

DIDÁTICA DE HISTÓRIA E A DITADURA CIVIL-MILITAR: ESTUDO COMPARATIVO DOS LIVROS DIDÁTICOS DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO (2016-2020)

Lorrana dos Santos Fortunatto¹

Wanderson Ramonn Pimentel Dantas²

RESUMO

Este artigo objetiva realizar uma análise comparativa das representações da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) em dois livros didáticos destinados ao 3º ano do Ensino Médio: *História: Passado e Presente* (2016) e *Moderna Plus* (2020). A metodologia adotada foi fundamentada na História Comparada proposta por José D'Assunção Barros (2007) e no referencial teórico sobre livros didáticos e memória histórica elaborado por Alain Choppin (2002), Cerri (2010) e Halbwachs (2003). Além de Napolitano (2014) e Motta (2018) que também contribuíram com parte teórica sobre o período referente a Ditadura Civil-Militar no Brasil. Os resultados revelam diferenças significativas nas abordagens analisadas, especialmente quanto ao tratamento crítico de 1964, à profundidade na discussão sobre repressão e resistência, à presença de recursos didáticos e à articulação entre memória e direitos humanos.

Palavras-chave: Ditadura Civil-Militar; Livros Didáticos; História Comparada; Memória Histórica; Ensino de História.

ABSTRACT This article aims to conduct a comparative analysis of representations of the Brazilian civil-military dictatorship (1964–1985) in two high school textbooks: *História: Passado e Presente* (2016) and *Moderna Plus* (2020). The adopted methodology is based on Comparative History, as proposed by José D'Assunção Barros (2007), and on the theoretical framework regarding textbooks and historical memory developed by Alain Choppin (2002), Cerri (2010), and Halbwachs (2003). Additionally, Napolitano (2014) and Motta (2018) contributed theoretical insights on the dictatorship period in Brazil. The results reveal significant differences between the analyzed approaches, particularly concerning the critical treatment of 1964, the depth of discussion on repression and resistance, the presence of didactic resources, and the connection between memory and human rights.

¹ Graduanda em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *campus* Dra. Josefina Demes (Floriano - Pi). E-mail: lorrana.dos.santos.fortunatto@aluno.uespi.br.

² Doutorando pela Universidade Federal do Ceará (PPGH-UFC). Mestre em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí (PPGHB-UFPI).

INTRODUÇÃO

Para compreender as mudanças na Política Nacional do Livro Didático (PNLD), é essencial considerar o contexto social e político que possibilitou as reformas curriculares. Tanto a Lei 13.415/2017³, que trouxe alterações na organização do Ensino Médio, quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estruturou o Currículo Nacional, foram desenvolvidas em um contexto marcado por tensões sociais e políticas. Esse período foi marcado pelo acirramento do conservadorismo e pela crescente instabilidade institucional, tendo como ponto de inflexão o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Embora formalmente sustentado por mecanismos constitucionais, o episódio gerou intensos debates no cenário político e acadêmico, sendo interpretado por parte da sociedade como expressão de um enfraquecimento democrático, com participação decisiva de setores parlamentares, jurídicos e midiáticos. Além disso, a partir desse momento, uma série de retrocessos sociais passou a compor a agenda política, refletindo um projeto reacionário que impactou diferentes áreas, entre elas, a educação. Nesse contexto, a Reforma do Ensino Médio se destacou como um dos elementos mais emblemáticos dessa reestruturação, pelo enfraquecimento das disciplinas de ciências humanas e a valorização de uma formação tecnicista mercadológica⁴. Essa mudança, amplamente impulsionada por setores empresariais, dialogou diretamente com a lógica neoliberal⁵. Buscou-se adequar a mão de obra às exigências econômicas, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. Assim, os retrocessos acumulados nesse período não se limitaram ao campo econômico e trabalhista, mas também afetaram profundamente o sistema educacional, consolidando uma visão pragmática e instrumental da educação, que reduz o espaço para debates históricos e sociais essenciais à construção de uma consciência crítica (OLIVEIRA, 2024, p.15-16).

A aprovação da reforma por meio da Medida Provisória n.º 746/2016⁶, ignorou as discussões prévias sobre o Projeto de Lei n.º 4.680/2013⁷. Isso reforça a ideia de que o

³ A Lei n.º 13.415/2017, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, é o marco legal da reforma do ensino médio no Brasil. Ela resultou da conversão da Medida Provisória n.º 746/2016 e alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com o objetivo de flexibilizar o currículo, ampliar a carga horária e implementar a Política de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral

⁴ A formação tecnicista mercadológica é uma abordagem educacional que prioriza o desenvolvimento de habilidades técnicas e operacionais voltadas para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e humanista. Inspirada na pedagogia tecnicista, essa perspectiva entende a educação como instrumento de preparação para funções produtivas, com foco na eficiência, na produtividade e na adaptação às exigências do sistema econômico. Essa lógica tende a reduzir o papel da escola à formação de mão de obra, desconsiderando aspectos sociais, culturais e políticos do processo educativo.

⁵ O conceito é discutido mais adiante.

⁶ Medida Provisória n.º 746/2016 foi editada pelo Poder Executivo e tramitou no Congresso Nacional, passando por uma comissão mista antes de ser convertida em lei. Durante sua vigência, propôs a reforma do ensino médio, com a criação da Política de Fomento ao Ensino Integral, a ampliação progressiva da carga horária mínima anual

governo Michel Temer⁸ atuou politicamente de forma autoritária para impor mudanças estruturais, favorecendo interesses econômicos e sociais básicos. O rescaldo disso comprometeu os direitos sociais essenciais, especificamente o direito à educação na etapa final da educação básica.

Cabe apontar que isso foi uma estratégia política de aceleração das mudanças num contexto de fragilidade democrática e autoritarismo. As decisões de grande impacto social foram tomadas em surdina sem ampla consulta pública. Além disso, a reforma, ao ser vinculado a um conjunto de políticas que reduziram direitos sociais, como as reformas trabalhista e previdenciária⁹, evidencia um projeto político que priorizou interesses econômicos e estruturais em detrimento de uma abordagem mais inclusiva e participativa. Esse cenário gerou preocupações sobre o impacto dessas mudanças na qualidade da educação e na equidade do acesso ao Ensino Médio, especialmente para os adolescentes em situação de vulnerabilidade.

As reformas curriculares, em grande medida, visam atender demandas econômicas e políticas contemporâneas, que foi o caso dessa reforma neoliberal ¹⁰que envolve a BNCC homologada em 2017. Sua implementação acelerada foi justificada pela necessidade de enfrentar uma suposta crise educacional, na qual se propôs solucionar os problemas que impedem a concretização de uma educação de qualidade, atendendo às exigências ligadas à avaliação e aos interesses do mercado econômico (OLIVEIRA, 2024, p.20). Profundas, pode-se dizer, foram as alterações na estrutura curricular. Com isso, programas de produção de

para 1.400 horas e a reestruturação do currículo com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos itinerários formativos.

⁷ O Projeto de Lei n.º 6.840/2013 foi apresentado por comissão especial da Câmara dos Deputados com o objetivo de reformar o ensino médio. A proposta previa a implementação da jornada em tempo integral e a reorganização do currículo por áreas do conhecimento. Embora tenha avançado em comissões, o projeto não chegou a ser votado em plenário, mas influenciou diretamente a formulação da Medida Provisória n.º 746/2016 e, posteriormente, da Lei n.º 13.415/2017.

⁸ O governo de Michel Temer teve início em 31 de agosto de 2016, quando ele assumiu definitivamente a Presidência da República após o impeachment de Dilma Rousseff, e se encerrou em 1.º de janeiro de 2019, com a posse de Jair Bolsonaro.

⁹ A reforma previdenciária proposta pelo governo Michel Temer, por meio da PEC 287/2016, visava alterar as regras de aposentadoria no Brasil. Entre os principais pontos estavam a fixação de idade mínima de 65 anos para homens e mulheres, tempo mínimo de contribuição de 25 anos e exigência de 40 anos de contribuição para aposentadoria integral. A proposta também previa regras unificadas para servidores públicos e trabalhadores da iniciativa privada, além de mudanças nas pensões e aposentadorias especiais. Apesar do amplo debate, a reforma não foi aprovada, sendo arquivada em 2018 devido à falta de apoio no Congresso e à intervenção federal no Rio de Janeiro

¹⁰ Neoliberalismo é uma ideologia político-econômica que defende a mínima intervenção do Estado na economia, priorizando o livre mercado, a privatização de serviços públicos e a responsabilização individual. No campo educacional, é associado à valorização da eficiência, padronização curricular e aproximação da escola às demandas do mercado. Os autores Azevedo e Seriacopi (2016) discutem o conceito ao longo dos capítulos, objetivando perceber o impacto causado por sua aplicação sobre a economia das nações e o modo de vida das populações. Por outro lado, Braick et al. (2020) não citam o conceito em nenhum momento.

materiais didáticos tornaram-se centrais nesse processo, indicando a importância de uma análise crítica da Ditadura Civil-Militar apresentadas nos livros didáticos.

