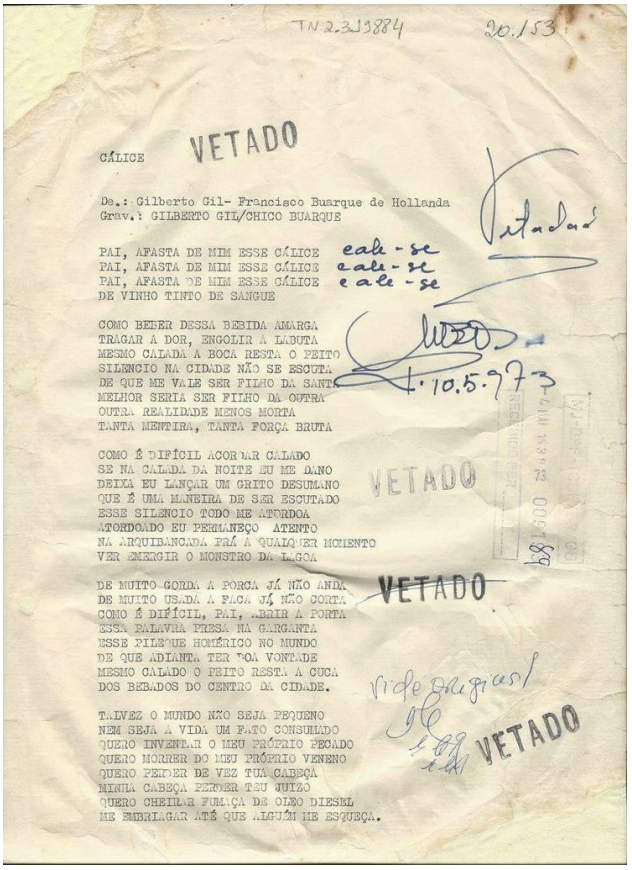
equipamento de vídeo. Neste dia, o tema foi a cultura no período militar, sendo entendida como música, teatro, festivais e artes plásticas.

Utilizando material visual, como slides, o pibidiano trabalhou, de início, sobre a Bossa Nova e o seu desapontamento no período da industrialização durante o governo de Juscelino Kubitschek, que trazia consigo elementos que enalteciam a beleza natural do país, em especial do Rio de Janeiro. Logo após o golpe militar, que instaurou o regime militar no país, e posteriormente com o decreto dos Atos Institucionais (onde a censura aparece de forma mais clara), o Teatro de Opinião, com Nara Leão, Zé Keti e João do Vale, segundo Minoru Hirota em seus registros visuais, surge como uma das reações mais contundentes ao regime na época, unindo drama, música, poesia e crítica social.

Nessa mesma direção, surge também a Música Popular Brasileira (MPB), comprometida com a realidade brasileira e crítica à ditadura civil-militar. Devido ao seu grande alcance, proporcionado pela participação no nascimento da indústria cultural e das televisões, a MPB esteve fortemente ligada aos festivais de canção, como o II Festival da MPB da TV Record (1966), que marcou o auge da popularidade da arte engajada em 1967, com músicas de Chico Buarque, Elis Regina, Gilberto Gil e Caetano Veloso. Em contraposição, surge a Tropicália, movimento de contracultura que propõe unir elementos do exterior e nacionais, englobando teatro, cinema, artes plásticas e música. Artistas como Gal Costa, Gilberto Gil, Nara Leão e Tom Zé aderiram ao movimento.

Durante a aula, foi trabalhado a Instituição do AI-5, em outubro de 1968 e suas repercussões na música e nas artes, como por exemplo a música “Caminhando” de Geraldo Vandré, que virou hino revolucionário. Da mesma forma, o teatro se tornou um caminho para a luta contra o regime militar, sofrendo perseguições desde 1964, onde cerca de 450 peças foram interditadas, assim, o estado possuiu um papel vigilante sobre a cultura. Neste momento o pibidiano apresentou para os alunos, o documento do veto da música Cálice de Gilberto Gil e Francisco Buarque de Hollanda, como mostra a imagem a seguir:

**Figura 9:** Documento exposto durante a aula



TN2-313884 20.153

CÁLICE VETADO

De.: Gilberto Gil- Francisco Buarque de Hollanda
Grav.: GILBERTO GIL/CHICO BUARQUE

PAI, AFASTA DE MIM ESSE CÁLICE cale-se
PAI, AFASTA DE MIM ESSE CÁLICE cale-se
PAI, AFASTA DE MIM ESSE CÁLICE cale-se
DE VINHO TINTO DE SANGUE

COMO BEBER DESSA BEBIDA AMARGA
TRAGAR A DOR, ENGOLIR A LABUTA
MESMO CALADA A BOCA RESTA O PEITO
SILÊNCIO NA CIDADE NÃO SE ESCUTA
DE QUE ME VALE SER FILHO DA SANTA
MELHOR SERIA SER FILHO DA OUTRA
OUTRA REALIDADE MENOS MORTA
TANTA MENTIRA, TANTA FORÇA BRUTA

COMO É DIFÍCIL ACORDAR CALADO
SE NA CALADA DA NOITE EU ME DANO
DEIXA EU LANÇAR UM GRITO DESUMANO
QUE É UMA MANEIRA DE SER ESCUTADO
ESSE SILÊNCIO TODO ME ATORDOA
ATORDOADO EU PERMANEÇO ATENTO
NA ARQUIBANCADA PRÁ A QUALQUER MOMENTO
VER EMERGIR O MONSTRO DA LAGOA

DE MUITO GORDA A PORCA JÁ NÃO ANDA
DE MUITO USADA A FACA JÁ NÃO CORTA
COMO É DIFÍCIL, PAI, ABRIR A PORTA
ESSA PALAVRA PRESA NA GARGANTA
ESSE PRATO TÍPICO HOMÉRICO NO MUNDO
DE QUE ADIANTA TER BOA VONTADE
MESMO CALADO O PEITO RESTA A CUCA
DOS BEBADOS DO CENTRO DA CIDADE.

TALVEZ O MUNDO NÃO SEJA PEQUENO
NEM SEJA A VIDA UM FATO CONSUMADO
QUERO INVENTAR O MEU PRÓPRIO PECADO
QUERO MORRER DO MEU PRÓPRIO VENENO
QUERO PERDER DE VEZ TUA CABEÇA
MINHA CABEÇA PERDER TEU JUÍZO
QUERO CHEIRAR FUMAÇA DE ÓLEO DIESEL
ME EMBRIAGAR ATÉ QUE ALGUÉM ME ESQUEÇA.

VETADO
VETADO
VETADO

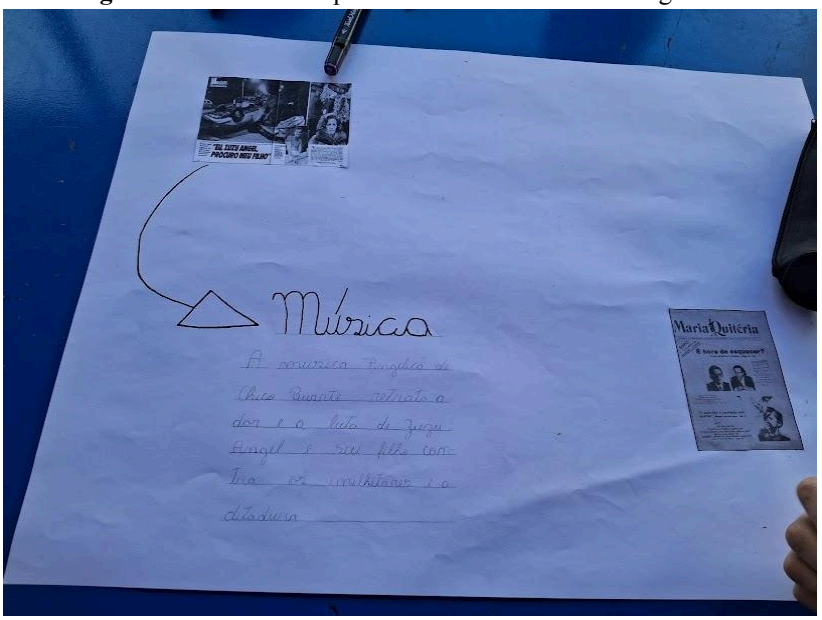
Fonte: Arquivo Nacional - Memórias Reveladas, 2026.

