



O ensino de História e usos de fontes como recursos didáticos frente aos negacionismos.

Teaching history and using sources as teaching resources in the face of denialism

Marcelo Góes Tavares.

<https://orcid.org/0000-0002-4843-4807>

Doutor em História pela UFPE

Professor de História da UNEAL / Campus III.

<http://lattes.cnpq.br/2926035020378320>

marcelo.tavares@uneal.edu.br

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta de ensino de História com uso de fontes. Toma como problema o negacionismo de grupos conservadores que usam narrativas de que a ditadura no passado foi salvadora da democracia no Brasil. Essa crença é atualizada no presente, defendendo nova intervenção militar após as eleições de 2022 e tentativa de golpe em janeiro de 2023. Nas narrativas saudosistas da ditadura negam-se as experiências autoritárias, antidemocráticas e de terrorismo de Estado. Propõe-se, portanto, nesse artigo, uma didática da História com abordagem sobre o Golpe de 1964, utilizando-se o documentário “O dia que durou 21 anos” como fonte e recurso audiovisual para um ensino com base em evidências e saberes da ciência histórica, ensejando a produção de contra-narrativas às formas de negacionismos do passado e presente. Trata-se de um itinerário didático crível para uma pedagogia promotora da consciência histórica e valores democráticos.

Palavras-Chave: Ensino de História; Fontes; Negacionismo.

Abstract

This article presents a proposal for teaching History using sources. It takes as a problem the denialism of conservative groups that use narratives that the dictatorship in the past was the savior of democracy in Brazil. This belief is updated in the present, defending new military intervention after the 2022 elections and the attempted coup in January 2023. In the nostalgic narratives of the dictatorship, the authoritarian, antidemocratic, and state terrorism experiences are denied. Therefore, this article proposes a didactic approach to History that addresses the 1964 Coup, using the documentary “The Day That Lasted 21 Years” as a source and audiovisual resource for teaching based on evidence and knowledge of historical science, enabling the production of counter-narratives to the forms of denialism of the past and present. It is a credible didactic itinerary for a pedagogy that promotes historical awareness and democratic values.

Keywords: Teaching History; Sources; Denialism.

O ensino de História e usos de fontes como recursos didáticos frente aos negacionismos.

Marcelo Góes Tavares.

<https://orcid.org/0000-0002-4843-4807>

Doutor em História pela UFPE

Professor de História da UNEAL / Campus III.

<http://lattes.cnpq.br/2926035020378320>

marcelo.tavares@uneal.edu.br

1. Introdução

O presente artigo é resultado de variadas experiências de oficinas realizadas no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP) no curso de História do Campus III da Universidade Estadual de Alagoas (Uneal). E que oportunamente subsidiou algumas reflexões apresentadas no XII Seminário Internacional de Educação Histórica e IV Congresso Ibero Americano de Educação Histórica realizado no ano de 2021 sob organização do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (Lapeduh) da Universidade Federal do Paraná (Ufpr). O evento teve como tema central, *Educação histórica: teoria, pesquisa, prática e avaliação*. Suscitou em sua programação, questões pertinentes à problemática do ensino de História no tempo presente.

Suas conferências e mesas redondas foram realizadas de forma virtual, uma condição mais segura diante da situação de emergência de saúde provocada pela pandemia da Covid-19. No Brasil, contudo, esse cenário era ainda mais grave quando considerado a atuação de um governo de direita e conservador com posições negacionistas no tocante às recomendações científicas para o combate à pandemia. Era o governo Jair Bolsonaro (2019-2022).

No momento desse evento sobre Educação Histórica e da exposição de algumas reflexões em mesas-redondas, junho de 2021, já se computava no Brasil 460 mil mortes pela Covid-19. Em meados de outubro do mesmo ano, apesar dos avanços na vacinação da população e redução do número de infecções, ainda assim se contabilizou mais de 600 mil mortes. Um crescimento vertiginoso na contabilidade obituária, tornando o Brasil um dos países onde a Covid-19 foi mais devastadora. No computo total, superada a situação de emergência, foram mais de 700 mil pessoas em óbito por essa doença, além dos inúmeros efeitos e sequelas nos infectados sobreviventes.



Além das mortes, pode-se evidenciar diversos efeitos na sociedade, desde as dores das perdas em diversas famílias ao esgotamento físico e mental dos profissionais de saúde. Ou ainda problemas econômicos como a falência ou fechamento de diversas empresas, o desemprego, a elevação do custo de vida, e a recessão. A fome e a pobreza extrema, sempre existente no país, voltou a alcançar patamares alarmantes no campo e na cidade. Esses problemas foram agravados pela morosidade do Governo Federal em agir, insistindo inclusive em ações e ideias negacionistas. Contra seus opositores que clamavam por respostas e ações pautadas na ciência, politizavam a vida e a morte, negando também a História e suas possíveis lições úteis à nossa contemporaneidade.