A Ditadura brasileira, vigente de 1964 a 1985, é um dos períodos complexos e controversos da história nacional, marcado por censura, repressão política, restrições às liberdades civis e graves violações dos direitos humanos. Seus efeitos permanecem latentes na sociedade brasileira, reverberando na construção da memória coletiva e na formação da consciência histórica¹¹. Esses impactos não se limitam ao passado, mas, moldam a forma como diferentes gerações compreendem o regime militar e seus desdobramentos. Para Maurice Halbwachs (1994, p. 105), “a memória de uma sociedade se estende até onde atinge a memória dos grupos de que ela se compõe”: isso significa que a memória é um fenômeno coletivo. É marcado pela disputa, no qual grupos sociais definem o que deve ser lembrado ou esquecido.

Nesse contexto, o conceito de consciência histórica oferece uma chave de leitura essencial. Como destacou Cerri (2010), ela está presente nas estruturas do pensamento humano que articula memória, identidade e ação no tempo. A consciência histórica, portanto, não se limita ao passado, mas envolve o modo como projetamos o futuro. Lembrar ou esquecer os traumas vividos sob as ditaduras militares não é escolher entre passado e futuro, mas entre diferentes formas de articulá-los. Como aponta o autor, “nunca ajo apenas para que hoje seja igual a ontem, mas trabalho a partir da possibilidade de que no amanhã se realizem minhas expectativas” (ibid., p. 15). Nessa dinâmica, a identidade pessoal, constituída pela própria história, e a identidade coletiva, ligada à história nacional, são elementos centrais na forma como o conhecimento histórico adquire sentido e função social.

Dessa forma, a leitura dos livros didáticos como espaços de disputa entre memórias e projetos de futuro, torna-se necessário. Principalmente quando essas disputas de memória moldam a compreensão dos estudantes sobre os eventos passados, como contribuem, ou não, para a formação da consciência histórica dos estudantes.

Com base nessas questões, esta pesquisa foi construída visando elucidar o problema que articula memória, consciência histórica, história e livros didáticos. Com isso em vista, a proposta deste trabalho é realizar uma análise comparativa, com o objetivo de compreender de que forma cada um articula metodologicamente a discussão sobre a ditadura civil-militar no Brasil. A investigação busca identificar como os conteúdos relacionados à memória e à consciência histórica são mobilizados nesses materiais, considerando aspectos como

¹¹ O conceito de consciência histórica será desenvolvido logo a seguir no texto.

linguagem, abordagem historiográfica e recursos pedagógicos. Essa análise pretende evidenciar semelhanças e diferenças nas propostas apresentadas pelos livros, contribuindo para a reflexão sobre a formação da consciência histórica dos estudantes. Essa abordagem metodológica segue os pressupostos da análise comparativa delineada por José D’Assunção Barros (2014), que permite uma análise detalhada das similaridades e diferenças entre os fenômenos históricos, culturais ou sociais. Barros (ibid., p. 2-3) destaca que:

a História Comparada tanto impõe a escolha de um recorte geminado de espaço e tempo que obrigará o historiador a atravessar duas ou mais realidades sócio-econômicas, políticas ou culturais distintas, como de outro lado esta mesma História Comparada parece imprimir, através do seu próprio modo de observar a realidade histórica, a necessidade a cada instante atualizada de conciliar uma reflexão simultaneamente atenta às semelhanças e às diferenças.

Dessa forma, a metodologia comparativa adotada neste estudo torna-se fundamental para revelar os diferentes modos de representação do regime autoritário em materiais didáticos. Ao atravessar realidades editoriais distintas, é possível observar como as escolhas narrativas dialogam com o perfil do jovem leitor, a acessibilidade da linguagem, o papel atribuído ao professor e a profundidade com que os temas históricos são tratados. Essa abordagem permite, assim, identificar os efeitos de fatores políticos, institucionais e mercadológicos na construção das narrativas sobre o passado, evidenciando o que é enfatizado, suavizado ou omitido. Diante disso, a problemática é a seguinte: como e de que forma a Ditadura Militar é problematizada nos livros da Coleção da Ática e da Moderna?

A importância dessa análise é reforçada pelo currículo estadual do Piauí, que destaca o *protagonismo juvenil* como eixo central do Novo Ensino Médio (Piauí, 2021, p. 15). Essa reforma, alinhada às diretrizes da BNCC, objetiva incentivar os estudantes a serem responsáveis por suas escolhas, tanto no âmbito escolar quanto social e emocional, promovendo uma educação mais contextualizada e adaptada às necessidades regionais. A implementação da BNCC, formalizada pelo Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) criado pelo Ministério da Educação e estabelecido pela Portaria MEC nº 331 de 5 de abril de 2018.¹² O programa tem como objetivo apoiar técnica e financeiramente as redes estaduais e municipais na construção e adequação dos currículos à BNCC, por meio da formação de equipes locais e da oferta de materiais orientadores. Reforça-se, assim, a necessidade de adaptar os currículos de forma regional,

¹² “Fica instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, com vistas a apoiar a Unidade da Federação – UF, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação – SMEs, no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios.” (BRASIL, Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018). Disponível em: <https://abmes.org.br/public/arquivos/legislacoes/Port-MEC-331-2018-04-05.pdf>

preservando uma base comum obrigatória para todos os estudantes brasileiros (Piauí, 2021, p. 15). Assim, esta pesquisa se posiciona na intersecção entre as teorias historiográficas, as reformas educacionais e a análise crítica dos materiais didáticos, contribuindo para um entendimento mais profundo de como a história é ensinada e compreendida nas escolas.

Este artigo tem como objetivo analisar comparativamente as representações da ditadura civil-militar em dois livros didáticos destinados ao 3º ano do Ensino Médio.¹³ O recorte aqui escolhido justifica-se pelas reformas educacionais recentes que transformaram o Ensino Médio no Brasil, justamente procurando entender de que forma isso afetou a construção do material didático. A exigência da atualização e adaptação significativa das práticas pedagógicas e dos materiais utilizados são pontos para se considerar na análise dos livros, que são frutos diretos da construção e reorganização curricular.

Desse modo, contemplamos um livro do currículo anterior, *História, Passado e Presente* (2016)¹⁴, e em um do novo currículo, Moderna Plus (2020)¹⁵. Assim, iremos expor as diferenças e semelhanças na forma como a narrativa histórica é construída e apresentada, avaliando possíveis omissões, vieses ideológicos e o uso de recursos visuais.

Nesse processo, merece atenção a escolha dos termos utilizados para nomear o período analisado, como “ditadura militar”, expressão que, segundo Cunha (2014, p. 358), foi empregada durante a luta política como forma de atribuir responsabilidade direta aos agentes militares e ao sistema político instaurado, “de modo a isolar os detentores mais visíveis da Presidência da República e o aparato jurídico-político outorgado pelo ‘Comando Supremo da Revolução’, unificando amplos e até contraditórios setores sociais e políticos”. Dessa forma, a representação da Ditadura nos livros didáticos também existe um debate historiográfico e político. Ao se concentrar exclusivamente na atuação das Forças Armadas, determinadas narrativas didáticas acabam obscurecendo o papel relevante das mobilizações civis e da adesão de diferentes setores sociais e políticos no apoio ao golpe de 1964. Como observa Motta (2021, p. 120), “O apoio de grupos sociais expressivos, especialmente das elites empresariais, foi fundamental para que a ditadura durasse vinte anos”. Essa constatação

¹³ A seleção dos livros baseia-se em minha experiência de estágio no Centro de Educação em Tempo Integral Bucar Neto, onde ambos os materiais faziam parte do acervo da instituição e foram utilizados por turmas do 3º ano do ensino médio. Um dos livros foi publicado antes da implementação da reforma curricular, enquanto o outro corresponde ao período posterior. Considerando as mudanças significativas tanto na estrutura do material didático quanto nas orientações curriculares, a análise comparativa entre essas obras mostrou-se relevante para compreender as transformações na abordagem dos conteúdos históricos e suas implicações pedagógicas.

¹⁴ A obra *História, Passado e Presente* (2020) será analisada no tópico *ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO HISTÓRIA: PASSADO E PRESENTE (2020): REPRESSÃO, RESISTÊNCIA E MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA*.

¹⁵ A obra *Moderna Plus* (2020) será examinada no tópico intitulado *ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO MODERNA PLUS (2020): SUAVIZAÇÃO E OMISSÕES NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA*

reforça a necessidade de compreender a ditadura como um regime sustentado por alianças amplas.

Nesse sentido, o conceito é uma questão que precisa ser justificada. A alternativa “Ditadura Civil-Militar” tem sido cada vez mais adotada por historiadores e educadores críticos ao modelo tradicional de ensino, pois busca evidenciar a convivência e o apoio de elites empresariais, parte da mídia, setores políticos e até mesmo intelectuais ao regime. Essa concepção amplia o entendimento sobre a ditadura, deslocando a narrativa de um golpe estritamente militar para um processo que envolveu múltiplos atores da sociedade civil.