Assim, de acordo com a aula, a partir de 1969 a repressão aos artistas, jornalistas e ao setor cultural se intensificou, limitando significativamente as manifestações de resistência por meio da arte. Paralelamente, fortaleceu-se a propaganda ufanista do regime, sintetizada pelo lema "Brasil, ame-o ou deixe-o". A partir desse contexto, Minoru abordou a produção da Música Popular Brasileira (MPB) entre os anos de 1969 e 1974, destacando que, em 1971, Chico Buarque, ao retornar do exílio, lançou a canção Construção, considerada uma de suas obras mais emblemáticas. Em seguida, discutiu a consolidação do rock brasileiro a partir de 1973, bem como a difusão do movimento hippie, esclarecendo a diversidade das manifestações culturais que marcaram o período, apesar das tentativas de repressão.

As turmas demonstraram grande interesse pelas discussões relacionadas ao cinema, à música e às demais manifestações culturais durante a Ditadura Civil-Militar, em especial, os estudantes do segundo ano, que destacaram sua afinidade com temas que envolvem o universo musical, aspecto que já havia se evidenciado na oficina sobre o Movimento Feminino pela Anistia. Na ocasião, enquanto produziam coletivamente os cartazes no pátio da escola, os próprios alunos escolheram ilustrar músicas de protesto, incorporando espontaneamente esse repertório à atividade, a imagem 10 apresenta um exemplo dessa apropriação: a letra da canção

Angélica, de Chico Buarque, utilizada pelos alunos em um dos cartazes produzidos na oficina anterior, fazendo referência à trajetória de Zuzu Angel e à sua busca por respostas sobre o desaparecimento e a morte de seu filho durante a Ditadura Civil-Militar, estabelecendo um diálogo entre memória, arte e resistência.

**Figura 10:** Cartaz feito pelos alunos com a música Angélica.




Fonte: Acervo pessoal, 2025

Nesse sentido, durante a aula o pibidiano trabalhou com os alunos a compreensão de que, nos primeiros anos da Ditadura Civil-Militar, o governo aparentou subestimar o alcance da cultura de protesto, ao mesmo tempo que as manifestações como a música, a literatura, o cinema e as artes plásticas, por meio de críticas ao governo, às elites e à cultura vigente, incentivaram diferentes formas de resistência e denunciavam as práticas autoritárias impostas pelo regime. Nos anos seguintes, entretanto, com o endurecimento da repressão, especialmente após a promulgação do AI-5, as manifestações culturais passaram a ser alvo de maior vigilância e censura. Ainda assim, a cultura de protesto não desapareceu; foi deslocada para espaços de menor visibilidade e voltou a ganhar força nos últimos anos da ditadura e durante o processo de redemocratização.

## 2.5 - Culminância do projeto

Após semanas de preparação e de aulas temáticas, o dia da culminância do projeto chegou. Como convidados, a Escola Estadual Ângela Teixeira e os pibidianos receberam o

professor e artista Afonso Celso Lana Leite, que lutou ativamente contra a ditadura civil-militar e participou de inúmeras mobilizações sociais; o professor Antônio Almeida, graduado em História, posteriormente em Jornalismo, e doutor em História Social; e, por fim, a professora Mislele Souza da Silva, mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia, especializada na luta feminina pela anistia no período da ditadura civil-militar.

A culminância aconteceu no dia 12 de setembro de 2025, e, no dia anterior, o Brasil viveu um acontecimento inédito até então: por quatro votos a um, a Primeira Turma do Supremo Tribunal Federal condenou o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, além de ex-generais e comandantes, a 27 anos e 3 meses de prisão por tentativa de golpe de Estado, entre outros crimes, assim como civis que também participaram da tentativa. A fala da ministra Cármen Lúcia ao proferir seu voto foi carregada de simbolismo; segundo ela, "não há democracia sem responsabilidade, nem responsabilidade sem consequência jurídica".

Diferentemente do que ocorreu em 1964, quando não houve punição jurídica que responsabilizasse os culpados, tendo como principal medida apenas a instauração da Comissão Nacional da Verdade em 2012, que, segundo Marcos Napolitano (2015), teve a missão de conciliar práticas e discursos para produzir algo semelhante a uma história oficial, a memória crítica do regime passou a conviver com a disseminação do revisionismo ideológico e mostra que essa "falta" de responsabilização cria uma lacuna que contamina a narrativa histórica.

Essa diferença de abordagens entre 1964 e 2025 foi retomada na fala do professor Antônio de Almeida[13] ao refletir sobre o significado do dia 11 de setembro de 2025 para o futuro. Segundo ele, essa é a importância de estudar História: não se estuda História para permanecer no passado, mas para compreender o futuro. O professor explicou aos alunos que, ao longo da história, alguns golpes foram articulados e executados; quando obtêm sucesso, seus agentes são transformados em heróis e enaltecidos, e, quando fracassam, muitas vezes não são devidamente punidos, como no caso da ditadura civil-militar. Nesse sentido, o dia anterior à culminância foi considerado um marco histórico, pois os responsáveis pela tentativa de golpe foram responsabilizados não apenas no campo histórico e civil, (em algumas instâncias) , mas também juridicamente. Ainda assim, o professor alertou que, caso a tentativa tivesse sido bem-sucedida, os participantes dos eventos de 8 de janeiro poderiam estar sendo homenageados em espaços públicos.

[13] As falas e acontecimentos referidos neste capítulo foram retirados de anotações próprias das falas dos professores.

Antônio de Almeida formou-se durante a ditadura e atuou como docente nesse período, compartilhando com os alunos as dificuldades de lecionar sob um regime autoritário e a impossibilidade de exercer uma postura crítica no ensino de História. Ele também expressou o receio de que o país possa vivenciar novamente um contexto ditatorial, destacando os riscos recentes e como a sociedade esteve próxima dessa possibilidade, ainda que parte da população não enxergue esse perigo.

Em uma rápida contextualização, o professor abordou com os jovens as mobilizações de 2013, relacionadas à diminuição das tarifas de transporte público, que ganharam dimensão nacional durante o governo de Dilma Rousseff. Ele destacou também o surgimento, ainda que de forma inicial, de grupos reacionários nesse período que passaram a se apropriar das cores verde e amarelo da bandeira nacional e a se autodenominar patriotas, ele alertou que é justamente nesses momentos de crise da democracia que esses reacionários surgem para compor o ultraconservadorismo.

O momento que mais captou a atenção dos alunos foi quando o professor compartilhou experiências de sua juventude e refletiu sobre o papel da juventude no engajamento político, destacando a efervescência cultural e política dos anos 1960, pois eles haviam visto na oficina do dia 08 de setembro sobre as artes no período do regime e puderam relacionar o conteúdo teórico com algo vivido pela pessoa que estava compartilhando suas histórias de vida.