Não bastasse essa postura diante da pandemia, e potencializando a tragicidade do momento, observa-se ainda na cúpula governista e de apoiadores do então presidente Jair Bolsonaro, a defesa de práticas políticas autoritárias e ataques contra as instituições democráticas no país durante todo o ciclo do mandato presidencial. Inclusive celebrando regimes ditatoriais como a experiência brasileira do Golpe Civil-Militar de 1964 e os governos militares que se sucederam até 1985. Tais celebrações também negavam e iam na contramão de toda uma produção historiográfica pautada em métodos da ciência histórica que esclareciam e denunciavam, como ainda o fazem, esse passado que insistia em se atualizar no presente.

Esse Golpe no Brasil foi mobilizado, entre vários fatores, pelas forças políticas e militares à época, como ação necessária para salvar a democracia brasileira contra um suposto “perigo vermelho” de norte ao sul do país (Rodheguero, 2003; Porfírio, 2009). Mobilizava-se a retórica do anticomunismo como forma de justificar a tomada de poder (Motta, 2021). Setores das forças armadas agiam com o apoio de variados setores da sociedade civil e classes empresariais (Dreifuss, 1981) para conter governos trabalhistas e reformas sociais então em curso (Toledo, 2004), bem como cessar o protagonismo de trabalhadores, sindicatos e movimentos das esquerdas (Tavares, 2019). Inclusive com uso da força das armas e da repressão política.

Consideremos ainda, a inserção do Brasil na geopolítica da Guerra Fria. A Revolução Cubana assombrava o bloco capitalista que no Brasil tinha fortes representantes entre grupos empresariais e latifundiários. Nesses termos, o trabalhismo e o avanço de pautas sociais, bem como protagonismo de trabalhadores e sindicatos, eram vistos pelas classes empresariais como indicadores da presença e risco comunista (Porfírio, 2009; Rodheguero, 2003). As Ligas Camponesas em Pernambuco e Paraíba, estados vizinhos à Alagoas, e falas de seu líder Francisco Julião – “Reforma agrária na lei ou na marra” – consternavam fazendeiros e usineiros no campo,



que por outro lado recorriam à violência contra os trabalhadores rurais (Montenegro, 2011; Porfírio, 2012).

Como resultado da experiência golpista de 1964, observa-se no país um prolongamento de uma experiência autoritária, no qual podemos observar a suspensão dos direitos políticos, o terrorismo de Estado e a violação de direitos fundamentais. Foram 21 anos de regime militar até 1985. Essa configuração histórica demanda respostas no campo da História. Sobretudo quando se considera que no presente, os ataques à democracia expressam lutas políticas e históricas ainda em aberto e atualizadas no tempo (Almeida e Tavares, 2025a). Colocam em risco as conquistas de gerações e a construção da cidadania e dos princípios democráticos no Brasil.

Tais reflexões sobre todo esse cenário foram apresentadas parcialmente na mesa redonda “*Formação inicial e continuada de professores: a educação histórica como possibilidades de superar os negacionismos*” em 2021. Os rumos políticos do país, que se sucederam, eram então imprevisíveis, seja os resultados das urnas ou mesmo a nova tentativa golpista. Contudo, já naquele presente, postulava uma resposta para essas circunstâncias contemporâneas acima elencadas. E tinha como proposta apontar caminhos e possibilidades didáticas para o ensino de História frente aos negacionismos e às ações do Governo Bolsonaro em celebração ao Golpe Civil-Militar de 1964 e a ditadura então instalada no país.

Em 2022 o Brasil elegeu um presidente progressista, Luís Inácio Lula da Silva, e que presava pela ciência. Todavia, seu antecessor, de ideologia e crença política adversa, continuou a produzir efeitos em nossa sociedade. Em 08 de janeiro de 2023, poucos dias após o novo presidente ter tomado posse, o País vivenciou uma tentativa de golpe de Estado na Esplanada dos Ministérios em Brasília. Um grande grupo de manifestantes, que desde o resultado das eleições no ano de 2022 já se concentravam acampados em frente ao quartel do exército na capital federal, assim como em diversas outras cidades do País, desceram o Eixo Monumental rumo à Esplanada. Chegando na Praça dos Três Poderes, invadiram e vandalizaram o Palácio do Planalto, a sede do Superior Tribunal Federal (STF) e o Congresso Nacional. Tentavam um golpe, defendiam o afastamento e prisões do Presidente Lula e de Ministros do STF, clamavam por intervenção militar nos moldes de 1964.

A tentativa golpista de 2023, mobilizavam as memórias e circunstâncias de 1964, contudo, ressaltamos, com discursos anacrônicos. Mas que reforçam as formas como esse passado é atualizado e disputado no presente, inclusive ensejando novas ações ou mesmo processos de conciliação como propostos por Lula em 2024 para certo “pacto de silêncio” (Almeida e Tavares,



2025b, p.29), sugerindo-se, esquecimento. Essa outra circunstância reforçou, portanto, a pertinência do aprofundamento dos debates sobre as experiências golpistas e autoritárias, bem como, as formas didáticas como lidamos com esse passado e seus usos no presente.