Nesse contexto, a terminologia adotada nos livros didáticos não apenas reflete escolhas historiográficas, mas também se insere em um campo mais amplo de disputas políticas e educacionais. Afinal, o modo como os eventos históricos são nomeados e narrados interfere diretamente na construção da memória coletiva e no papel formativo da escola.

É justamente nesse ponto que a análise dos livros didáticos ganha relevância, ao revelar como determinadas visões de passado são legitimadas, negociadas ou silenciadas nas práticas pedagógicas cotidianas. Como observa Choppin (2002), o livro didático atua como um mediador entre o currículo oficial e a prática docente, sendo também atravessado por lógicas de mercado e normatizações institucionais. Diante disso, a investigação das obras selecionadas permite compreender como essas representações se materializam nos conteúdos didáticos.

Essa análise, no entanto, não pode ser dissociada da compreensão de que a educação constitui um campo de disputas e de resistência, moldado pelos interesses dos grupos que detêm o poder. O exercício histórico, nesse sentido, está longe de ser neutro, ele é permeado por escolhas teóricas e metodológicas ligadas a contextos políticos, sociais e culturais específicos, e essas escolhas se refletem diretamente no currículo escolar. Choppin (2002) enfatiza sua dimensão “ecológica”, ao evidenciar que o manual não pode ser analisado isoladamente, mas dentro de seu processo de produção, circulação e uso escolar. Assim, compreender o lugar do livro didático é também entender como discursos de nacionalidade, ideologias e representações são transmitidos no cotidiano escolar, influenciando diretamente a formação das mentalidades e a maneira como gerações compreendem a história.

ANALISE DO LIVRO DIDÁTICO *MODERNA PLUS* (2020): SUAVIZAÇÃO E OMISSÕES NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA

O primeiro livro analisado é referente ao ano de 2020, intitulado: *Moderna Plus Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Sociedade, Política e Cultura*, a 1ª edição da editora Moderna, referente ao 3º ano do Ensino Médio. Conta com 23 autores de diversas áreas das ciências humanas e sociais.¹⁶ O capítulo identificado que abordará o período ditatorial no Brasil, é o 6º capítulo denominado *Brasil republicano e ditaduras na América Latina*.

A estrutura do capítulo faz um percurso histórico desde a “República Oligárquica” até aos regimes sulamericanos, abordando o Regime Militar Brasileiro em tópicos específicos, como “*Os primeiros anos da ditadura no Brasil*”, seguido por “*Cultura e engajamento político*”, “*Lento processo de abertura política*” e “*A reação democrática*”.

Embora o capítulo proponha desenvolver habilidades e competências críticas, sua abordagem revela uma significativa limitação ao não aprofundar as consequências sociais e repressivas do autoritarismo vivenciado durante a ditadura civil-militar brasileira. A ausência de abordagens mais consistentes sobre os mecanismos de repressão estatal, a censura à imprensa, as perseguições políticas e as formas de resistência social compromete a construção de uma consciência histórica crítica. Essa lacuna contraria o que propõem habilidades como a

¹⁶ PATRÍCIA RAMOS BRAICK, Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS); MYRIAM BECHO MOTA, Mestre em Relações Internacionais pela The Ohio University (EUA); LYGIA TERRA, Licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP); REGINA ARAUJO, Doutora em Ciências na área de Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP); RAUL BORGES GUIMARÃES, Doutor em Ciências na área de Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP); MARIA LÚCIA DE ARRUDA ARANHA, Bacharel e licenciada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); AFRÂNIO SILVA, Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); BRUNO LOUREIRO, Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); CASSIA MIRANDA, Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (UC-RJ); FÁTIMA FERREIRA, Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá (Unesa-RJ) e mestre em Ciências Sociais na área de Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); LIER PIRES FERREIRA, Doutor em Direito na área de Direito Internacional e Integração Econômica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF); MARCELA M. SERRANO, Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); MARCELO ARAÚJO, Doutor em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF); MARCELO COSTA, Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); MARTHA NOGUEIRA, Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); OTAIR FERNANDES DE OLIVEIRA, Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); PAULA MENEZES, Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); RAPHAEL M. C. CORRÊA, Mestre em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); RODRIGO PAIN, Doutor em Ciências pelo curso de pós-graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, na área de Estudos Internacionais Comparados, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); ROGÉRIO LIMA, Doutor em Ciências Humanas (Sociologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); TATIANA BUKOWITZ, Mestre em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro da Universidade Candido Mendes; THIAGO ESTEVES, Mestre em Ciências pelo curso de pós-graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); VINICIUS MAYO PIRES, Mestre em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

EM13CHS606¹⁷, voltada à discussão das lutas por direitos, e a EM13CHS101¹⁸ que orienta a análise das relações de poder e das transformações sociais¹⁹ (BRASIL, 2018, p.8-9).

Ainda que essas dimensões sejam essenciais para a análise crítica do material, concentremo-nos, neste momento, nas competências gerais da BNCC. Nesse aspecto, observa-se que o material também se distancia das competências gerais 1²⁰ e 3²¹ da BNCC, que incentivam o pensamento crítico e a valorização da diversidade de narrativas históricas. Além disso, a falta de aprofundamento desses temas esvazia o compromisso com uma educação voltada à formação cidadã e ao engajamento estudantil, princípios reforçados pelas diretrizes do Novo Ensino Médio no Piauí, que colocam o protagonismo juvenil no centro do processo educativo. Nesse sentido, o livro apresenta uma abordagem descritiva e fragmentada sobre o regime civil-militar, sem promover uma reflexão crítica sobre os eventos, atores e impactos sociais do período. O uso de linguagem neutra, a superficialidade com que trata a repressão e a resistência, e a ausência de análise sobre violações de direitos humanos enfraquecem a formação da consciência histórica dos estudantes. Esse tratamento confronta diretamente as orientações das habilidades EM13CHS606 e EM13CHS101, bem como as Competências Gerais 1 e 3 da BNCC e as diretrizes do Novo Ensino Médio no Piauí, que defendem o protagonismo estudantil, o pensamento crítico e a valorização de múltiplas narrativas na construção do saber histórico.²² Assim, ao não explorar com a devida profundidade os impactos humanos do regime ditatorial, o capítulo reduz o potencial pedagógico da temática e enfraquece o diálogo entre a história ensinada e a realidade vivida pelos estudantes.

Essa abordagem é sustentada por escolhas editoriais que priorizam uma bibliografia voltada ao contexto latino-americano. Entre as obras citadas estão *A América Latina: entre a*

¹⁷ Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos

¹⁸ Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

¹⁹ Essas habilidades estão listadas nas orientações específicas do volume, na página 76.

²⁰ Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.

²¹ Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

²² “O currículo do Novo Ensino Médio pontua que “a escola constitui-se como um espaço que deve ser referência para a socialização dos estudantes [...] reconhecendo cada um como sujeito de direito e protagonista das ações pedagógicas na escola” (PIAÚÍ, 2021, p. 36).

Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria (1996), organizada por Leslie Bethel²³ e Ian Roxborough²⁴, e *As Garras do Condor* (2000), de Nilson Cezar Mariano.²⁵ Essas referências contribuem para a compreensão da dinâmica dos regimes autoritários na América Latina, incluindo Chile e Argentina, mas não aprofundam as especificidades do golpe de 1964 no Brasil. Outra contradição marcante do livro está na sua abordagem sobre a influência dos Estados Unidos no golpe de 1964. Embora cite obras que tratam da atuação dos EUA na América Latina, como a de autoria de Bethel e Roxborough, não há qualquer menção explícita à participação norte-americana na deposição de João Goulart. Essa omissão impede que os alunos compreendam os fatores externos que impulsionaram o regime militar brasileiro, dificultando uma análise geopolítica e estratégica sobre o período.

Como aponta Napolitano (2014), os EUA organizaram a Operação *Brother Sam* para fornecer suporte logístico e militar aos golpistas, promovendo o rápido reconhecimento internacional do novo governo. Ignorar esse papel minimiza a responsabilidade externa na ruptura democrática, impedindo uma visão crítica sobre como a Guerra Fria influenciou regimes autoritários na região.

Além disso, o livro utiliza documentos históricos e fontes acadêmicas, mas sem transformá-los em elementos de análise crítica. Obras como *Olhando para dentro: 1930-1964* (2013) e *A invenção do trabalhismo*, da Ângela de Castro Gomes (2005), ajudam a contextualizar as dinâmicas políticas que antecederam o golpe, mas o livro didático não as explora para aprofundar a repressão militar. Da mesma forma, *Textos políticos da história do Brasil*, de Bonavides e Amaral (1996),²⁶ reúne documentos oficiais como leis e decretos foram instrumentalizados pelo regime.

Os autores apresentam os documentos históricos de forma transcrita, evidenciando sua relação de sentido com o passado, mas sem articular essa dimensão com reflexões didáticas ou historiográficas. Os textos são incorporados segundo um viés próximo ao paradigma

²³Historiador britânico, doutor pela Universidade de Londres, especialista em América Latina e Brasil. Autor da obra clássica *The Abolition of the Brazilian Slave Trade* (1970), também organizou a coleção *The Cambridge History of Latin America* (1986–1995), referência internacional nos estudos latino-americanos. É membro correspondente da Academia Brasileira de Letras e da Academia Brasileira de Ciências.