De forma emocionante, o professor finalizou sua fala com um apelo aos jovens sobre a responsabilidade coletiva de lutar de maneira intransigente para que o passado não se repita, ressaltando que o país esteve “por um triz” de reviver uma ruptura democrática, e pediu a participação dos jovens para lutar por melhores condições de vida em todos os quesitos da sociedade. Em um tom sincero, depositou suas esperanças na juventude, na capacidade de resistir e perseverar, segundo ele, uma das principais ferramentas para isso é o estudo da História, pois ela constitui um campo de respostas e oferece explicações sobre a sociedade para ela mesma, permitindo a construção de perspectivas mais conscientes para as gerações futuras.

Seguindo a mesma linha pessoal, o professor e artista plástico Afonso Lana compartilhou sua experiência e luta durante o período da ditadura civil-militar. Ele relatou que, desde sempre, sua família apoiava o regime, diferentemente dele e de seu irmão. De forma irônica, comentou que seu tio, major, acreditava fielmente que Juscelino Kubitschek era o maior comunista já visto no país e, certa vez, solicitou uma lista de comunistas que ele deveria “vigiar”

e entregar aos militares. Afonso e seu irmão afirmaram que, se fosse dessa maneira, também se entregariam; diante disso, o tio recuou.

Durante a juventude, estudou em um colégio interno em Ouro Preto, Minas Gerais, onde presenciou colegas sendo presos. Em 1967, ingressou na universidade no curso de Veterinária, período marcado por intensa mobilização social, da qual também participou ativamente. Nesse contexto, acompanhou a música e o teatro como formas de resistência, além do fortalecimento de movimentos sociais, como o movimento negro e o movimento feminista, bem como a reorganização da esquerda.

No ambiente universitário, presenciou a consolidação do estigma de "bom aluno" versus "comunista burro", e foi nesse período que passou a ser vigiado por expressar suas opiniões. Posteriormente, foi convidado a integrar o movimento político de luta armada Comando de Libertação Nacional (COLINA), que, segundo o Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade (2017), era composto por sete militantes: Afonso Celso Lana Leite, Jorge Raimundo Nahas, Júlio Antônio Bitencourt de Almeida, Maurício Vieira de Paiva, Murilo Pinto da Silva, Nilo Sérgio Menezes Macedo e Maria José Carvalho Nahas.

Em 1968, foi preso em Minas Gerais e transferido para o Rio de Janeiro, onde permaneceu detido por dez meses. Nesse período, segundo seu relato, sofreu diversos tipos de tortura e chegou a ser utilizado como "cobaia" em treinamentos de práticas de tortura. Após ser libertado, partiu para o exílio no Chile, onde estudou e se formou em Artes Plásticas. No entanto, também enfrentou a ditadura de Augusto Pinochet, sendo novamente perseguido, o que o levou a se exilar na Alemanha, onde concluiu sua formação.

Em 1970, denunciou o Conselho Militar pelos crimes de tortura instruída e praticada por oficiais do quartel. Em determinado momento, Afonso Lana compartilhou que, após vivenciar os horrores da tortura, é impossível esquecer ou deixar de lado um dos períodos mais violentos da história do país. Esse sentimento, segundo ele, é compartilhado por muitas vítimas, mas contrasta com a postura de alguns militares, que defendem a ideia de "esquecer" e "virar a página". Tal contraste pode ser observado, por exemplo, no depoimento do ex-sargento da Polícia Militar mineira Léo Machado, acusado de tortura pelos presos políticos, presente no Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade: "Vivo o dia de hoje [...] Não fico remoendo o passado. Não quero falar nada sobre isso. Prefiro esquecer." Assim, o verbo "esquecer" aparece recorrentemente nas falas de indivíduos acusados de práticas de tortura durante a ditadura.

Assim como o professor Antônio Almeida, Afonso Lana também deixou um apelo para que os jovens se tornem mais críticos, destacando que uma das principais formas de desenvolver esse senso crítico é por meio da educação. Ele reforçou a importância do momento da palestra e da interação entre alunos e professores, em um espaço de troca sobre um tema que, por muito tempo, foi marcado pelo silêncio e pelo receio.

Temas como esse em períodos sensíveis na história precisam de relatos orais, para que a palavra seja dada aos que foram calados e perseguidos. Esse foi o principal objetivo da Comissão Nacional da Verdade, em 2012, apesar de tardia, os temas como justiça, reparação e verdade vieram à tona, colocando a história oral no centro do debate após o confronto de diferentes versões e memórias, a fim de construir o início de uma justiça de transição[14]. Segundo a professora Marta Gouveia de Oliveira Rovai (2013), doutora em História Social e jornalista, aqueles que se dispõem em falar sobre suas dores assumem a tarefa de contar sua experiência particular emaranhada a de outros destinos e somam as vozes que querem ser ouvidas também, para que sejam reconstituídas identidades em um tempo que revela a complexidade das narrativas.

Assim, a História Oral, ou nesse caso, o testemunho dos professores durante suas vidas e no dia da culminância do projeto, tornar os fatos em palavras, tornando-as públicas as violências sofridas, denunciar silenciamentos e apontar nomes é vital para a construção da memória social. Segundo Napolitano (2017), as caracteristiacs do regime, da natureza e da escala de repressão ilegal, transformaram a memória e o testemunho, cristalizados pela história oral em peças essenciais da historicização do passado recente. Portanto, esse relato trazido pelos professores compôs uma rede de informações já estabelecidas previamente a partir das oficinas dadas anteriormente, trata de tomar as narrativas memorialísticas a fim de assimilar uma história que é preciso entender para além dos livros didáticos, se enquadrando também em dois diferentes nuances, o direito e o dever de lembrar os traumas psicológicos e físicos e de sobre eles falar, e o direito ao registro, à interpretação e à análise histórica desse período traumático no Brasil.

Nesse sentido, os testemunhos têm contribuído para dar voz a grupos excluídos dos registros escritos e a vozes historicamente silenciadas, muitas vezes rotuladas como subversivas e antipatrióticas, que, em determinados contextos, foram privadas de sua integridade e de sua própria existência social. No caso das lutas das mulheres pela anistia, temática abordada na fala

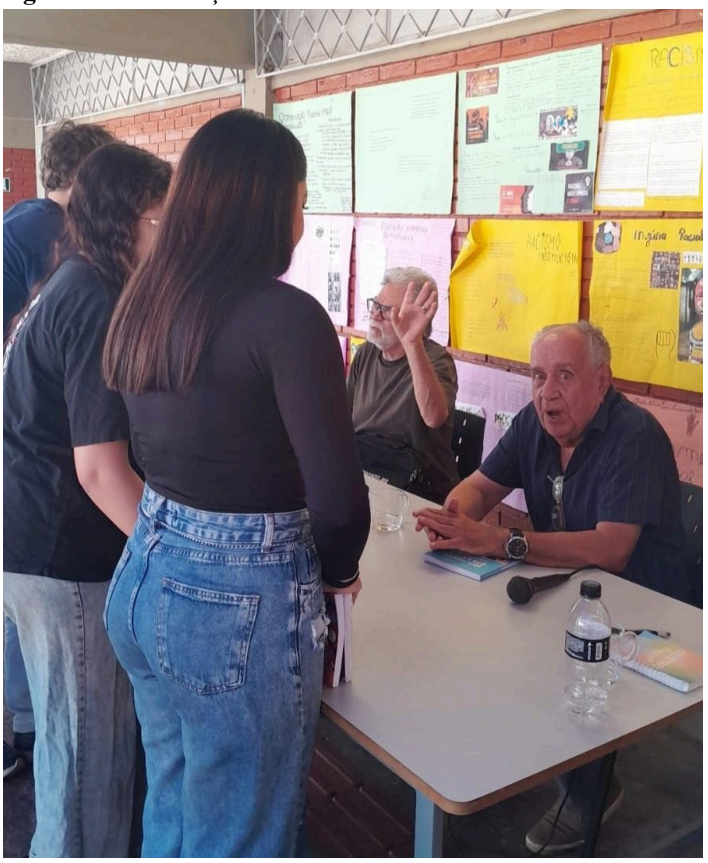
[14] Implica em direito à memória, responsabilização, reparação das vítimas e reconciliação nacional; cada país adota diferentes medidas e revelam como o estado e a sociedade lidam com o passado traumático.

de encerramento da professora Mislele, evidenciou-se o papel fundamental das mulheres na resistência ao regime da ditadura civil-militar.