Disponho então nesse artigo uma proposta de abordagem didática para o ensino de História. Como ponto de partida, questiono a ideia de progresso, proporcionando reflexões como forma de abrir a História às múltiplas narrativas. Desloco-me, então, de perspectivas fatalistas ou mesmo os *a priori* que engessam a compreensão sobre o passado para a sua desnaturalização. Desse modo, evidencio algumas implicações na forma como pensamos e lidamos com a História em sua relação com o presente e possíveis horizontes de futuros. Ressalto a relevância de se fazer frente aos negacionismos, em especial na História. E por fim, abordo alguns caminhos didáticos no ensino de História, destacando o trabalho com fontes e variadas linguagens, entre as quais, a filmica. Portanto, recursos narrativos e pedagógicos, com representações que permitam contranarrativas e potencialize entre os estudantes, operar um saber com base em evidências de múltiplas perspectivas sobre o passado.

2. O ensino de História e um “*Angelus Novus*” contra o progresso.

O discurso da História, seja historiográfico no âmbito da produção científica ou da disciplina escolar, é constantemente objeto de disputas. Grupos conservadores acusam professores e historiadores de “esquerdistas” por propiciarem um olhar crítico ao conhecimento que produzem e ensinam.

Por vezes, há também aqueles que questionam a utilidade prática da História, pois essa disciplina deveria, no olhar destes, abordar o passado oficial com sua sucessão de acontecimentos. Essa é uma proposta bastante perigosa. Pode produzir sentidos equivocados ou superficiais nas compreensões sobre nossa própria sociedade e nas formas como ensejamos e promovemos suas mudanças.

O filósofo Walter Benjamin (1996, p.226), em sua 9ª tese sobre o Conceito de História, lembra um quadro de Klee, *Angelus Novus*, no qual expressa o anjo da história. Este estaria com seu olhar dirigido ao passado. Nesse tempo onde veríamos uma sucessão de acontecimentos, o anjo veria uma catástrofe na qual se acumula incansavelmente ruína sobre ruína se dispersando sob os nossos pés. Ao mesmo tempo, uma tempestade sopra do paraíso, prendendo-se em suas asas, impossibilitando-a que se feche. A tempestade, a qual Benjamin destaca ser o progresso, impele a



um futuro. Mas o anjo vira as costas enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. E podemos afirmar, impede que se vislumbre outro futuro. Nos afasta do paraíso, da redenção, da possibilidade de uma condição mais justa aos mortos e vivos.

Com tais ruínas, é possível também o apagamento dos protagonismos em lutas por conquistas de direitos, experiências históricas de resistências ao progresso. Propicia a promoção do conformismo. Naturaliza historicamente a queda dos vencidos (grupos subalternos, escravos, trabalhadores, insubordinados homens e mulheres comuns) e a glória dos vencedores (as classes dominantes). Afinal, como ainda lembra Benjamin (1996, p.225) em sua 7ª tese sobre o Conceito de História, “Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão.” É como se a história factual que prioriza a sucessão de acontecimentos estivesse sendo tomada como o próprio caminho para esse cortejo. E arrisco dizer, um cortejo negacionista que no Brasil dos tempos de pandemia caminhou sobre mais de 700 mil mortos nos dados mais atualizados.

Sustento que o caráter da parcialidade da História é inegável, mas também necessária, não cabendo uma neutralidade científica clássica como aquela defendida nas idealizações das ciências do século XIX. O que não significa necessariamente que a História não tenha validação científica ou mesmo seja desprovida de ética. Este campo de saber tem suas próprias regras de produção e validação do conhecimento (Certeau, 2011; Ricouer, 2007). A criticidade consiste justamente no processo de análise histórica e exame das fontes como testemunhos (Bloch, 2001), sendo indispensáveis na explicação e desnaturalização do passado e do presente.

No ensino de uma História compreendida pela sucessão de acontecimentos, torna-se notório, a falta de criticidade. Amputa-se assim, o conhecimento sobre os processos históricos de formação da sociedade, a denúncia do passado a exemplo das experiências genocidas e violência de toda sorte presente em governos autoritários, as possibilidades de conhecimento e inconformismo sobre o próprio presente. A força do progresso supostamente inevitável enquanto norma histórica invade as narrativas historiográficas. Espezinha as formas de resistência, inclusive existencial. E suspende as possibilidades de futuros alternativos. Promove um assombro, como também obscurantismo científico que põe e mantém em perigo mortos e vivos do passado e do presente.