²⁴Sociólogo britânico, doutor pela University of Wisconsin–Madison e professor emérito da Stony Brook University. Especialista em sociologia histórica comparada e política latino-americana, é autor de obras como "Theories of Underdevelopment" (1979) e coautor de "Latin America between the Second World War and the Cold War" (1992), ao lado de Leslie Bethel.

²⁵Jornalista e mestre em História pela PUC-RS. Autor de obras como "Operación Cóndor" (1998) e "As Garras do Condor" (2003), é reconhecido por sua atuação premiada em defesa dos direitos humanos e da memória histórica da repressão no Cone Sul.

²⁶Paulo Bonavides foi jurista, cientista político e professor emérito da UFC, reconhecido como um dos maiores constitucionalistas do Brasil. Roberto Amaral é advogado, jornalista e ex-ministro da Ciência e Tecnologia, autor de obras sobre política, socialismo e comunicação.

historicista, ao estilo de uma história “como ela realmente aconteceu”.²⁷ o que revela uma concepção pouco crítica da produção do conhecimento histórico. Assim, as fontes são citadas de maneira descritiva pelos autores do *Moderna Plus*, sem problematizar suas implicações no debate sobre os direitos civis ou nas formas de relação entre o regime e a população. Essa ausência fragiliza o uso pedagógico das fontes como instrumentos de leitura crítica do passado e de formação da consciência histórica dos estudantes..

Outro ponto importante diz respeito à repressão. No texto do *Moderna Plus*, apresentam-se os mecanismos repressivos e os movimentos de oposição, no entanto, é preciso destacar que a construção de sentido em torno desses temas apresenta certa fragilidade. Um exemplo disso é a Passeata dos Cem Mil²⁸, evento marcante da resistência ao regime, é apresentada por meio de uma imagem ilustrativa:

Figura 1



Fonte: *Moderna Plus*, DATA, p. 144.

A imagem da Passeata dos Cem Mil é apresentada sem contextualização prévia, o que enfraquece seu valor pedagógico. Embora o texto mencione, a diversidade dos participantes,

²⁷ Cabem explicações mais elaboradas sobre esse ponto. Afinal, existem alguns “tabus” acerca da historiografia historicista, sobretudo sobre o seu expoente, Leopold von Ranke. No entanto, a própria proposta dos autores, na escrita do prefácio do texto, aonde defendem que “todo esse acervo de atos, manifestos, discursos, decretos, leis, cartas, tratados, declarações representações, proclamações condensa de certa forma o passado da nossa organização, compondo um *espelho que reflete o que fizemos, pensamos e sentimos em transcorridas épocas, e continuamos a fazer, pensar e sentir nos dias em curso*” (Bonavides; Amaral, 2002, p. 31).

²⁸ A *Passeata dos Cem Mil*, ocorrida em 26 de junho de 1968, no Rio de Janeiro, foi um dos momentos mais expressivos da resistência civil à ditadura militar. A mobilização, que reuniu milhares de manifestantes de diferentes setores da sociedade — entre estudantes, intelectuais e artistas —, simbolizou o ponto culminante dos protestos contra a repressão estatal, como observa Napolitano (2014), destacando sua amplitude e impacto social. O episódio antecedeu o endurecimento definitivo do regime com a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), que institucionalizou a censura e a supressão das liberdades civis.

essa informação aparece desconectada de uma análise crítica sobre o impacto simbólico e político do evento. As imagens, de modo geral, são usadas de forma ilustrativa e fragmentada, sem mediação didática. Isso limita sua função como instrumento de construção do conhecimento histórico, contrariando a perspectiva de autores como Choppin (2004), que defende, que o uso de imagens nos livros didáticos não devem cumprir apenas uma função decorativa ou ilustrativa, mas sim atuar como instrumentos didáticos integrados à construção do conhecimento.

Por fim, os tópicos “Lento processo de abertura política e “A reação democrática”, enfatizam os marcos institucionais, como a Lei da Anistia (1979) e a Constituição de 1988, minimizando o papel dos movimentos sociais. A campanha das Diretas Já é mencionada, mas a ênfase recai sobre os acordos políticos, dando a impressão de que a transição para a democracia foi uma evolução natural, e não uma conquista fruto da resistência civil. No entanto, Napolitano (2014, p. 327–332) demonstra que o processo de abertura foi tensionado por uma série de mobilizações sociais, como greves operárias, manifestações estudantis e a campanha das Diretas Já, que expressavam o desgaste do regime e a pressão crescente da sociedade civil por participação política. Isso suaviza os conflitos e disputas que marcaram o fim da ditadura, deixando lacunas na compreensão do papel da sociedade na reconstrução democrática. Essa narrativa atenuada pode contribuir para a naturalização da transição e, conseqüentemente, para a legitimação de medidas como a Lei da Anistia de 1979, que acabou beneficiando também agentes do regime responsáveis por graves violações de direitos humanos.

Vale destacar que o livro didático analisado não faz qualquer menção à Comissão Nacional da Verdade (CNV), instituída em 2011 com o objetivo de investigar os crimes cometidos durante a ditadura militar. Essa omissão compromete a compreensão dos estudantes sobre os esforços de memória e justiça promovidos pelo Estado brasileiro, dificultando a reflexão sobre os impactos sociais do autoritarismo, a reparação às vítimas e a responsabilização dos agentes da repressão. Ao silenciar sobre a CNV, o material contribui para o esvaziamento do debate sobre justiça de transição, reforçando o apagamento histórico e a naturalização da impunidade no imaginário coletivo.

Em síntese, o Moderna Plus (2020) construiu uma abordagem institucional da ditadura militar, priorizando aspectos econômicos e estruturais e evitando aprofundar a repressão estatal e os mecanismos de controle do período. A escolha da bibliografia demonstra uma preocupação com o contexto latino-americano, mas sem aprofundar a especificidade do Brasil, levando a omissões importantes, como o papel dos EUA no golpe de 1964 e a ausência

de uma discussão sobre as iniciativas de justiça de transição, como a Comissão da Verdade. Além disso, o uso das fontes limita a construção de uma visão plural, concentrando-se em referências acadêmicas tradicionais, sem explorar documentos primários ou relatos de vítimas. Esse modelo editorial compromete a formação da consciência histórica dos estudantes, dificultando uma compreensão mais crítica sobre o autoritarismo no Brasil.

ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO HISTÓRIA: PASSADO E PRESENTE (2020): REPRESSÃO, RESISTÊNCIA E MEMÓRIA NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

O segundo livro analisado é referente ao ano de 2016, intitulado: *História Passado Presente: Do século XX aos dias de hoje*, a 1ª edição da editora Ática referente ao 3º ano do Ensino Médio. Tem como autores, Gislane Azevedo que é Mestra em História Social²⁹ e Reinaldo Seriacopi³⁰ que é Bacharel em Letras Português e Jornalismo, além de Editor Especialista na área de História. O livro é dividido em 4 unidades: “Ciência e Tecnologia”, “Meios de Comunicação de Massa”, “Violência” e “Ética” e 13 capítulos.³¹ O tema de ditadura militar se inicia na unidade 3, denominada *Violência* e no capítulo 9, a estrutura do capítulo faz um percurso histórico desde “A renúncia de Vargas às Diretas Já”.

O livro apresenta uma abordagem detalhada sobre a ditadura militar no Brasil, contextualizando o golpe de 1964 como uma ruptura democrática e evidenciando os mecanismos de repressão utilizados pelo regime, como os Atos Institucionais, especialmente (o AI-5), a censura e a perseguição política. Também discute os impactos sociais e

²⁹ Gislane Campos Azevedo é historiadora, mestra em História Social pela PUC-SP, com ampla atuação na produção de livros didáticos de História para a educação básica. É coautora da coleção *Teláris* (Editora Ática), vencedora do Prêmio Jabuti em 2013. Foi presidente da Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (Abrale) e coordenou projetos editoriais e de pesquisa histórica em diversas editoras. Também atuou como professora na educação básica e no ensino superior.

³⁰ Reinaldo Seriacopi é bacharel em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo e em Letras pela USP. Atua como editor e autor de livros didáticos de História para a educação básica, com destaque para as coleções *História: Volume Único* (2005), *História em Movimento* (2010), *Projeto Teláris História* (2012), *Projeto Voaz História* (2013), *Inspire História* (2018) e *Prisma: Ciências Humanas* (2020), todas em parceria com Gislane Azevedo. Em 2013, a coleção *Teláris* recebeu o Prêmio Jabuti na categoria Didáticos e Paradidáticos. Também participou da criação do portal educacional Klickeeducação, vencedor do Prêmio iBest em 2006.

