

**O GOLPE MILITAR DE 1964 NO BRASIL, UMA ABORDAGEM  
ATRAVÉS DA METODOLOGIA “NARRATIVAS HISTÓRICAS DE  
APRENDIZAGEM”**

**THE 1964 MILITARY COUP IN BRAZIL: AN APPROACH  
THROUGH THE "HISTORICAL LEARNING NARRATIVES"  
METHODOLOGY**

**EL GOLPE MILITAR DE 1964 EN BRASIL: UN ENFOQUE A  
TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA DE "NARRATIVAS  
HISTÓRICAS DE APRENDIZAJE"**

Arnaldo Szlachta<sup>1</sup>  
Wilian Junior Bonete<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo destaca uma ação dos discentes da Licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco no componente curricular “Estágio Supervisionado em História III”, realizado em uma escola municipal de Jaboatão dos Guararapes em Pernambuco. Durante o estágio, uma dupla de estudantes abordou o Golpe Cívico-Militar de 1964, utilizaram três narrativas históricas: um livro didático escolar utilizado pela escola, um livro de Educação Moral e Cívica de 1971 e uma nota da Comissão da Verdade de 2014. Essas narrativas apresentavam, respectivamente, uma visão linear dos fatos, uma justificativa oficial do regime militar e os abusos de direitos humanos cometidos durante esse período. Ao confrontar essas narrativas, os alunos desenvolveram um entendimento crítico e multifacetado da história. O texto detalha a metodologia de "Narrativas Históricas de Aprendizagem" e discute sua contribuição para a Didática da História no Brasil, associando as práticas de Estágio com reflexões acadêmicas sobre narratividade e aprendizagem histórica.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Histórica, Narrativas históricas de aprendizagem, Didática da História.

**Abstract:** This paper highlights an initiative by students of the History Teaching Program at the Federal University of Pernambuco in Brazil, in the teacher training course "Supervised Internship in History III," conducted at a Municipal School in the city of Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, Brazil. During the process, the students addressed the 1964 military coup in Brazil, using three historical narratives: a school textbook, a 1971 Moral and Civic Education textbook, and a 2014 note from the Brazilian Truth Commission. These narratives presented, respectively, a linear view of the events, an official justification

---

<sup>1</sup> Doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente da Licenciatura em História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), líder do GEPEDHI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática da História do CNPq. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5839-8224>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4661859185167472>. E-mail: [arnaldo.szlachta@ufpe.br](mailto:arnaldo.szlachta@ufpe.br)

<sup>2</sup> Doutor em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente do Departamento de História e do programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0971-4192>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7339543110127451> E-mail: [wilian.bonete@ufpel.edu.br](mailto:wilian.bonete@ufpel.edu.br)

of the military regime, and the human rights abuses committed during the regime. By confronting these narratives, the school students developed a critical and multifaceted understanding of history. The text details the "Historical Learning Narratives" methodology and discusses its contribution to the Didactics of History in Brazil, associating internship practices with academic reflections on narrativity and historical learning.

**Keywords:** Historical Learning, Historical Learning Narratives, Didactics of History.

**Resumen:** Este artículo destaca una acción de los estudiantes de la Licenciatura en Historia de la Universidad Federal de Pernambuco en Brasil, en el componente curricular de formación de profesores "Práctica Supervisada en Historia III", realizado en una Escuela Municipal en la ciudad de Jaboatão dos Guararapes en el estado de Pernambuco, Brasil. Durante el proceso, los estudiantes abordaron el Golpe Militar de 1964 ocurrido en Brasil, utilizando tres narrativas históricas: un libro de texto escolar, un libro de Educación Moral y Cívica de 1971, y una nota de la Comisión de la Verdad brasileña de 2014. Estas narrativas presentaron, respectivamente, una visión lineal de los hechos, una justificación oficial del régimen militar y los abusos de derechos humanos cometidos durante el régimen. Al confrontar estas narrativas, los alumnos de la escuela desarrollaron una comprensión crítica y multifacética de la historia. El texto detalla la metodología de "Narrativas Históricas de Aprendizaje" y discute su contribución a la Didáctica de la Historia en Brasil, asociando prácticas de Práctica Supervisada con reflexiones académicas sobre narratividad y aprendizaje histórico.