Essa força do progresso como norma acusa e reveste a História como um saber e disciplina de teor subversivo. E por isso, podemos perceber ataques a todo momento contra o saber histórico. Desde projetos como “escola sem partido” a produção de interpretações sobre um passado sem



qualquer critério científico-historiográfico, sobretudo nas mídias digitais a exemplo das narrativas de teores conservadoras produzidas pela plataforma de *streaming* “Brasil Paralelo”.

Portanto, salvar-se do obscurantismo e dos ventos do progresso, é também uma forma de resistência no presente. Fortalece o patamar de que a História, como saber e disciplina escolar, não trata meramente da sucessão de acontecimentos humanos no tempo e no espaço. Mas da própria existência que aponta para o presente e o futuro. E por isso mesmo, é necessário seu caráter político e crítico, cujo papel fundamental implica na formação de uma consciência histórica.

3. *Como enfrentar então os negacionismos no ensino de História?*

O primeiro caminho que vislumbro é justamente reforçar nossas competências ou dimensões formativas: historiográfica, política e pedagógica.

O professor precisa ter amplo domínio sobre o processo de produção de seu conhecimento, assim como as vertentes (historiográficas, ideológicas, didáticas e políticas) sobre o saber histórico escolar que ele (o professor) lida no cotidiano escolar (Tavares, 2020). Esse conhecimento, historiográfico e histórico escolar, é um porto seguro que nos ajuda a fazer frente às tentativas de falseamento do passado.

Fortalecer a competência historiográfica é respaldar o fato de que a construção de um saber sobre o passado deve ser resultado de procedimentos científicos, na História tomados como operação historiográfica (Certeau, 2011). E, portanto, não pode ser qualquer narrativa tomada como verdade. Oferecemos assim, saberes e instrumentos críticos, reflexivos, e práticos que servem interpretam sim o passado com base em evidências, mas apontam formas de ler e tornar inteligíveis o presente. Inclusive com vistas a orientação para a vida. Culminam com premissas da educação histórica.

Quanto a competência pedagógica, nada adianta todo um domínio de campo de saber, sem considerar os processos de ensino e aprendizagem, sobretudo suas especificidades no ensino de história.

E mesmo quando os saberes voltados à elaboração de materiais didáticos, práticas de ensino, políticas de educação, entre outros, são contemplados na estrutura curricular na formação de professores, ficam distantes da didática do ensino de História. Assim, questões e categorias específicas que atravessam a competência historiográfica, como as temporalidades, os conceitos historiográficos, as fontes, entre outras, nem sempre são contempladas adequadamente no



planejamento e práticas de ensino de História. É como se as dimensões teóricas e metodológicas da História, bem como as narrativas cientificamente produzidas, ficassem em um polo diferente do ensino. E por vezes, incomunicáveis.

Desse modo, Jorn, Rusen (2007) defende a aproximação entre a práxis científica do saber historiográfico e as formas de ensinar história no contexto escolar. E nessa esteira, Isabel Barca (2001), M^o Auxiliadora Schmidt (2020), Peter Lee (2016), Marília Gago (2016) e Lídia Baumgarten (2017), propõe-nos um processo de ensino a partir do que designam “educação histórica”, com usos didáticos dos saberes históricos prévios dos estudantes. E desse modo, suscitam o desenvolvimento de processos cognitivos que permitam recompor formas de consciência histórica. Para M^a Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009) o uso de fontes no ensino de história, portanto, é fundamental como caminho de compreensão dos processos históricos e reconstrução de narrativas sobre o passado com base em evidências.

4. *O trabalho com as fontes no ensino de História*

O trabalho com fontes em sala de aula pode se dar de diversas formas. Algumas mais tradicionais, tomam um determinado documento como mera ilustração. E que, nesse caso, reforça o discurso historiográfico presente no livro didático e fala docente, atestando uma certa verdade sobre o passado. Outros usos podem ser mais elaborados, sem intencionalidade da pura verdade, mas como vetor para crítica, reflexão, questionamentos e produção de saberes. Em suma, fonte de conhecimento.

Independentemente de seu uso, a definição prévia do tema e os objetivos que se pretende alcançar são uma prerrogativa no planejamento da aula. Em seguida a tipologia da fonte e sua finalidade didática: ilustração ou fonte de conhecimento? Um documento irá reforçar o discurso historiográfico se tornando uma prova do passado, ou se constituirá indício de situação ou condição já vivida? A história trabalhada por meio da fonte será um congelamento do passado, ou uma história viva e dinâmica favorecendo a interpretação dos estudantes? Enfim, é relevante que se tenha clareza sobre qual o efeito didático se pretende produzir com uso da fonte.

Outro aspecto relevante no planejamento pedagógico, propondo o uso de fontes, é que o momento didático não seja a apenas uma aula. Mas pensado como um itinerário, uma sequência didática e de saberes a serem trabalhados com os estudantes, e que não se restrinjam apenas a um



momento didático. Pelo contrário, que o itinerário possa sequencialmente se materializar em vários momentos, ou mesmo aulas.