³¹ CAPÍTULO 1- *Do neocolonialismo à Belle Époque*; CAPÍTULO 2- *Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa*; CAPÍTULO 3- *Brasil: do final do século XIX à Revolução de 1930*; CAPÍTULO 4- *O período entre guerras e a ascensão do totalitarismo*; CAPÍTULO 5- *Segunda Guerra Mundial*; CAPÍTULO 6- *O Brasil durante o governo Vargas*; CAPÍTULO 7- *Guerra Fria, capitalismo e socialismo*; CAPÍTULO 8- *África, Ásia e América Latina: independência política*; CAPÍTULO 9- *Da renúncia de Vargas às Diretas Já!*; CAPÍTULO 10- *Décadas de 1970 e 1980: crise e conflito*; CAPÍTULO 11- *O fim do bloco comunista*; CAPÍTULO 12- *Mundo globalizado*; CAPÍTULO 13- *Desafios para um Brasil democrático*.

econômicos do período, com ênfase nos prejuízos enfrentados pelas camadas mais pobres da população.

A redemocratização é inserida no contexto das mobilizações sociais, da crise do regime e da campanha pelas Diretas Já, indicando que a transição não foi uma concessão dos militares, mas sim resultado da pressão popular, apesar da resistência dos setores mais autoritários.

A organização dos capítulos e a bibliografia utilizada demonstram uma tentativa de abordagem crítica, ao evidenciar tanto os instrumentos autoritários do regime quanto as formas de resistência da sociedade. Desde os primeiros Atos Institucionais, a narrativa revela como o Estado estruturou seu aparato repressivo por meio de dispositivos legais destinados à eliminação de opositores. O AI-5 é corretamente destacado como marco do aprofundamento da repressão, consolidando a censura, o controle estatal e a supressão das liberdades democráticas.

Essa abordagem é sustentada por referências fundamentais que permitem uma compreensão crítica do período. Elio Gaspari, em sua série *A Ditadura (Envergonhada, Escancarada, Derrotada e Encurralada)*³², utiliza documentos inéditos, entrevistas e arquivos pessoais de figuras centrais do regime, como Geisel e Golbery, para revelar os bastidores do poder, as disputas internas entre militares e os mecanismos de repressão institucionalizada. Já Jacob Gorender, em *Combate nas Trevas*³³, dota uma perspectiva marxista e estrutural, analisando a repressão a partir da luta de classes e da trajetória da esquerda armada. Evidenciando inclusive, como o Estado utilizou a violência para desarticular movimentos de oposição e consolidar o autoritarismo, ressaltando que o surgimento da guerrilha resultou, em grande medida, do agravamento da repressão. Esse reflexo da dinâmica entre opressão e resistência é abordado claramente na obra de Azevedo e Seriacopi (2016, p. 190–191), ao destacar que os grupos guerrilheiros emergiram como resposta direta à intensificação da violência estatal.

³² Elio Gaspari é jornalista e autor da coleção sobre a Ditadura Militar Brasileira: *Ditadura Envergonhada, Ditadura Escancarada, Ditadura Derrotada, Ditadura Encurralada*. Essa coleção se tornou um clássico, quando se fala na historiografia sobre a Ditadura. Acreditamos que uso dessa referência pode ter como objetivo, despertar no aluno a curiosidade para a leitura do texto.

³³ Jacob Gorender foi militante da Esquerda Revolucionária durante o período da Ditadura Militar. Começou sua trajetória política no Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1941. Interrompeu os estudos para alistar-se na Força Expedicionária Brasileira durante a Segunda Guerra Mundial. Após o fim da Guerra, trabalhou em jornais e continuou militando no PCB até 1967. Neste episódio ele foi expulso por críticas ao partido. Junto com Apolônio de Carvalho e Mário Alves, criou o Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR) em 1968. Foi durante sua militância no PCBR que fora preso, torturado e condenado a dois anos de prisão. *Combate nas trevas* é uma obra que se propõe a fazer uma análise sobre a atuação da esquerda armada brasileira durante o período da Ditadura Militar à partir das suas próprias memórias. Sobre a obra, cf. Gorender, 1987.

O livro didático apresenta uma abordagem sensível e crítica da repressão estatal durante a ditadura militar no Brasil. Um de seus diferenciais está no uso de fontes iconográficas impactantes, que não apenas ilustram os acontecimentos, mas também convidam à reflexão sobre a violência institucionalizada. Essas imagens são devidamente contextualizadas ao longo da narrativa e acompanhadas de atividades interpretativas, que estimulam a leitura crítica e o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. A seguir, destacam-se duas dessas fontes visuais que exemplificam esse recurso: a fotografia de um tanque diante da residência presidencial de João Goulart e o cartaz de “Procura-se” com Carlos Lamarca:

Figura 2



Fonte: Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 190

Figura 3



Fonte: Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 190

Como podem ver, as imagens não apenas ilustram os eventos históricos. Existe um esforço de contribuição para a construção do espaço de experiência, conceito trabalhado por Koselleck (2006, p. 309). Segundo essa perspectiva, a interpretação do passado em suas particularidades e nuances é essencial para a formação de um horizonte de expectativa crítico, permitindo ao aluno compreender os mecanismos de opressão e seus desdobramentos no presente.

O material aborda de maneira direta e didática as práticas de perseguição e prisão milhares de cidadãos. Aborda sobre os episódios dos mortos, elementos relacionados à cassação dos direitos civis e políticos, dos exílios e também das submissões a torturas sistemáticas e execuções. Ao detalhar esses abusos, o livro didático convida o aluno a refletir sobre a relação entre passado e presente, destacando a necessidade de vigilância contra práticas autoritárias que podem ressoar em contextos democráticos contemporâneos. Esse enfoque crítico se alinha à necessidade de preservar a memória histórica como forma de resistência à normalização da violência estatal.

A repressão promovida pelo regime não se limitou ao controle político, mas envolveu também mecanismos brutais de coerção física e psicológica. Em *Historia: Passado Presente*, cita-se dados da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP)³⁴, abordou que pelo menos 200 militantes foram assassinados pelo regime, enquanto outros 146 seguem desaparecidos até hoje (AZEVEDO; SERIACOPI, 2016, p. 191). Relatos documentados indicam que presos políticos foram submetidos a sessões de tortura com métodos degradantes, incluindo interrogatórios ao lado de animais selvagens, como jacarés e cobras, além de ameaças explícitas aos familiares dos detidos. Mulheres foram vítimas de estupro reiterados, permeado por conflitos, pressões populares e disputas internas no próprio regime. A transição não é retratada como pacífica ou consensual, mas como uma conquista gradual da sociedade civil diante da resistência autoritária.

Os autores consideram a resistência crescente da sociedade e dos trabalhadores, desmontando a narrativa de que a abertura política foi uma mera iniciativa dos militares. A Lei da Anistia também recebe atenção crítica, sendo apresentada como um mecanismo que, apesar de permitir o retorno de exilados, garantiu impunidade a agentes da repressão.

Ao abordar criticamente o regime militar, o material didático contribui para que os estudantes compreendam os impactos sociais, econômicos e políticos desse período. Além disso, promove a capacidade de analisar o passado a partir de diferentes pontos de vista, reconhecendo que os significados atribuídos aos fatos históricos variam ao longo do tempo e entre diferentes grupos sociais. Isso não apenas fortalece a compreensão dos mecanismos repressivos do Estado, mas também fomenta uma consciência histórica fundamentada, essencial para interpretar o presente à luz dos acontecimentos passados. Como propõe Cerri (2007, p. 27–29), a consciência histórica não se limita à memorização de fatos, mas envolve a

³⁴ A Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP) foi criada pela Lei nº 9.140/1995, com o objetivo de reconhecer e reparar casos de pessoas mortas ou desaparecidas por motivação política durante a ditadura civil-militar brasileira (1964–1985). Vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos, a comissão atua na busca por informações, localização de restos mortais e preservação da memória histórica

capacidade de atribuir sentido ao tempo histórico, articulando passado, presente e futuro de maneira crítica. Nesse sentido, o livro didático contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender os legados do autoritarismo e refletir sobre os desafios democráticos contemporâneos.

Também se alinha aos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao contribuir para a formação de estudantes capazes de se posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como instrumento para a mediação de conflitos e a tomada de decisões coletivas (BRASIL, 1998, p. 7). O conteúdo proposto pelo livro estimula esse tipo de posicionamento ao tratar, por exemplo, das mobilizações populares na luta contra o autoritarismo e na defesa da democracia. Dessa forma, o ensino da ditadura militar transcende a mera descrição dos fatos e passa a exercer um papel ativo na formação crítica dos alunos, promovendo uma reflexão profunda sobre os impactos do autoritarismo e sobre a construção da democracia.

ANÁLISE COMPARATIVA DOS LIVROS DIDÁTICOS

Para desenvolver esta análise, adotamos a metodologia comparativa, conforme sistematizada por Barros (2007), com o objetivo de examinar como diferentes livros didáticos abordam o período da ditadura civil-militar no Brasil. Buscou-se identificar semelhanças e diferenças na construção narrativa e pedagógica dos livros didáticos acima explorados. Conduziu-se a análise sob quatro eixos centrais: *1964: revolução ou golpe?*, *Repressão e participação civil*, *Movimentos de resistência*, *Abertura política e Lei da Anistia*. A escolha desse tema se justifica no sentido de encontrar pontos explorados pela narrativa dos livros didáticos, a partir de pontos em comum. Desse modo, pretendemos operar a crítica histórica e didática sobre a construção desses conteúdos, as escolhas metodológicas e teóricas.