**Palabras clave:** Aprendizaje Histórico, Narrativas Históricas de Aprendizaje, Didáctica de la Historia.

## Introdução

Nesse ano de 2024, temos a marca do 60º aniversário do Golpe Civil-Militar de 1964 ocorrido no Brasil. Dada a importância desse marco histórico, que desperta o interesse do grande público por eventos e narrativas históricas, o meio acadêmico e intelectual promove ações buscando compreender as múltiplas dimensões desse período sombrio da história brasileira. Além das clássicas abordagens, o Ensino de História é uma dimensão crucial a ser considerada. Sendo assim, apresentamos uma abordagem da Didática da História no processo de formação de professores na Licenciatura em História, a partir da temática do golpe civil-militar de 1964 ocorrido em nosso país.

O presente artigo emerge do processo de orientação das turmas de Estágio Supervisionado em História III, realizado na Universidade Federal de Pernambuco durante o período letivo 2022. Esse componente de formação trata das regências que os graduandos devem realizar com os alunos das séries finais do Ensino Fundamental

II, em uma escola municipal de Jaboatão dos Guararapes, que fica a cerca de 20 km da Capital Pernambucana.

Durante o estágio, uma das duplas de atuação optou por abordar o tema do Golpe de 1964 mediante a nossa orientação e das discussões realizadas no âmbito do Grupos de Estudos

e Pesquisas em Didática da História (GEPEDHI), do CNPq, e dos Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH-UFPE)<sup>3</sup> e Laboratório de Ensino de História (LEH-UFPEl)<sup>4</sup>. Foi escolhida uma abordagem que incluiu três formas de narrativas históricas distintas. A primeira delas se originou do próprio livro didático utilizado pelos alunos da escola, cuja narrativa estava fundamentada na sequência de acontecimentos dos fatos históricos, oferecendo uma visão linear e simplificada do período.

Em seguida, examinamos a perspectiva apresentada por um livro didático de Educação Moral e Cívica datado de 1971. Este livro descreve o Golpe como parte de um processo de "revolução democrática brasileira", revelando uma narrativa a partir da perspectiva oficial e legitimadora do regime militar da época. Por fim, exploramos uma nota da Comissão da Verdade de 2014 sobre os 50 anos do Golpe, evidenciando os abusos de direitos humanos, a violência do regime militar e suas consequências para a sociedade brasileira.

Por meio do confronto de narrativas, notamos que o processo de aprendizagem histórica se mostrou eficaz. Os alunos, ao serem desafiados a pensarem historicamente e a confrontarem diferentes versões do mesmo evento histórico, puderam perceber a multiplicidade de perspectivas presentes na construção do conhecimento histórico. Assim, nesse texto, associando a *práxis* no campo de estágio com as reflexões acadêmicas de narratividade e aprendizagem histórica, apresentamos a metodologia denominada "Narrativas Históricas de Aprendizagem". Detalharemos o processo dessa metodologia<sup>5</sup> e discutiremos como ela contribui para o campo investigativo da Didática da História no Brasil.

---

<sup>3</sup> Laboratório coordenado pelo professor Arnaldo Szlachta.

<sup>4</sup> Laboratório coordenado pelos professores Wilian Junior Bonete e Lisiane Sias Manke.

<sup>5</sup> A proposta aqui apresentada se enquadra no que está estabelecido no inciso VII da Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 que afirma que não serão registradas nem avaliadas pelo CEP "a pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito". Neste artigo, o estudo será apresentado de modo que não permita a identificação dos participantes envolvidos e nem o local onde os dados foram coletados. Por isso, não houve registro da pesquisa no CEP/CONEP.