Imaginemos, a exemplo do romancista Orhan Pamuk (2007) ao relatar seu processo de escrita, uma viagem. Delimitamos os pontos de partida e chegada, nossos objetivos durante o trajeto. Planejamos não apenas isso, mas também definimos certos pontos necessários. É um trajeto com lugares de passagens, certos portos ou “estalagens” seguras para abastecimento, dormida e alimentação. Mas também de tudo aquilo que se pretende conhecer no caminho. Assim vamos experimentando a viagem.

Para o ensino de História, é como se fôssemos mobilizando no planejamento didático, nossas sensibilidades, percepções, confrontação de realidades e culturas, e alteridades. Tecemos escolhas, selecionamos materiais escolares, textos e fontes da História para potencializar outras possíveis interpretações e ressignificações. Fazemos usos de algumas certezas, narrativas e conceitos prévios, mas nos deixamos também enveredar pela descoberta e curiosidade. Usamos desvios e reorientações de rotas que tornam a aventura pelo saber ainda mais prazerosa e rica. Vamos oportunizando um caminho cheio de aprendizagem através do qual produzimos novas narrativas e transformamos nossos saberes e o próprio enquanto sujeito (estudante e/ou professor) em si.

Propomos que o foco da aprendizagem seja os estudantes, cujo processo de ensino numa perspectiva da educação histórica, exige a mobilização de saberes prévios, linguagens, sensibilidades, percepções diversas. E do mesmo modo, o trato com atividades de pesquisa, compreensão de conceitos, confronto entre discursos e representações, entre outros. E todos culminando na construção da própria percepção do estudante sobre o passado e presente, ou noutro termo, consciência histórica. Assim, mobiliza-se o próprio protagonismo dos estudantes na construção e (re)significação de seus saberes históricos na relação entre passado e presente.



5. Filmes como fontes para o ensino de história.

Para exercitar esse trabalho com fontes, além das questões sensíveis do presente nos idos da década de 2020, escolho o tema “Regime Civil Militar (1964-1985) no Brasil”. Há vasta historiografia sobre o tema, entre as quais, destaco estudos como Motta (2021), Almeida e Tavares (2025a e 2025c), Ferreira e Gomes (2014), Delgado (2004), entre outros. Esses, contudo, são subsídios à competência historiográfica do professor ou professora. Para o trabalho didático com os estudantes, proponho aqui, utilizar a linguagem audiovisual.

Como toda fonte, os filmes não devem ser escolhidos aleatoriamente apenas pelo fato de contemplar o tema da aula. Sobretudo diante da variedade de produções filmicas e que em grande medida estão disponíveis em plataformas de streaming, acervos digitais na internet ou página específica de vídeos como o *Youtube*. Não é difícil encontrar filmes que abordem de forma direta ou indireta os tempos do Regime Civil Militar no Brasil (1964-1985).

Há uma infinidade de materiais audiovisuais em diferentes formatos, sejam documentários, curtas, ou mesmo longas metragens produzidos no Brasil. Entre estes, podemos destacar *Cabra marcado para morrer* (1984), *O que é isso companheiro* (1997), *Batismo de sangue* (2007), *O ano em que meus pais saíram de férias* (2006), *Zuzu Angel* (2006), *Jango* (1984), *Eles não usam black tie* (1981), *Tropicália* (2012), *Democracia em preto e branco* (2014), *Pelé* (2021), *Marighella* (2021), e mais recentemente, *Ainda estou aqui* (2024), entre tantos outros.

Essas produções filmicas abordam múltiplas dimensões históricas da sociedade brasileira. Seus enredos transitam formas de resistência operária e campesina, trajetórias de personagens perseguidas pelo regime, música e futebol, organizações de esquerda e religiosas contra a ditadura, o terrorismo de Estado, e vários possíveis temas que podem ser abordados em sala de aula.

Na seleção do filme para uso didático, deve-se levar em consideração alguns fatores: o conhecimento histórico, qual discussão se deseja fomentar com a temática selecionada, o tipo de narrativa presente nos filmes, a faixa etária da turma e seu perfil da turma.

Se é perceptível uma predisposição para música no perfil da turma, pode-se selecionar filmes que mobilizem mais essa linguagem e campo artístico. E do mesmo modo o esporte, a arte, entre outros. Serão linguagens e visualidades pertinentes, usados para mobilizar as percepções dos estudantes, permitindo adentrar no saber histórico a ser trabalhado em sala de aula.



Seleciono para exemplificar essa proposta, o documentário “O dia que durou 21 anos” (2013), cujo roteiro e direção é de Camilo Galli Tavares. Seu lançamento ocorreu em 2013. E que apesar de se terem passado mais de 10 anos, sua narrativa ainda é coerente e pertinente às interpretações e explicações históricas para o Golpe de 1964, seja do ponto de vista do saber historiográfico e/ou saberes da História como disciplina escolar.