Para cada tópico, comparamos como os livros desenvolvem os conteúdos com base em quatro escopos analíticos: *O esforço Pedagógico*, que examina a proximidade da linguagem com o universo juvenil; *O esforço Didático*, que considera a clareza e acessibilidade da narrativa histórica; *A autonomia pedagógica*, que avalia os recursos oferecidos ao professor para ampliação crítica do conteúdo e a *Questão Conceitual e Contextual*, que observa a profundidade e a complexidade com que as temáticas são tratadas. Esse percurso permitiu identificar diferentes formas de construir os saberes históricos e refletir sobre os sentidos que cada obra atribui à cidadania, à memória e aos direitos humanos no Brasil contemporâneo.

Apesar de ambos os livros utilizarem o termo “golpe” no desenvolvimento do conteúdo, Braick et al. (2020) tende a suavizar o caráter político da ruptura institucional, sem aprofundar as articulações que envolveram setores militares, empresariais e conservadores. Essa escolha pode transmitir ao leitor a ideia de que a saída do presidente foi um desdobramento natural da crise, sem evidenciar o planejamento estratégico que caracterizou o golpe. A ausência de documentos, imagens ou fontes que contextualizem o momento contribui para uma abordagem mais descritiva do que analítica, o que limita a compreensão crítica do processo. A historiografia contemporânea, no entanto, aponta para a complexidade do episódio, tratando-o como resultado de uma conspiração articulada. Como afirma Napolitano, “no final de março de 1964, civis e militares se uniram para derrubar o presidente João Goulart, dando um golpe de Estado tramado dentro e fora do país” (NAPOLITANO, 2012, p. 3), indicando que tais articulações não apenas foram decisivas para a ruptura democrática, mas também já estavam em curso desde a década anterior.

A abordagem do golpe fora feita de forma bastante simplificada, sem apresentar o contexto internacional, como a Guerra Fria e a influência dos EUA no processo que desencadeou o golpe, ou contexto dos desdobramentos internos.

Diante disso, Braick et al. (2020) apresenta uma abordagem do golpe de 1964 que, embora alinhada à BNCC, limita-se a uma exposição sintética dos fatos, sem oferecer ao professor ferramentas mais densas para promover a reflexão crítica sobre o processo de ruptura democrática. Isso torna necessário recorrer a outras fontes complementares, especialmente quando se busca aprofundar as dimensões políticas e sociais do período. Em contrapartida, Azevedo e Seriacopi (2016) tem uma narrativa mais aprofundada e crítica, contando com auxílio de boxes para intensificar a compreensão do conteúdo, deixando a narrativa mais fluída, facilitando o entendimento do aluno. Nessas circunstâncias, a contextualização se dá através de um box denominado “Liga Camponesa” que aborda o surgimento e desenvolvimento das Ligas Camponesas no Brasil, a partir da década de 1950. Ele explica como trabalhadores rurais e pequenos proprietários do Nordeste começaram a se organizar para reivindicar melhores condições de vida e o direito à terra, enfrentando repressão por parte de fazendeiros e da polícia (AZEVEDO; SERIACOPI, 2016, p. 184). Proporcionando um entendimento sobre a influência dos movimentos sociais na política brasileira.

No mesmo box, é possível observar outro ponto, a inclusão de uma atividade que o acompanha, incentivando os alunos a pesquisarem os conflitos agrários e o seus efeitos nas mobilizações sociais de época. Dessa forma, o texto conecta o tema da reforma agrária ao

presente, principalmente diante dos desdobramentos históricos e políticos que tem acontecido no debate público dos últimos anos. Ao promover o desenvolvimento de habilidades críticas, como investigação, organização de informações e apresentação de dados, pode-se dizer que há um objetivo didático e metodológico bem construído pela narrativa. Ou seja, existiram esforços de concatenar o debate do passado ao presente.

Azevedo e Seriacopi (2016) abordaram as reformas de base propostas por João Goulart e como elas geraram uma forte divisão na sociedade brasileira. Enquanto o governo buscava conter a inflação, promover a reforma agrária, ampliar direitos políticos e estimular a economia, setores conservadores passaram a enxergar essas mudanças como uma ameaça à ordem e como indícios de uma possível introdução do comunismo no país. Como analisa Napolitano (2014, p. 44-53), as propostas reformistas do governo João Goulart, especialmente a reforma agrária e a ampliação de direitos sociais, passaram a ser vistas por setores conservadores como uma ameaça à ordem, ao mercado e aos valores ocidentais. A imprensa liberal, alinhada ao discurso anticomunista da Guerra Fria, reforçou essa percepção, apresentando Jango como submisso aos interesses de movimentos radicais ou mesmo do Partido Comunista. Esse clima de desconfiança e temor permitiu que se disseminasse, entre as elites civis e militares, a ideia de um suposto “golpe da esquerda” em gestação, que justificaria uma reação autoritária preventiva.

Na construção da narrativa, evidencia-se que se tratou de um golpe de caráter civil e militar. Eles exploram a ampla articulação entre empresários, políticos conservadores, setores da mídia e militares para consolidar o regime autoritário. Apresenta-se a ideia para os estudantes, de modo que compreendam o golpe como resultado de uma confluência de interesses, algo que vai além da simples oposição entre militares e governo.

Azevedo e Seriacopi (2016), se esforçam para conectar os alunos com uma análise mais detalhada. Procura-se caracterizar as contradições e disputas políticas envolvidas e permitindo que os estudantes compreendam o contexto de forma mais crítica e menos superficial. Ao contrário de Braick et al. (2020), ao discutir o golpe, Azevedo e Seriacopi (2016) fazem uso de uma imagem incorporado na charge “A vitória dos peões”³⁵, publicada no *Jornal do Brasil* em 31 de março de 1964 (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 186). Isso mostra uma diferença significativa na abordagem dos livros! A inclusão da charge permite uma análise crítica mais aprofundada do golpe civil-militar, pois traz uma dimensão visual que

³⁵ A charge “A vitória dos peões” foi publicada originalmente no *Jornal do Brasil*, em 31 de março de 1964, e pode ser consultada na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/030015_08/109722.

complementa o texto, enriquecendo a interpretação histórica. Imagens como essa ajudam os alunos a entender como diferentes setores da sociedade reagiram aos acontecimentos, além de ilustrar a polarização política da época.

Ao tratar da repressão e participação civil os dois livros abordam diferenças fundamentais na construção da narrativa histórica. Ao contrário, Azevedo e Seriacopi (2016) constroem uma abordagem crítica e interligada sobre a repressão, aprofundando a compreensão dos alunos sobre como os Atos Institucionais estruturaram a supressão democrática. Enquanto Braick et al. (2020) tratam esses decretos como medidas burocráticas, sem explorar suas consequências, Azevedo e Seriacopi (2016) evidenciam seu papel na consolidação do poder dos militares e na eliminação de opositores. A narrativa conecta esses mecanismos repressivos ao financiamento empresarial da ditadura, detalhando a Operação Bandeirante (Oban) e a participação de setores privados na sustentação do regime, algo que Braick et al. (2020) ignoram ao mencionar apenas superficialmente órgãos como SNI e DOI-CODI.

Além de aprofundar as relações entre repressão e apoio civil, Azevedo e Seriacopi (2016) apresentam um quadro mais amplo da censura, abordando a proibição de obras literárias como *Zero* (Ignácio de Loyola Brandão), *Feliz Ano Novo* (Rubem Fonseca) e *Abajur Lilás* (Plínio Marcos), e situando esse controle dentro da lógica de restrição à liberdade de expressão, além de enfatizar a existência de torturas físicas, morais e psicológicas que eram utilizadas para obter confissões dos presos políticos. A narrativa impacta ao abordar como essas pessoas eram interrogadas junto de animais selvagens, agredidas sexualmente, além de ameaçadas de morte apenas por serem parentes de presos. Embora não tenha sido construído com base nas competências da BNCC, o livro se alinha a muitas delas, especialmente a EM13CHS103³⁶ e EM13CHS106³⁷, por oferecer múltiplas fontes, interpretar relações de poder e estimular reflexões sobre os direitos humanos.

Braick et al. (2020) abordam a censura de forma genérica. A ausência de contextualização impacta diretamente na compreensão sobre a produção cultural, isto é, nas diversas formas de contestação as violações dos direitos humanos. A ausência desse

³⁶ Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

³⁷ Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

aprofundamento limita a compreensão dos alunos sobre como o regime operou para silenciar vozes dissidentes e moldar a opinião pública.

A dimensão visual é outro diferencial marcante, enquanto Braick et al. (2020) utilizam a charge de Lailson de Holanda Cavalcanti sem fornecer qualquer análise crítica, tratando-a apenas como ilustração, sem aprofundar seu significado dentro do contexto da ditadura militar. Azevedo e Seriacopi (2016) adotam uma abordagem mais integrada ao explorar imagens como o cartaz de "Procura-se" de Carlos Lamarca (Azevedo; Seriacopi, 2016, p. 190)³⁸, que não apenas documenta a perseguição política, mas também revela a tentativa do Estado de criminalizar opositores e reforçar uma atmosfera de medo.