### **Definindo a narrativa**

Um dos aspectos cruciais na formação de historiadores-docentes (Oliveira, 2020; Matos & Senna, 2013), é o entendimento do ofício de historiador, que reconhece as narrativas históricas como construções humanas a partir de fontes e do confronto de outras. Esse foi um tema central e de intenso debate nas disciplinas de Estágio Supervisionado em História III, que foi objeto dessa pesquisa. Dentro das duplas estabelecidas de discentes da turma do componente de Estágio Supervisionado em História III do período 2022/2 da Universidade Federal de Pernambuco, uma dupla propôs trabalhar com uma turma de 9º ano sobre o tema do regime cívico-militar. Nesse componente curricular específico, os discentes atuam com regência de pelo menos oito horas nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental II.

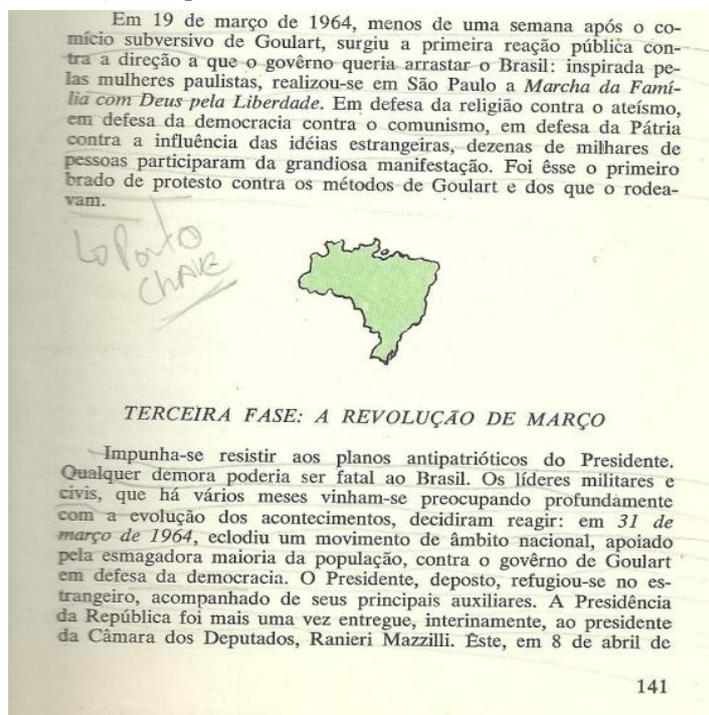
Inicialmente, a dupla planejava abordar questões relacionadas à tortura e aos direitos humanos. No entanto, ao entrar em contato com a professora<sup>6</sup> responsável por recebê-los na escola, foi informada de que as últimas aulas seriam sobre o golpe civil-militar em 1964. Diante disso, decidimos que as oito aulas ministradas pela dupla do estágio abordariam a crise e renúncia do governo Jânio Quadros (1961), as tensões do Governo João Goulart (1961 -1964), bem como o Golpe de 1964. O foco da abordagem dessa pesquisa, neste artigo, serão as últimas 3 aulas, na qual foi aplicada a metodologia das “Narrativas Históricas de Aprendizagem”.

Durante nossas reuniões de orientação, nossa proposta inicial seria um trabalho com fontes históricas em sala de aula. Após algumas pesquisas, consideramos a possibilidade de trabalhar com materiais publicitários do período, algumas músicas sobre os movimentos de contestação e os festivais de música. No entanto, uma fonte específica nos chamou a atenção: tratava-se de um material didático do período militar de 1971.

---

<sup>6</sup> A professora é efetiva do município de Jaboatão dos Guararapes, na ocasião possuía graduação em Licenciatura em História e mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente está cursando o Doutorado em História na mesma instituição.

**Figura 1** - Descrição do período militar de 1971



Fonte: Michalany (1971, p. 141).