Esse documentário trata do plano norte-americano, em meio à crise política no Brasil iniciada em 1961, de invasão do território nacional em apoio a um golpe militar. Mobiliza uma narrativa que explica uma conspiração internacional em curso com apoio de grupos conservadores contra o presidente João Goulart, derrubando-o do poder. Dialoga com o cenário da Guerra Fria e um possível avanço do comunismo no país. A retórica anticomunista, segundo Motta (2021) foi um dos principais gatilhos para o movimento golpista de 1964, sendo capaz de conciliar diferentes interesses e grupos em favor da derrubada do presidente João Goulart.

Podemos explorá-lo inicialmente, provocando as percepções dos estudantes diante das suas primeiras visualidade presentes em cartazes de divulgação, capa do documentário em formato DVD, a própria impressão no DVD. Dispõem de imagens, que apesar de cenas aparentemente pacíficas, sem conflitos diretos, sugerem o protagonismo militar disposto a um confronto.

Imagem 1: Capa do documentário “O dia que durou 21 anos”



Imagem 2: DVD “O dia que durou 21 anos”



Fonte: Domínio público.

Exercitemos uma análise visual, considerando inclusive, os limites de informações presentes nas fotos em termos de fontes históricas. Não há, nesse material, dados sobre o autor e ano dos registros fotográficos. De todo modo, observem que este material, na capa do DVD, é composto por uma fotografia que apresenta os soldados sentados e perfilados em uma linha diagonal com o Congresso Nacional ao fundo. E na impressão do DVD, podemos observar tanques de guerra na Esplanada dos Ministérios, em frente ao Congresso Nacional em Brasília.

Os olhares dos soldados são divididos. Há, logo na frente, aqueles que apontam seus rostos para o expectador, possivelmente o fotógrafo no momento do registro da imagem. Mais próximo ao Congresso, os soldados olham em uma linha horizontal. Nessa imagem, diversas interpretações e sentidos plausíveis podem ser produzidos, sobretudo articulando-os ao Golpe de 1964. A linha diagonal dos soldados sentados e perfilados aponta o direcionamento para o Congresso Nacional.

Quanto aos tanques de guerra, uma forte pressão contra os que ousassem questionar o poder político e poderio bélico militar. Os tanques insinuam a possibilidade de uso da força extrema, caso necessário. O que seria um conflito desproporcional de forças: civis contestadores e progressistas contra grupos apoiadores do golpe e as próprias forças armadas no País.

Propõe-se então provocar questionamentos sobre os saberes prévios dos estudantes, entre os quais: O que é democracia? O que representa um Congresso Nacional nas sociedades democráticas? O que pode representar a presença militar no Congresso e na política? O que é um golpe de Estado? O que é ditadura? O debate, nesse momento, torna-se indispensável. E aliado a este, pode-se usar outras estratégias didáticas na sistematização de ideias e saberes, como a tempestade de idéias (*Brainstorm*), o mapa conceitual, o mapa mental, a pesquisa de caráter interdisciplinar, associações ao presente dos alunos, entre outros.

Após toda essa análise provocada pelas primeiras questões, estimulando curiosidades e expectativas para com o documentário, pode-se colocar novos questionamento, tais como: Quais suas circunstâncias históricas? O que foi o Golpe Civil Militar de 1964? Quais personagens e grupos sociais protagonizaram esse acontecimento?



Estas podem ser indicadas para pesquisa prévia a ser realizada como atividade utilizando o livro didático ou outro material textual. Seria uma preparação prévia para compreensão do documentário. Outra opção para responder as questões dessa sessão, seria partir do próprio documentário.

Observe-se então a imagem em si impressa no próprio DVD (Imagem 2), podendo a partir dela, anunciar a sinopse de seu conteúdo aos estudantes durante a aula. A imagem dos tanques em frente ao Congresso Nacional é bastante sugestiva, podendo aguçar o interesse no documentário. Após sua exibição, novas questões podem ser colocadas: Qual o tratamento ou intervenção os militares deram ao Congresso brasileiro em 1964? Qual o tipo de regime político o golpe implantou no Brasil?

Em diálogo com o olhar dos soldados para o horizonte na capa (Imagem 1) se pode abordar as temporalidades presentes nessa História. Exige-se então, uma intervenção do professor ou professora, permitindo o aprofundamento do saber Histórico. Sugere-se desconstruir o Golpe de 1964 como um acontecimento político isolado e pontual na cronologia linear dos fatos, mas como uma experiência do tempo que se estende para além dos 21 anos de ditadura. A análise do Golpe em 1964 mobiliza tempos e experiências entrecruzados, remontando ao ano de 1961, ao cenário pós Guerra e seus efeitos na América Latina e em especial no Brasil pós 1945 e os discursos anticomunistas desde então.