A professora, em nome de toda a equipe, agradeceu a presença dos convidados e ressaltou as dificuldades enfrentadas para que o evento ocorresse conforme o planejado, além de enaltecer a importância da participação dos alunos em espaços de diálogo como aquele.

Ao final, foi aberto um momento para debates e perguntas. Alguns alunos demonstraram grande interesse e questionaram sobre a vida e a juventude dos professores durante o período de repressão. Uma das falas que mais chamou a atenção foi a de uma aluna que afirmou gostar muito de História e que o projeto, especialmente o dia da culminância, a inspirou ainda mais. Ela e outros colegas formaram uma roda ao redor dos professores para trocar ideias e, ao final, receberam exemplares do livro da professora Misele, *Mulheres em luta: o Movimento Feminino pela Anistia.*

**Figura 11:** Finalização da culminância e encontro com os alunos.



Fonte: Acervo pessoal, 2025.

A figura 11 ilustra justamente o momento final da culminância em que os alunos do segundo ano do Ensino Médio se reúnem em volta dos professores convidados, Afonso Lana e Antônio Almeida, para conversar sobre o período, as aulas de História e compartilharam o

grande interesse em serem professores, o respeito, admiração e interesse dos alunos para os professores e o que eles tinham a dizer acredito que foi para nós do grupo, um respiro de ar fresco.

Nesse sentido, acredito que o testemunho foi importante pois no momento em que os alunos escutaram sobre pessoas que viveram, pesquisaram ou carregam em si memórias sobre certo período, a História deixou de ser apenas conteúdo escolar e se tornou experiência humana, política e social concreta, aproximando-os da dimensão humana da História e deixando de ocupar apenas o lugar de ouvintes, passando a relacionar o conteúdo com questões do presente, com memórias familiares, com a política atual e até mesmo com referências locais, como ocorreu nas oficinas. Além disso, o testemunho vivo carregou emoção, memórias, subjetividade, dores e outros sentimentos, que os alunos captaram ao escutar os convidados, o que permitiu compreender não apenas o acontecimento histórico em si, mas também as formas que ele foi vivido, lembrado e significado pelos professores.

## 3 - Impactos do projeto: Da escola até a formação

Ao longo do desenvolvimento e planejamento das oficinas, tornou-se evidente que tratar sobre a Ditadura Civil-militar ultrapassa a apresentação de datas e acontecimentos históricos, em um cenário marcado pela circulação de discursos que relativizam ou negam as violações da democracia e de direitos humanos ocorridas durante a Ditadura Civil-Militar, experiências como essa assumem um papel especial, pois, o ensino de História, quando fundamentado na análise crítica de documentos, na valorização da memória e na problematização das diferentes narrativas sobre o passado, contribui para o fortalecimento de um ensino de história crítico e para o enfrentamento de discursos negacionistas, possibilitando que os estudantes compreendam a diferença entre opiniões e interpretações historicamente fundamentadas.

A culminância representou mais do que o encerramento do projeto; foi o momento em que se tornou possível perceber, de forma concreta, os impactos das oficinas desenvolvidas ao longo de todo o percurso. Os estudantes participaram da atividade com envolvimento, mostrando interesse em ouvir os convidados e estabelecer relações entre os conteúdos trabalhados nas aulas e as experiências narradas por aqueles que vivenciaram o período da Ditadura Civil-Militar. Ao final da palestra, um dos alunos afirmou que aquela havia sido a melhor palestra que já assistira, enquanto outros destacaram o quanto foi interessante conhecer de perto pessoas que viveram aquele contexto histórico e puderam compartilhar suas memórias, percepções e trajetórias.

Ao retomarmos, entre os pibidianos, todo o percurso construído desde a primeira oficina, compartilhando as impressões sobre cada atividade e relembrando as falas dos estudantes, foi possível enxergar o significado daquela experiência para nossa própria formação docente, ao ver a escola mobilizada em torno da culminância, com alunos, professores e demais profissionais interessados em acompanhar os relatos dos convidados, revelou o potencial que projetos dessa natureza possuem para transformar o espaço escolar em um ambiente de diálogo, escuta e produção coletiva do conhecimento histórico, possibilitando construir um projeto que abraçou a si mesmo durante cada passo, onde a história oral complementou as fontes escritas e os convidados deram concretude ao tema.

Segundo Le Goff (1990), a amnésia não se configura apenas como uma perturbação individual, mas também como a perda, voluntária ou não, da memória coletiva, capaz de provocar graves perturbações na identidade de uma sociedade. A memória, portanto, constitui-se como um campo permanente de disputas, no qual atuam aqueles que o autor denomina de

"senhores da memória e do esquecimento", assim, os esquecimentos e os silêncios da História revelam mecanismos de seleção, manipulação e controle da memória coletiva. Desse modo, o projeto buscou contribuir para a preservação da memória histórica no espaço escolar, compreendendo que ensinar sobre a Ditadura Civil-Militar significa também enfrentar os silêncios, disputas e esquecimentos que ainda permeiam esse passado. Ao mobilizar diferentes fontes, linguagens e experiências, as oficinas favoreceram a construção de uma compreensão crítica da História, reforçando a escola como um espaço de produção de memória, de formação democrática e de enfrentamento às narrativas negacionistas.

Ao abordar temas como o protagonismo feminino na luta pela anistia, a música, as artes, o futebol e, por fim, promover uma culminância com convidados que compartilharam suas experiências e trajetórias, procurou-se evidenciar diferentes dimensões do regime e das formas de resistência construídas naquele contexto. Pensando nisso, as atividades foram organizadas como um percurso contínuo, em que cada aula retomava elementos da anterior e introduzia novas questões, permitindo que os estudantes estabelecessem relações entre os diferentes temas e compreendessem que esses processos históricos não se apresentam de maneira fragmentada, mas articulam-se na construção de uma interpretação mais ampla sobre a Ditadura Civil-Militar, suas memórias e seus desdobramentos no tempo presente.

Esse percurso também contribuiu para que os estudantes compreendessem a História como um processo de investigação, onde o trabalho com jornais, documentos oficiais, fotografias, músicas, cartazes e testemunhos possibilitou que os alunos analisassem diferentes fontes históricas e produzissem interpretações próprias, aproximando-se do fazer historiográfico. Nesse sentido, a proposta dialogou com Flávia Caimi (2007), ao compreender que o conhecimento histórico não é transmitido de maneira mecânica, mas construído na interação entre os sujeitos e as diferentes experiências que permeiam o processo educativo. Do mesmo modo, a perspectiva da aula-oficina, fundamentada nos estudos de Isabel Barca e discutida por Cainelli e Tomazin (2021), mostrou-se essencial para que os estudantes assumissem uma postura investigativa diante das fontes, compreendendo que a aprendizagem histórica resulta da problematização, da análise e da construção coletiva de conclusões.