Azevedo e Seriacopi (2016) também detalham o funcionamento dos órgãos de repressão e suas práticas sistemáticas de perseguição e tortura, trazendo dados da CEMDP para embasar a compreensão dos alunos sobre o impacto humano do autoritarismo. Enquanto Braick et al. (2020) sequer mencionam os mecanismos públicos de investigação e memória voltados ao enfrentamento das violações cometidas pelo regime.

Azevedo e Seriacopi (2016) vinculam a repressão ao debate sobre memória e justiça, explorando iniciativas como *Memórias Reveladas* e os esforços para documentar sepultamentos clandestinos de vítimas da ditadura. A partir dessa abordagem, os autores destacam a importância do acesso a documentos antes sigilosos como forma de reconstruir as narrativas silenciadas pela repressão estatal. O programa *Memórias Reveladas* é apresentado não apenas como um repositório de informações, mas como um instrumento de democratização da memória, fundamental para reconhecer os crimes cometidos pelo regime e garantir o direito à verdade das famílias e da sociedade. Essa perspectiva se concretiza também na seção “Minha Biblioteca”, em que os autores sugerem diretamente aos estudantes que acessem o site do projeto, estimulando uma postura investigativa e crítica diante do passado recente. Assim, o livro adota uma proposta didática engajada, ao fomentar a autonomia dos estudantes, a valorização da memória e o compromisso com os direitos humanos.

Esse aprofundamento permite que os alunos conectem o passado ao presente, refletindo sobre como práticas autoritárias podem persistir em diferentes formas na sociedade contemporânea. Em contraposição, Braick et al. (2020) não propõem esse tipo de articulação

³⁸ O cartaz de “Procura-se” de Carlos Lamarca, elaborado pelos órgãos de repressão durante a ditadura civil-militar brasileira, pode ser encontrado em reportagens e acervos digitais voltados à memória do período. Um exemplo é o site *Esquerda Online*, que reproduz o cartaz na matéria “Carlos Lamarca: 50 anos de seu assassinato”: disponível em <https://esquerdaonline.com.br/2021/09/20/carlos-lamarca-50-anos-de-seu-assassinato-qual-o-seu-legado-para-as-novas-geracoes>

crítica, ao apresentar a repressão de forma mais descritiva e desvinculada das discussões sobre memória, verdade e justiça. Com isso, perdem-se oportunidades importantes de estimular a reflexão dos estudantes sobre os legados da ditadura na democracia atual. Enquanto Braick et al. (2020) oferecem um relato fragmentado e descritivo, sem explorar as conexões entre Estado, violência e resistência

Diante disso, Azevedo e Seriacopi (2016) oferecem ao professor formas de aprofundar o tema, sugerindo atividades investigativas e análises dos documentos, ao contrário de Braick et al. (2020) que não oferece sugestões de debates sobre o impacto da repressão e das formas de resistência.

Braick et al. (2020) e Azevedo e Seriacopi (2016) abordam os movimentos de resistência à ditadura militar, mas com propostas e profundidades distintas. Ambos tratam de eventos centrais como a Passeata dos Cem Mil, as ações armadas contra o regime e a resistência cultural, reconhecendo que a repressão do Estado gerou respostas sociais e políticas variadas. Além disso, os dois livros mencionam expressões culturais como a música, o teatro e o cinema como formas de contestação, e fazem referência ao AI-5 como um marco de endurecimento autoritário. Essas semelhanças revelam um esforço comum de registrar os principais eixos da resistência à ditadura, ainda que com tratamentos diferenciados.

Porém, a principal diferença está na forma como cada obra constrói essa narrativa. Braick et al. (2020), apresentam uma abordagem fragmentada, que pouco aprofunda os processos históricos. O livro limita a análise da resistência armada a breves menções aos grupos guerrilheiros, sem explorar suas motivações, dinâmicas internas ou estratégias. A imagem da Passeata dos Cem Mil é apresentada de forma genérica, sem contextualizar seu impacto simbólico. Essa superficialidade compromete tanto a autonomia pedagógica do professor quanto o engajamento crítico do aluno, pois restringe os recursos interpretativos e reflexivos. Ainda que a proposta curricular do livro inclua habilidades como a EM13CHS303 e a EM13CHS101, seu conteúdo, na prática, oferece pouco suporte para desenvolvê-las plenamente.

Em contraste, Azevedo e Seriacopi (2016), que desenvolveram a narrativa sob os Parâmetros Curriculares Nacionais, adota uma abordagem mais dialética e contextualizada. Os autores articulam os eventos de forma mais coesa, explicando como o endurecimento do regime, especialmente após o AI-5, incentivou setores da oposição a abandonarem as vias legais e aderirem à luta armada. Figuras como Carlos Lamarca são exploradas não apenas como personagens históricos, mas como expressões da radicalização política de uma época. Além disso, a resistência cultural é enriquecida com a presença de artistas como Chico

Buarque e Caetano Veloso, cuja imagem na Passeata dos Cem Mil estabelece uma ponte afetiva e geracional com o estudante, ao mostrar artistas ainda presentes no imaginário cultural atual, o livro cria pontes entre o passado e o presente, estimulando o aluno a perceber a ditadura como um evento concreto, vivido por pessoas reais e próximas da sua realidade temporal.

Enquanto Braick et al. (2020) adotam uma narrativa mais neutra e despolitizada sobre o regime militar, limitando-se a descrever os fatos com pouca problematização, Azevedo e Seriacopi (2016) optam por uma abordagem mais engajada, que humaniza os movimentos de resistência ao dar voz aos sujeitos históricos perseguidos e silenciados pelo regime..

Ao abordar a Lei da Anistia Braick et al. (2020) usa a frase “válvula de escape”, ao se referir a Lei, que permitiu o retorno dos exilados e a retomada da democracia, em apenas um pequeno parágrafo, em uma linguagem mais amena, sem problematizar ou explicar. Há uma valorização da campanha das “Diretas Já,”³⁹ reconhecendo o papel dos movimentos civis na redemocratização, o que cria um ponto de contato com a vivência cidadã do aluno. Contudo, a abordagem evita discussões mais polêmicas ou sensíveis, como a impunidade assegurada aos agentes do regime militar, o que enfraquece o desenvolvimento de uma leitura crítica sobre o período.

Já *História: Passado e Presente*, usa uma linguagem mais interpretativa, propõe um diálogo mais profundo com o estudante ao reconhecer que a anistia representou também um "pacto de esquecimento", ao permitir que torturadores e outros violadores dos direitos humanos escapassem de punições. Além disso, ao destacar a mobilização feminina no processo, por meio do cartaz do Movimento Feminino pela Anistia⁴⁰, o livro oferece múltiplas entradas para a discussão, incluindo o papel das mulheres na luta por justiça e democracia.

Braick et al. (2020) oferecem pouco estímulo à problematização e ao debate, o texto não se apoia em múltiplas interpretações ou vozes. Por outro lado, Azevedo e Seriacopi (2016) se destacam por apresentar fontes históricas e promover interpretações que podem ser debatidas, discutidas ou contrastadas em sala de aula, fornecendo material útil para atividades de leitura, análise de fontes e debates temáticos.

³⁹ O movimento Diretas Já foi uma mobilização popular ocorrida entre 1983 e 1984, que reivindicava a retomada das eleições diretas para presidente da República no Brasil, após duas décadas de ditadura militar. Organizado por partidos políticos, artistas, intelectuais e movimentos sociais, o movimento ganhou força com a proposta da Emenda Dante de Oliveira, que, embora não tenha sido aprovada, marcou o início da transição democrática e fortaleceu a pressão popular por eleições livres

⁴⁰ O cartaz do Movimento Feminino pela Anistia, criado em 1975, pode ser encontrado no acervo digital do Arquivo Nacional, por meio do site “Memórias Reveladas”. A imagem está disponível em: <https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/centrais-de-conteudo/imagens-e-documentos-do-periodo-de-1964-1985/centro-de-documentacao-e-memoria-da-unesp/cartaz-do-movimento-feminino-pela-anistia-no-brasil/view>.

A diferença na proposta didática entre as duas obras também é bastante expressiva. Enquanto Braick et al. (2020) limitam-se a uma única atividade ao final do capítulo, com apenas uma questão diretamente relacionada ao período ditatorial, a obra restringe o aprofundamento do conteúdo e reduz o potencial de debate crítico em sala de aula.