Observem que assim, pode-se ainda suscitar o uso de diferentes conjuntos de saberes historiográficos, ou mesmo novas pesquisas sobre documentos que ajudem a elucidar esse acontecimento, o golpe civil-militar de 1964. E do mesmo modo, é possível, como atividade parte do itinerário didático, analisar conjunturas, integrando a história nacional à local e internacional, abordagens sobre personagens e grupos sociais, entre outras possibilidades.

Entre os documentos para estudo em diálogo com o documentário, potencializando a construção dos saberes sobre o Golpe Civil-Militar de 1964, pode-se indicar aos estudantes o repositório da Universidade Brown nos EUA (<https://repository.library.brown.edu/>). Neste, é possível encontrar um acervo com telegramas da embaixada norte-americana no Brasil com o seu governo. Estes documentos trazem informações relevantes sobre o posicionamento dos Estados Unidos em relação ao Governo Goulart e os impasses políticos no Brasil. E de forma



interdisciplinar, pode-se ainda mobilizar a disciplina de inglês no tocante ao estudo do componente curricular de linguagens.

A uso didático desses documentos mobilizará um exercício de pesquisa e de análise de documentos, permitindo aos estudantes que escrevam e/ou expliquem o golpe no Brasil com base na evidência, no que observaram na documentação. Contra os negacionismos é relevante que o conhecimento seja apreendido e produzido com critérios científicos, inclusive reforçando que os métodos de pesquisa com verificação e evidência são fundamentais como meio de construção de verdades científicas, mesmo que estas sejam provisórias até novas descobertas e comprovação de hipóteses.

A imagem da contracapa do documentário na qual a Casa Branca, sede do Governo Norte Americano, ganha destaque, pode então ser reinterpretada pelos estudantes. Inclusive, suscitando responder outro questionamento: qual o papel do governo norte-americano no golpe civil-militar de 1964 no Brasil ?.

Imagem 3: Contra-capa do documentário
“O dia que durou 21 anos”



Fonte: Domínio público.

“O dia que durou 21 anos” (2013) é um documentário cujo foco central do enredo aborda a participação do governo norte americano na preparação do golpe civil-militar no Brasil em 1964. Essa atuação teria iniciado em 1962 com o embaixador Lincoln Gordon que atuou no Brasil entre 1961 e 1966. Como diplomata, ajudou seu governo a desenvolver no Brasil, a chamada “Aliança para o Progresso”. Esperava-se fomentar o progresso econômico, afastando assim, diante da condição de pobreza e subdesenvolvimento desses países, as possíveis seduções revolucionárias e socialistas. O golpe de 1964 expressou também a radicalização de uma política americana intervencionista, colaborando com a derrubada de governos eleitos democraticamente.

6. Considerações finais

O documentário “O dia que durou 21 anos”, para além das possibilidades didáticas, é resultado de ampla pesquisa, pautada, inclusive, em premissas de operação historiográfica. Mobiliza diferentes fontes documentais. Saliento que não se faz ciência histórica, nem aula de História, sem fontes! Do contrário, favorece o negacionismo e obscurantismo sobre o passado e presente.

Devemos também, a partir das fontes, sempre que possível, ampliar as questões para debate. A exemplo disso, suscitar pensar sobre: A) o quão é importante preservar a soberania nacional no âmbito das relações diplomáticas como fator de fortalecimento de nossa democracia. B) Ou ainda, qual a responsabilidade de personagens como João Goulart, Lincoln Gordon, entre outros, para com a nossa democracia? C) E até mesmo, qual a responsabilidade de cada um de nós, professores, estudantes, cidadãos, com a democracia?

Sobre a relação entre o Golpe Civil Militar de 1964 e o tempo presente, cabe problematizar as razões por ainda ser esta uma História lembrada e disputada no Brasil. E talvez, aí, possamos dar um salto nas condições de compreensão sobre o passado e presente, com vistas a uma consciência histórica. Podemos provocar questões como: O que significou historicamente o Golpe Civil Militar de 1964? O que pode representar uma expressiva presença militar no governo brasileiro e ataques contra as instituições democráticas?

Espera-se então, a partir da perspectiva da educação histórica possamos fazer frente aos negacionismos. E assim, contribuir para o fomento da consciência histórica dos estudantes, potencializando o saber histórico como norteador de posições e visões diante da vida e do exercício



político. Nesse sentido, a defesa de princípios democráticos e humanos se constitui como tarefa ética indispensável no ensino de História.

Desconstruir o fatalismo é reabrir a História para suas múltiplas possibilidades. E do mesmo modo, permitir que o futuro também esteja em aberto, afastando-se da norma do progresso cuja tempestade assola mortos e vivos. Busquemos lutar contra os cortejos que nos espizinhos, como as diversas vidas plausivelmente ceifadas pelo negacionismo presente em diversas situações da pandemia Covid 19, ou pelo autoritarismo que governou por 21 anos o Brasil e que se atualiza em diversas práticas sociais do presente. Quem sabe assim, o Angelus Novos, assim como nós, possamos continuar suscitando sonhos e desejos de um futuro onde nossas vidas, que é um direito inalienável, possam ser de fato respeitadas.