Outro impacto observado esteve relacionado à capacidade dos estudantes de estabelecer relações entre o passado e o presente, pois, ao longo das oficinas, surgiram espontaneamente referências a acontecimentos contemporâneos, debates sobre democracia, direitos humanos e disputas de memória. A oficina sobre memória, anistia e protagonismo feminino, por exemplo, permitiu discutir não apenas acontecimentos ocorridos durante o regime, mas também a

permanência de determinadas narrativas na atualidade e questionar o porquê alguns nomes não são citados. Da mesma forma, ao analisar o futebol, a música e as artes, os estudantes passaram a reconhecer que diferentes espaços da vida social também constituem arenas de disputas políticas e culturais, ampliando a compreensão sobre as múltiplas formas de resistência construídas durante a ditadura.

A culminância sintetizou esse percurso, com os relatos dos convidados aproximando os estudantes de experiências concretas vividas durante o período, atribuindo novos significados aos conteúdos discutidos nas oficinas. A escuta dessas narrativas relativamente próximas, possibilitou compreender que a memória não se limita aos documentos escritos, mas também se preserva nas experiências, nos testemunhos e nas trajetórias daqueles que vivenciaram os acontecimentos históricos.

O projeto também transformou a formação docente do nosso grupo de licenciandos envolvidos, o processo de planejamento coletivo, a seleção das fontes históricas, a elaboração das oficinas, a mediação das discussões e a necessidade constante de reelaborar estratégias de ensino diante das especificidades da escola constituíram importantes experiências formativas. Conforme afirma Pimenta (2005), os saberes docentes são produzidos no confronto entre os conhecimentos acadêmicos e as experiências construídas no cotidiano escolar, possibilitando ao professor interpretar criticamente sua realidade e construir novas formas de ensinar e olhar para a escola. Nesse sentido, o PIBID consolidou-se como um espaço de articulação entre universidade e escola, permitindo que a docência fosse vivenciada para além da observação das aulas, envolvendo reflexão, planejamento, diálogo e tomada de decisões fundamentadas na realidade da Educação Básica.

> A formação intelectual pelo ensino da disciplina 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 passado e no presente (BITTENCOURT, 2008, p. 122.)

Ao mesmo tempo, a experiência reafirmou a concepção freireana de educação como prática dialógica. Em todas as etapas do projeto, buscamos construir o conhecimento em conjunto com os estudantes, valorizando suas perguntas, suas interpretações e suas experiências. Como defende Paulo Freire (1996), ensinar exige diálogo, escuta e o reconhecimento de que professores e alunos aprendem mutuamente durante o processo educativo, essa perspectiva esteve presente desde o planejamento das oficinas até a

culminância, afastando-se da concepção de educação bancária, na qual, segundo Freire (1997), o educador escolhe os conteúdos e o educando apenas o recebe, constituindo-se como educador-educando e educando-educador.

Desse modo, o projeto permitiu compreender o PIBID como um espaço potente de formação comprometido não apenas com o desenvolvimento de competências didáticas, mas também com a constituição de professores capazes de problematizar a realidade, preservar a memória histórica e defender a escola pública como espaço de formação democrática. Em um contexto marcado pela circulação de discursos negacionistas sobre a Ditadura Civil-Militar, experiências como esta reafirmam a importância do ensino de História na construção da consciência histórica, no enfrentamento dos silêncios e esquecimentos que atravessam a memória coletiva e na formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as relações entre passado, presente e futuro. Essa experiência vivenciada ao longo do projeto demonstrou que ensinar História significa, sobretudo, criar condições para que memórias mais abrangentes sejam conhecidas, debatidas e ressignificadas.

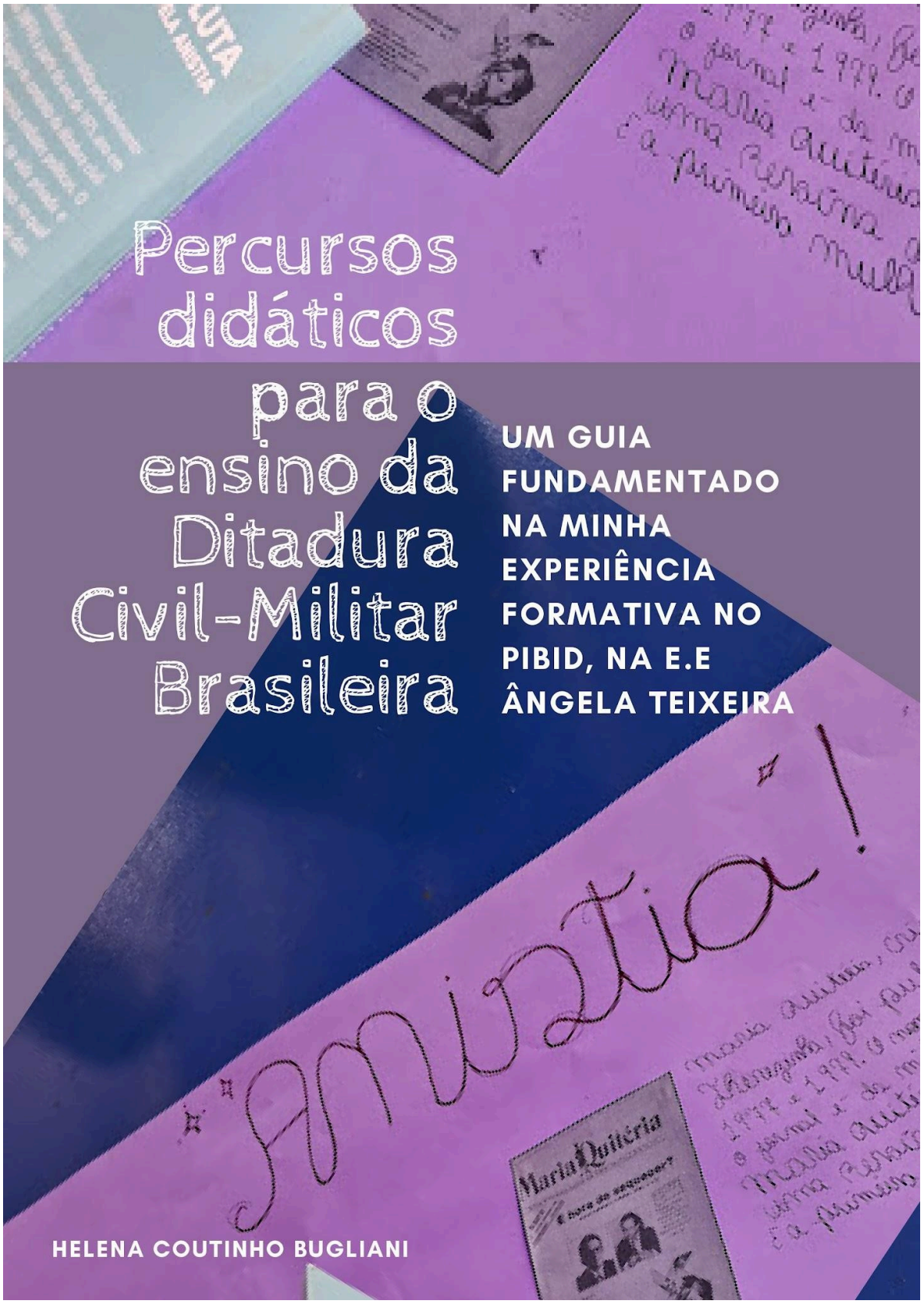
Ao longo deste trabalho, buscou-se responder, ainda que parcialmente, às inquietações apresentadas na introdução. Se, como afirmam Gasparotto e Bauer (2021), é necessário ampliar as formas de abordar a Ditadura Civil-Militar na escola, para além das narrativas centradas exclusivamente na censura e na repressão, a experiência desenvolvida demonstrou que a utilização de diferentes linguagens, fontes históricas e estratégias metodológicas possibilita construir outras entradas para a compreensão desse período. As aulas e oficinas evidenciaram que temas como o protagonismo feminino, o futebol, a música, as artes e a memória não substituem o debate sobre a violência do regime, mas o ampliam, permitindo compreender a ditadura em sua complexidade e em seus múltiplos impactos sobre a sociedade brasileira.