Enquanto Azevedo e Seriacopi (2016) adotam uma abordagem pedagógica mais consistente e engajadora, oferecendo um conjunto ampliado de recursos, que incluem análises documentais, atividades interpretativas e um “esquema-resumo” em forma de mapa conceitual, articulando os eventos desde a renúncia de Vargas até as Diretas Já. Tal recurso favorece a organização cronológica e causal dos fatos, promovendo uma compreensão mais estruturada do processo histórico. Além disso, ao incluir reflexões sobre os discursos atuais em torno da ditadura e seus reflexos sobre a democracia e os direitos humanos, a obra amplia o diálogo entre passado e presente, favorecendo o desenvolvimento da consciência histórica e do pensamento crítico dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo realizar uma análise comparativa das representações da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) em dois livros didáticos do 3º ano do Ensino Médio: *História: Passado e Presente* (2016) e *Moderna Plus* (2020). A metodologia utilizada foi a História Comparada, conforme proposta por José D’Assunção Barros (2007), permitindo a identificação de diferenças e semelhanças nas abordagens historiográficas e pedagógicas adotadas por cada obra.

A forma como o golpe de 1964 é apresentado nos livros didáticos não é apenas uma escolha narrativa, mas uma construção intencional que molda a percepção dos estudantes sobre democracia, autoritarismo e responsabilidades políticas. Como destaca Maurice Halbwachs (1994), a memória coletiva não surge espontaneamente, mas é determinada por grupos e instituições que decidem o que deve ser lembrado e o que deve ser silenciado. No contexto educacional, esse fenômeno se manifesta na estruturação dos currículos e na produção de materiais didáticos, especialmente em um cenário onde grandes empresas influenciam diretamente os conteúdos ensinados nas escolas.

Não é coincidência que *Moderna Plus* apresenta uma narrativa mais neutra e superficial, evitando atribuir responsabilidades às elites civis pelo golpe. Esse livro é um produto direto da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que foi amplamente financiada por corporações privadas e moldada para atender a um modelo educacional voltado à formação técnica e pragmática em detrimento da reflexão crítica sobre o passado. Não é

coincidência que Moderna Plus apresenta uma narrativa mais neutra e superficial, evitando atribuir responsabilidades às elites civis pelo golpe. Esse livro é um produto direto da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que foi amplamente financiada por corporações privadas e moldada para atender a um modelo educacional voltado à formação técnica e pragmática, em detrimento da reflexão crítica sobre o passado. Como pode um material didático se opor àqueles que controlam sua produção? A diluição da participação dos civis no golpe reflete uma decisão editorial alinhada a interesses que ainda permeiam as estruturas do poder, evitando a problematização da atuação empresarial na sustentação da ditadura.

Além disso, a superficialidade de Moderna Plus não pode ser dissociada do esvaziamento da disciplina de história promovido pela Lei 13.415/2017, que reformulou o Ensino Médio e reduziu o espaço para conteúdos críticos dentro das ciências sociais. Diferente de *História: Passado e Presente*, que é exclusivamente voltado ao ensino de história e, portanto, pode aprofundar debates sobre autoritarismo e resistência, Moderna Plus precisa diluir sua abordagem, pois faz parte de um projeto curricular que desvaloriza o ensino humanístico e privilegia conhecimentos tecnicamente aplicáveis ao mercado de trabalho.

Esse alinhamento entre reforma educacional, financiamento empresarial e narrativa histórica evidencia que o ensino de história não está isento de influências políticas e econômicas. Se a BNCC foi moldada por grandes empresas, e se os materiais didáticos precisam seguir suas diretrizes, então o que se ensina sobre o golpe de 1964 e a ditadura militar estão diretamente ligados àqueles que ainda têm interesse em controlar a memória pública. Dessa forma, Moderna Plus não apenas apresenta uma visão neutra da história por omissão, mas cumpre uma função política ao reforçar uma versão do passado que desresponsabiliza setores civis e empresariais, enquanto *História: Passado e Presente* desafia essa construção ao trazer uma análise mais profunda e contextualizada.

A ausência de menção à Comissão Nacional da Verdade (CNV) em Moderna Plus reforça essa perspectiva. Criada para investigar os crimes cometidos durante a ditadura militar, a CNV revelou a existência de esquemas institucionais de tortura e assassinato e a participação de agentes civis e empresariais na repressão. Ao não citar esse órgão, Moderna Plus omite um dos principais instrumentos de reparação histórica, impedindo que os estudantes compreendam os impactos da violência estatal e o processo de justiça de transição no Brasil. Essa omissão dialoga diretamente com a estratégia neoliberal de apagamento crítico, pois reconhecer os crimes da ditadura significa também reconhecer as permanências autoritárias que ainda estruturam o Estado e a sociedade brasileira.

Dessa forma, ausência da Comissão Nacional da Verdade (CNV) no livro *Moderna Plus* limita o espaço de experiência histórica dos alunos, conforme o conceito de Reinhart Koselleck. O livro reduz as possibilidades de conexão entre a ditadura e seus impactos na sociedade contemporânea, impedindo que os estudantes percebam as permanências autoritárias e os processos de justiça de transição no Brasil. Sem esse espaço de experiência bem estruturado, a formação histórica dos alunos se torna fragmentada, dificultando a construção de uma consciência histórica crítica, conforme aponta Luiz Fernando Cerri (2010). Por fim, os achados da pesquisa também dialogam com Alain Choppin (2002), que analisa os livros didáticos como produtos influenciados por fatores econômicos, culturais e institucionais.

A análise evidenciou que *Moderna Plus* não apenas segue as diretrizes da BNCC (2018), mas revela os efeitos do esvaziamento crítico imposto pela reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), priorizando competências pragmáticas e uma abordagem superficial dos eventos históricos, em detrimento de um ensino aprofundado e contextualizado. Esse alinhamento não é casual, mas parte de um projeto educacional neoliberal, que dilui as ciências humanas e transforma a história em um apêndice dentro de uma formação técnica voltada ao mercado de trabalho.

Por outro lado, *História: Passado e Presente* apesar de ser um livro anterior ao *Moderna Plus*, oferece uma análise crítica e interligada, que conecta a ditadura militar às permanências autoritárias na sociedade brasileira, permitindo que os estudantes desenvolvam uma consciência histórica mais ampla e reflexiva.

Apesar da sua linguagem progressista que o livro *Moderna Plus* traz consigo, fica claro através dessa análise que não tem progresso sem acesso e que nem toda mudança é para melhor. Concluímos essa pesquisa, observando como políticas educacionais moldadas por interesses empresariais afetam diretamente a produção dos materiais didáticos e limitam o acesso dos estudantes a interpretações mais profundas sobre o passado, influenciando a forma como futuras gerações compreendem democracia, direitos humanos e memória histórica.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO NACIONAL. *Cartaz do Movimento Feminino pela Anistia no Brasil*. Disponível em: <https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/centrais-de-conteudo/imagens-e-documentos-do-periodo-de-1964-1985/centro-de-documentacao-e-memoria-da-unesp/cartaz-do-movimento-feminino-pela-anistia-no-brasil/view>. Acesso em: 27 jun. 2025

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **História: passado e presente**. São Paulo: Ática, 2016.

BARROS, José D'Assunção. **História Comparada: um novo modo de fazer história**. Revista de História Comparada, vol. 1, n. 1, jun. 2007.

BRAICK, Patrícia Ramos et al. **Moderna Plus: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. São Paulo: Moderna, 2020.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. *Site institucional*. Disponível em: <https://cnv.memoriasreveladas.gov.br>. Acesso em: 27 jun. 2025.

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

BRASIL. *Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018*. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, n. 66, p. 37, 6 abr. 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/public/arquivos/legislacoes/Port-MEC-331-2018-04-05.pdf>. Acesso em: [insira a data de acesso].

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao Ensino Médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 2 fev. 2025.

CERRI, Luiz Fernando. **Consciência histórica e ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010.

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

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. Tradução de Maria Helena Camara Bastos. **História da Educação**, n.9, dez. 2002.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 4, jan./fev. 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Tm5wH75ZnW3DLpxLbLFqcv/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

TODA MATÉRIA. **Diretas Já: o que foi e resumo do movimento**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/diretas-ja>. Acesso em: 27 jun. 2025.

ESQUERDA ONLINE. **Carlos Lamarca: 50 anos de seu assassinato – qual o seu legado para as novas gerações?** 20 set. 2021. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2021/09/20/carlos-lamarca-50-anos-de-seu-assassinato-qual-o-seu-legado-para-as-novas-geracoes>. Acesso em: 27 jun. 2025.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

JORNAL DO BRASIL. *A vitória dos peões* [charge]. Rio de Janeiro, 31 mar. 1964. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/030015_08/109722. Acesso em: 27 jun. 2025.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos Tempos Históricos. Trad. Wilma Patricia Maas, Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula de. Ditadura Militar brasileira: A Educação como instrumento de Poder. **Rev. Mult. Psic.**, v. 13, n. 48, Suplemento 1, dez. 2019.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Passados presentes: o golpe de 1964 e a Ditadura Militar**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NAPOLITANO, Marcos. **1964**: História do Regime Militar Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, Carla Silvino. “Professora, o livro didático de História sumiu!” – o ensino de História e os livros didáticos no contexto da reforma do Ensino Médio. In: Junior, José Petrucio (org). **Livros didáticos e ensino de História**. Teresina: EDUFPI, 2024

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Piauí para o Novo Ensino Médio: um marco para a educação do nosso estado**. Teresina: SEDUC-PI; Fundação Getulio Vargas, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.