Referências

ALMEIDA, Anderson da Silva; TAVARES, Marcelo Góes (Orgs.). *Pacto de Silêncio. O Golpe de 1964, a Ditadura e a Transição em Alagoas*. Vol. 01. Poder, Resistências e Metamorfoses. Maceió: Edufal, 2025a.

_____. Apresentação. Pactos de silêncio, metamorfoses e atualizações historiográficas: Alagoas e os tempos da ditadura. In: ALMEIDA, Anderson da Silva; TAVARES, Marcelo Góes (Orgs.). *Pacto de Silêncio. O Golpe de 1964, a Ditadura e a Transição em Alagoas*. Vol. 01. Poder, Resistências e Metamorfoses. Maceió: Edufal, 2025b.

_____. *Pacto de Silêncio. O Golpe de 1964, a Ditadura e a Transição em Alagoas*. Vol. 02. Cultura, Narrativas e Trajetórias. Maceió: Edufal, 2025c.

BARCA, Isabel. *Educação histórica: uma nova área de investigação*. In: REVISTA DA FACULDADE DE LETRAS, Porto – PT, Ano III, v. 2, p.13-21, 2001.

BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito de História. In: *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BLOCH, Marc. *Apologia da história*. Ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.



- BAUMGARTEN, Lídia. *Aprendizagem histórica no ensino de História: algumas considerações*. In: CRÍTICA HISTÓRICA, Maceió, Ano VIII, nº 15, p. 1-22, julho/2017.
- CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 2011.
- DELGADO, Lucília de Almeida Neves. 1964: temporalidade e interpretações. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo P. S. (Orgs.). *O golpe e a ditadura militar: 40 anos depois (1964-2004)*. Bauru: Edusc, 2004.
- DREIFUSS, René Armand. *1964: A conquista do Estado*. Ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. FRANCO, Renato. *Desafios do ensino de história*. In: ESTUDOS HISTÓRICOS, Rio de Janeiro, v.21, nº 41, p.79-93, jan-jun 2008.
- FERREIRA, Jorge; GOMES, Angela de C. *1964*. O golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu uma ditadura no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- GAGO, Marília. *Consciência histórica e narrativa no ensino de história: lições da história...? Ideias de professores e alunos de Portugal*. In: REVISTA HISTÓRIA HOJE, v.5, nº 9, p.76-93, 2016.
- LEE, Peter. *Literacia histórica e história transformativa*. In: EDUCAR EM REVISTA, Curitiba, nº 60, p.107-146, abr/jun. 2016.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. Ligas Camponesas e sindicatos rurais em tempo de revolução. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. (Orgs.). *O Brasil republicano*. Vol. 3. O tempo da experiência democrática. Da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Passados presentes*. O golpe de 1964 e a ditadura militar. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- PAMUK, Orhan. O autor implícito. Conferência Puterbaugh sobre literatura mundial. In: *A mala do meu pai*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.



PORFÍRIO, Pablo. *Medo, comunismo e revolução*: Pernambuco, 1959-1964. Recife: EdUFPE, 2009.

_____. Memórias da repressão: Pernambuco, 1964-1965. In: MONTENEGRO, Antonio. T.; RODEGHERO, Carla S.; ARAUJO, Maria P.. (Orgs.). *Marcas das memórias: história oral e anistia no Brasil*. Recife: Editora do UFPE, 2012.

RICOUER, Paul. História / Epistemologia. In: *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.

RODEGHERO, Carla Simone. *O diabo é vermelho*. Imaginário anticomunista e Igreja Católica no Rio Grande do Sul (1945-1964). Passo Fundo, RS: Editora UPF, 2003.

RÜSEN, Jorn. *História viva*. Teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Aula histórica”: o conhecimento científico como resistência em tempos de negacionismos. In: BAUMGARTEN, Lídia (Org.). *História, uma disciplina sob suspeita: reflexões, diálogos e práticas*. Curitiba: CRV, 2020.

TAVARES, Marcelo Góes. Percursos sobre ensino e educação histórica: ou “o que ainda podemos aprender com a História?”. In: BAUMGARTEN, Lídia (Org.). *História, uma disciplina sob suspeita: reflexões, diálogos e práticas*. Curitiba: CRV, 2020.

_____. *Nas trilhas da exceção, os rastros da violência*: o golpe civil-militar de 1964 em Alagoas e a perseguição contra operários. In: Anais do 30º Simpósio Nacional de História. Recife: ANPUH-Brasil, 2019.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. In: REIS, Daniel A.; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo P. S. (Orgs.). *O golpe e a ditadura militar: 40 anos depois (1964-2004)*. Bauru: Edusc, 2004.

Artigo submetido em 01/12/2024, aceito em 06/06/2025 e publicado em 10/07/2025.