Ao possibilitar a elaboração de projetos didáticos mais abrangentes, fundamentados no diálogo entre universidade e escola, o PIBID amplia as possibilidades de um Ensino de História crítico, humano e comprometido com uma educação horizontal e coletiva. Dessa forma, as perguntas que orientaram este trabalho permanecem atuais: qual é o papel do professor diante das disputas de memória que atravessam o ensino de História? Até onde alcança sua atuação? A experiência aqui apresentada não pretende oferecer respostas definitivas, mas indica que a escola pode constituir-se como um espaço privilegiado para a construção de uma memória crítica, capaz de estabelecer relações entre passado e presente e de favorecer a formação de estudantes que compreendam a História como um campo de disputas e responsabilidades coletivas.

Foi a partir dessas reflexões que se elaborou, como parte desta pesquisa, um guia de percurso didático fundamentado na experiência desenvolvida ao longo do projeto, o material sistematiza as oficinas, os recursos, as fontes históricas e os fundamentos metodológicos que orientaram sua construção, não como um modelo a ser reproduzido, mas como uma possibilidade de inspirar outros professores na elaboração de práticas voltadas ao ensino da Ditadura Civil-Militar. Ao privilegiar a construção coletiva do conhecimento, o diálogo e o trabalho com diferentes linguagens, o guia busca ampliar as possibilidades de abordagem desse tema na Educação Básica e fortalecer o compromisso do ensino de História com a preservação da memória e a formação crítica.

É nesse horizonte que o programa se revela especialmente significativo, ao aproximar universidade e escola pública, o programa cria condições para que licenciandos e professores construam coletivamente práticas pedagógicas fundamentadas na pesquisa, no diálogo e na reflexão sobre a realidade escolar. Mais do que oferecer experiências de iniciação à docência, o programa possibilita que futuros professores experimentem diferentes formas de ensinar História, compreendendo que a formação docente também envolve a responsabilidade de preservar a memória, problematizar os silêncios históricos e contribuir para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo em que vivem.

**4 - Percursos Didáticos para o ensino da Ditadura Civil-Militar Brasileira**



ESTE GUIA DIDÁTICO RESULTA DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ÂMBITO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), DURANTE A REALIZAÇÃO DE UM PROJETO VOLTADO AO ENSINO DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA EM TURMAS DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE UBERLÂNDIA, MINAS GERAIS. SEU OBJETIVO É COMPARTILHAR O PERCURSO METODOLÓGICO CONSTRUÍDO AO LONGO DO PROJETO, OFERECENDO AOS PROFESSORES UM CONJUNTO DE POSSIBILIDADES PARA ABORDAR ESSE PERÍODO HISTÓRICO POR MEIO DE DIFERENTES LINGUAGENS, FONTES HISTÓRICAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO.

O MATERIAL NÃO SE CONSTITUI COMO UM ROTEIRO FECHADO OU UM CONJUNTO DE PLANOS DE AULA A SEREM APENAS REPRODUZIDOS. AS PROPOSTAS APRESENTADAS PODEM E DEVEM SER REORGANIZADAS, AMPLIADAS OU ADAPTADAS DE ACORDO COM AS CARACTERÍSTICAS DA TURMA, O TEMPO DISPONÍVEL E OS OBJETIVOS ESTABELECIDOS PELO(A) PROFESSOR(A). O PERCURSO FOI ORGANIZADO DE MODO QUE CADA ETAPA DIALOGUE COM A ANTERIOR, PERMITINDO QUE OS ESTUDANTES CONSTRUAM GRADATIVAMENTE REFERÊNCIAS PARA COMPREENDER A DITADURA CIVIL-MILITAR A PARTIR DE DIFERENTES PERSPECTIVAS.



# PORQUE TRABALHAR A DITADURA CIVIL-MILITAR NA ESCOLA?

O ESTUDO DA DITADURA CIVIL-MILITAR ULTRAPASSA A COMPREENSÃO DOS ACONTECIMENTOS POLÍTICOS OCORRIDOS ENTRE 1964 E 1985. TRATA-SE DE UM TEMA QUE MOBILIZA DEBATES SOBRE DEMOCRACIA, DIREITOS HUMANOS, MEMÓRIA, JUSTIÇA E CIDADANIA.

NO ESPAÇO ESCOLAR, ESSE TRABALHO FAVORECE O DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE CRÍTICA DE DOCUMENTOS HISTÓRICOS, O RECONHECIMENTO DAS DISPUTAS DE MEMÓRIA PRESENTES NA SOCIEDADE E A REFLEXÃO SOBRE PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NAS EXPERIÊNCIAS DEMOCRÁTICAS BRASILEIRAS. AO UTILIZAR DIFERENTES TIPOS DE FONTES, OS ESTUDANTES ENTRAM EM CONTATO COM NARRATIVAS PRODUZIDAS NO PRÓPRIO CONTEXTO HISTÓRICO, COMPREENDENDO QUE A HISTÓRIA É CONSTRUÍDA A PARTIR DA INTERPRETAÇÃO CRÍTICA DESSAS EVIDÊNCIAS.

## HABILIDADES DA BNCC

(BNCC - EM13CHS101) ANALISAR E COMPARAR DIFERENTES FONTES E NARRATIVAS EXPRESSAS EM DIVERSAS LINGUAGENS, COM VISTAS À COMPREENSÃO E À CRÍTICA DE IDEIAS FILOSÓFICAS E PROCESSOS E EVENTOS HISTÓRICOS, GEOGRÁFICOS, POLÍTICOS, ECONÔMICOS, SOCIAIS, AMBIENTAIS E CULTURAIS.

(BNCC - EM13CHS503) IDENTIFICAR DIVERSAS FORMAS DE VIOLÊNCIA (FÍSICA, SIMBÓLICA, PSICOLÓGICA ETC.), SUAS PRINCIPAIS VÍTIMAS, SUAS CAUSAS SOCIAIS, PSICOLÓGICAS E AFETIVAS, SEUS SIGNIFICADOS E USOS POLÍTICOS, SOCIAIS E CULTURAIS, DISCUTINDO E AVALIANDO MECANISMOS PARA COMBATÊ-LAS, COM BASE EM ARGUMENTOS ÉTICOS.



(BNCC - EM13CHS605) ANALISAR OS PRINCÍPIOS DA DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, RECORRENDO ÀS NOÇÕES DE JUSTIÇA, IGUALDADE E FRATERNIDADE, IDENTIFICAR OS PROGRESSOS E ENTRAVES À CONCRETIZAÇÃO DESSES DIREITOS NAS DIVERSAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS E PROMOVER AÇÕES CONCRETAS DIANTE DA DESIGUALDADE E DAS VIOLAÇÕES DESSES DIREITOS EM DIFERENTES ESPAÇOS DE VIVÊNCIA, RESPEITANDO A IDENTIDADE DE CADA GRUPO E DE CADA INDIVÍDUO.

# PERCURSO DIDÁTICO DO PROJETO

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

- GOLPE DE 1964
- CONTEXTO
- DITADURA CIVIL-MILITAR
- ATOS INSTITUCIONAIS
- REPRESSÃO

## 2 MEMÓRIA, ANISTIA E PROTAGONISMO FEMININO

- OFICINA DE PRODUÇÃO DE CARTAZES

- FONTES HISTÓRICAS
+
- TRABALHO COLETIVO

## 3 FUTEBOL E DITADURA MILITAR

- ESPORTE
- NACIONALISMO
- PROPAGANDA

## 4 MÚSICA, TEATRO E ARTES DE RESISTÊNCIA

- CULTURA
- CENSURA
- RESISTÊNCIA
- CONTRACULTURA

## 5 CULMINÂNCIA

- TESTEMUNHOS
- HISTÓRIA ORAL
- DEBATE COLETIVO

# RECURSOS UTILIZADOS

4

## FONTES IMPRESSAS




- Jornal do Brasil
- Diário de Pernambuco
- Boletim Maria Quitéria

## FONTES ICONOGRÁFICAS



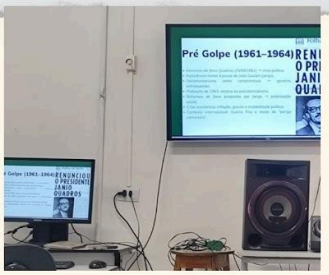

- Fotografias
- Imagens
- Cartazes
- Charges

## HISTÓRIA ORAL



- Testemunhos dos convidados participantes da culminância

## FONTES AUDIOVISUAIS




- Slides
- Músicas de protesto
- Registros audiovisuais

## MATERIAIS E ESPAÇOS



- Salas de aula, multimídia e pátio escolar
- Cartolina, cola, papel kraft, tesoura, canetas coloridas e pincéis atômicos

OS CINCO MOMENTOS APRESENTADOS CONSTITUEM UM ÚNICO PERCURSO DIDÁTICO. CADA ETAPA FOI PLANEJADA PARA FORNECER ELEMENTOS QUE SERÃO RETOMADOS E APROFUNDADOS NA ETAPA SEGUINTE, PARA QUE A COMPREENSÃO DO TEMA OCORRA DE FORMA CONSTRUTIVA E HORIZONTAL.

# Objetivos gerais

- COMPREENDER O PROCESSO HISTÓRICO DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA
- DESENVOLVER A ANÁLISE CRÍTICA DE DIFERENTES FONTES HISTÓRICAS
- PROBLEMATIZAR AS DISPUTAS DE MEMÓRIA RELACIONADAS AO PERÍODO
- IDENTIFICAR DIFERENTES FORMAS DE RESISTÊNCIA AO REGIME
- RECONHECER O PROTAGONISMO DE SUJEITOS HISTORICAMENTE INVISIBILIZADOS
- RELACIONAR ACONTECIMENTOS DO PASSADO COM QUESTÕES PRESENTES NA SOCIEDADE BRASILEIRA
- ESTIMULAR A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

# ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES



**ETAPA 1**
**Tema: Contextualização histórica**
**Estratégia: Aula dialogada com análise de fontes**



**ETAPA 2**
**Tema: Movimento Feminino pela Anistia**
**Estratégia: Aula dialogada e Oficina de produção de cartazes**



**ETAPA 3**
**Tema: Futebol e Ditadura**
**Estratégia; Leitura de documentos e debate**



**ETAPA 4**
**Tema: Música, teatro e artes**
**Estratégia: Análise de diferentes linguagens**



**ETAPA 5**
**Tema: Culminância**
**Estratégia: Testemunhos, diálogo e síntese coletiva esse debate integra e ressignifica todo o percurso**

# Fundamentos metodológicos

A proposta fundamenta-se na perspectiva da aula-oficina (BARCA, 2013), compreendendo o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento histórico.

As atividades priorizam a problematização, o levantamento de hipóteses, o trabalho com diferentes fontes e a produção coletiva de interpretações sobre o passado, nesse contexto, as fontes históricas deixam de exercer apenas uma função ilustrativa e passam a constituir objetos de investigação

A proposta fundamenta-se na perspectiva da aula-oficina (BARCA, 2013), compreendendo o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento histórico. As atividades são organizadas a partir da problematização de questões históricas, do levantamento de hipóteses, da análise de diferentes fontes e da produção coletiva de interpretações sobre o passado. Nessa perspectiva, as fontes históricas deixam de exercer apenas uma função ilustrativa e passam a constituir objetos de investigação. Em diálogo com a Educação Histórica, Caimi (2007) compreende que o conhecimento histórico é construído na interação entre os estudantes, as fontes e a realidade, favorecendo o desenvolvimento da reflexão crítica e da consciência histórica. O percurso também se apoia na utilização de múltiplas linguagens no ensino de História, incorporando documentos oficiais, periódicos, fotografias, músicas, testemunhos e produções visuais como possibilidades de aproximação crítica com a Ditadura Civil-Militar. Ao tratar desse período, o projeto parte da compreensão de que a memória constitui um campo de disputas (LE GOFF, 1996), sendo necessário ampliar as abordagens sobre a Ditadura Civil-Militar para além da censura e da repressão, incorporando diferentes sujeitos, experiências e formas de resistência (GASPAROTTO; BAUER, 2021). Por fim, fundamentado na concepção dialógica de Paulo Freire (1996), o planejamento, a execução e a avaliação das atividades foram desenvolvidos de forma colaborativa no âmbito do PIBID, fortalecendo a articulação entre universidade e escola e compreendendo a formação docente como um processo coletivo e permanente (PIMENTA, 2005).

A organização das atividades inspira-se ainda na utilização de múltiplas linguagens no ensino de História, incorporando documentos oficiais, periódicos, fotografias, músicas, testemunhos e produções visuais, possibilitando diferentes formas de aproximação com o tema.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). Educação história : teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. da UNIJUI, 2011

Caimi, F. E. (2015). O que precisa saber um professor de história?. História & Ensino, 21(2), 105-124. https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In.: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; GONTIJO, Rebeca. A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

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

GASPAROTTO, Alessandra e BAUER, Caroline Silveira. O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. In: ANDRADE, Juliana Alves de e PEREIRA, Nílton Mullet (orgs.). Ensino de História e suas práticas de pesquisa.São Leopoldo: Oikos, 2021

LE GOFF, Jacques. Historia e memoria. 4. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Revista da Faculdade de Educação, USP, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

## 5 - Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo analisar o desenvolvimento de um projeto didático sobre a Ditadura Civil-Militar Brasileira, concebido a partir da utilização de diferentes linguagens, fontes históricas e estratégias metodológicas voltadas ao Ensino de História no Ensino Médio. Ao longo da pesquisa, buscou-se compreender de que maneira a organização de um percurso composto por aulas, oficinas e uma culminância poderia favorecer a construção do conhecimento histórico, estimular a reflexão crítica sobre a memória desse período e estabelecer relações entre passado e presente.

A construção desta pesquisa esteve intimamente relacionada às experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A elaboração e o desenvolvimento do projeto sobre a Ditadura Civil-Militar possibilitaram refletir sobre os desafios do ensino de História, sobre as potencialidades do planejamento coletivo e sobre a construção de práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo entre universidade e escola. Ao revisitar esse percurso durante a escrita deste trabalho, tornou-se evidente que discutir o projeto significou também refletir sobre o processo de constituição da docência, onde as experiências compartilhadas com professores supervisores, coordenadores e demais licenciandos, somadas às vivências construídas junto aos estudantes da Educação Básica, contribuíram para a formação de um olhar mais atento às múltiplas dimensões que envolvem o fazer docente, reafirmando o caráter coletivo da formação proporcionada pelo PIBID.

Ao longo desse percurso, foi possível perceber que o ensino da Ditadura Civil-Militar pode ser ampliado quando incorpora temas, sujeitos e experiências que, muitas vezes, permanecem à margem das narrativas mais tradicionais. As oficinas sobre o Movimento Feminino pela Anistia, o futebol, a música, as artes e a culminância com convidados demonstraram que a preservação da memória também se constrói por meio da valorização de diferentes formas de resistência e da escuta de múltiplas vozes. Dessa maneira, o projeto buscou contribuir para que os estudantes compreendessem esse período histórico em sua complexidade, reconhecendo que a memória constitui um campo permanente de disputas e que o ensino de História possui um papel fundamental na formação de sujeitos críticos e comprometidos com os valores democráticos.

A pesquisa também permitiu reafirmar a relevância do PIBID como espaço de formação inicial e continuada de professores. O planejamento coletivo, a elaboração das oficinas, a

seleção das fontes históricas, a mediação das atividades e o constante diálogo entre universidade e escola constituíram experiências que extrapolam a dimensão técnica da docência, refletindo continuamente sobre a prática, construindo conhecimentos em colaboração e compreendendo a escola como um espaço de produção de saberes, no qual professores e estudantes participam ativamente da construção do conhecimento histórico.

Para além das reflexões apresentadas, esse percurso também se confunde com a minha própria formação. O PIBID esteve presente durante toda a minha graduação e foi no interior desse programa que vivenciei, pela primeira vez, a construção coletiva de projetos, o planejamento compartilhado, o diálogo permanente com a escola e a compreensão da docência como uma prática reflexiva. Ao acompanhar o desenvolvimento das oficinas, compreendi que o trabalho docente é constituído por processos: as ideias amadurecem coletivamente, as atividades são constantemente repensadas e a própria escola transforma aquilo que foi inicialmente planejado. Essa experiência modificou minha maneira de compreender o ensino de História, mostrando que a docência se constrói na pesquisa, na escuta, na colaboração e na disposição permanente para refletir sobre a própria prática.

Entre os muitos momentos vividos, acompanhar o envolvimento dos estudantes ao longo do projeto foi um dos aspectos que mais marcou minha trajetória. Perceber o interesse despertado pelas diferentes oficinas, observar como os alunos estabeleciam relações entre os temas trabalhados e acompanhar o crescimento das discussões ao longo do percurso reforçou minha convicção de que a escola é um espaço privilegiado para a construção da memória, do diálogo e da formação humana. Apesar dos desafios cotidianos que atravessam o trabalho docente, experiências como essa demonstram que o ensino de História pode mobilizar sujeitos, despertar novas formas de compreender o passado e produzir aprendizagens que ultrapassam os limites da sala de aula.

Dessa forma, mais do que apresentar um relato de experiência, este trabalho buscou evidenciar que projetos desenvolvidos no âmbito do PIBID podem contribuir para fortalecer práticas de ensino comprometidas com a memória, com a democracia e com a valorização da escola pública. Em um contexto em que a Ditadura Civil-Militar permanece cercada por disputas de interpretação e por narrativas negacionistas, desenvolver propostas que promovam a análise crítica de fontes, a problematização do passado e o diálogo com diferentes experiências revela-se uma tarefa cada vez mais necessária.

**6- Referências Bibliográficas**

AARÃO REIS FILHO, Daniel. Ditadura militar, esquerdas e sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Pós-verdade. Disponível em: Academia Brasileira de Letras – Vocabulário. Acesso em: 12 maio.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 4., 2004, Braga. Anais... Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BORGES, Ianni Sousa. O negacionismo em sala de aula: e agora professor(a)?. 2022. 134 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.498.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1979. Disponível em: Lei nº 6.683/1979 – Planalto.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? Anos 90, Porto Alegre, RS, v. 15, n. 28, p. 129–150, 2009. DOI: 10.22456/1983-201X.7963. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7963.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Tempo, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2007.

CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história?. História & Ensino, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015. DOI: 10.5433/2238-3018.2015v21n2p105. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853.

CAINELLI, Marlene Rosa; TOMAZINI, Elizabete Cristina de Souza. A aula-oficina como campo metodológico para a formação de professores em História: um estudo sobre o PIBID/História/UEL. História & Ensino, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 11–33, 2017. DOI: 10.5433/2238-3018.2017v23n2p11. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/32299

CAPES. Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF: CAPES, 2009.

CARBONI, Maria Cecília Conte. Maria Quitéria: O Movimento Feminino pela Anistia e sua imprensa 1975-1979. 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

DODEBEI, Vera. Memória, circunstância e movimento. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera. O que é memória social. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2005.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

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

FREIRE, Paulo. O papel da educação na humanização. Revista da FAEEBA, Salvador, n. 7, jan./jun. 1997.

GASPAROTTO, Alessandra; BAUER, Caroline Silveira. O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nílton Mullet (orgs.). Ensino de História e suas práticas de pesquisa. São Leopoldo: Oikos, 2021.

GENARI, Élton Rigotto. Revisionismo, memória e ensino de história da ditadura civil-militar: por uma prática politizante. 2018. 1 recurso online (139 p.). Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1635072 Acesso em: 5 junho.

GOUVEIA DE OLIVEIRA ROVAI, Marta. O direito à memória: a história oral de mulheres que lutaram contra a ditadura militar (1964-84). Revista Tempo e Argumento, v. 5, n. 10, p. 108-132, jul./dez. 2013.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Trad. Bernardo Leitão et al. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

MEDEIROS, R. R. S. de. Manifesto de Tecido: A moda de Zuzu Angel e a ditadura civil-militar. Revista Discente Ofícios de Clio, v. 5, n. 8, p. 348, 14 out. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: entre história e memória. Revista do Núcleo de Estudos de Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. Coração civil: a vida cultural brasileira sob o regime militar (1964-1985) – ensaio histórico. São Paulo: Intermeios, 2017. Acesso em: 01 jun. 2026.

NAPOLITANO, Marcos. Recordar é vencer: as dinâmicas e vicissitudes da construção da memória sobre o regime militar brasileiro. Antíteses, [S. l.], v. 8, n. 15esp, p. 9–44, 2015. DOI: 10.5433/1984-3356.2015v8n15espp9. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/23617

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Revista da Faculdade de Educação, USP, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Escola Estadual Ângela Teixeira da Silva. Uberlândia, 2024.

RAMON, Igor Ramon de Lima. Diário de bordo. Uberlândia: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Universidade Federal de Uberlândia, 2025. Documento interno.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. Análise de discurso crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. Educar, Curitiba, n. esp., p. 11-31, 2006.

SILVA, Mislele Souza da. Mulheres em luta: o movimento feminino pela anistia. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2020. 194 p. ISBN 978-85-444-4126-8.

TEIXEIRA, Crystyna Loren Cordeiro. "Bom de bola e bom de Cuca": Reinaldo, uma luta contra a repressão e a censura durante o período da Ditadura Militar. 2025. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.

XAVIER, Túlio. Diário de bordo. Uberlândia: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Universidade Federal de Uberlândia, 2025. Documento interno.