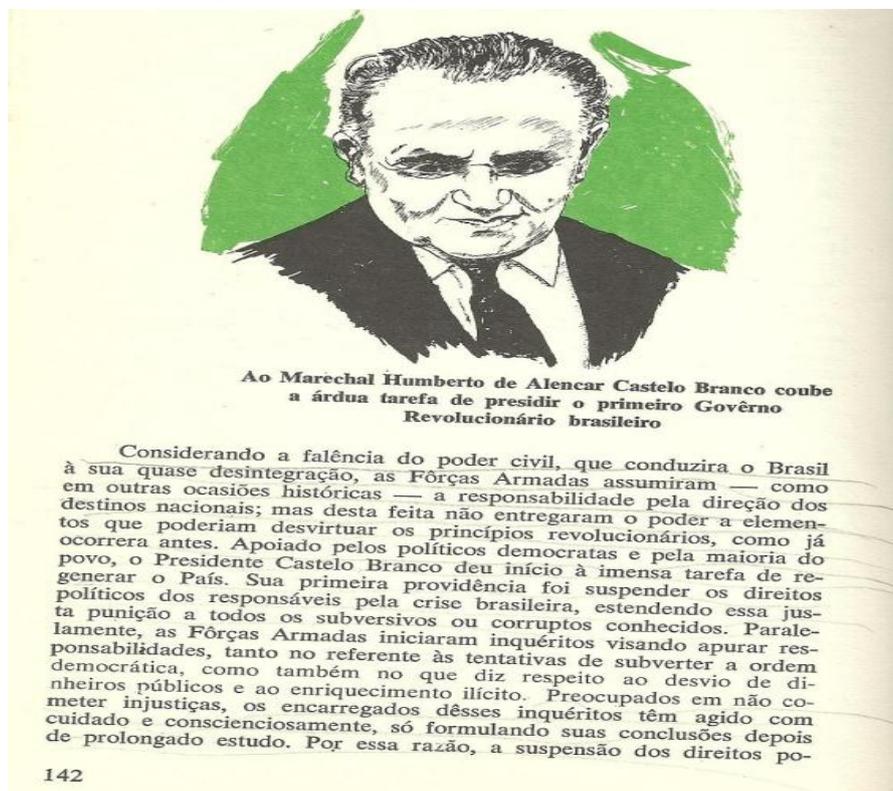
Durante uma das reuniões do LAEH-UFPE, um dos integrantes apresentou um compilado de pesquisas de teses e dissertações sobre o uso de fontes e livros didáticos nas aulas de história. Na ocasião, o Trabalho de Conclusão de Curso de Bruno Pavani, realizado na Universidade Estadual de Londrina, em 2012 sob orientação da Professora Marlene Cainelli, chamou a atenção. Este estudo incluía excertos de um livro didático, que na verdade era uma cartilha produzida no período, para a disciplina de Educação Moral e Cívica, e esse material trazia uma visão oficial do governo militar do período.

No texto dessa cartilha, conforme evidenciado na imagem, são apresentados elementos narrativos do momento. Termos como “comício subversivo” são utilizados para descrever as propostas de João Goulart, retratadas como “ideias estrangeiras” e rotuladas como “propostas antidemocráticas”, “comunistas” e “ateístas”, isso é contrastado com a ideia de um ideal democrático brasileiro. Além disso, é descrita a tomada de poder pelo presidente da câmara dos deputados Ranieri Mazzilli, sendo entregue ao Marechal Castelo Branco em 8 de abril de 1964.

Ao observar a construção do todo dessa cartilha, percebemos que ela não se limitava apenas à discussão histórica; esta era uma das abordagens. A ênfase estava mais voltada para o nacionalismo e o patriotismo, ressaltando a importância dos símbolos nacionais como forma de promover a coesão social e a identidade nacional. Ao mesmo tempo, propagava fortemente o anticomunismo, retratando o comunismo como uma ameaça à democracia e à liberdade, justificando assim a repressão política (Correia, 2007). Além disso, enfatizava a obediência às autoridades e o respeito à hierarquia como valores fundamentais para a manutenção da ordem social. O autoritarismo era apresentado como uma forma eficaz de governar, enquanto qualquer forma de dissidência era reprimida e considerada subversiva.

A cartilha também promovia a ideia de que a religião desempenhava um papel fundamental na vida dos cidadãos, destacando a importância da fé e da moral religiosa como guias para uma conduta cívica e moral adequada. A religião era apresentada como um elemento unificador da sociedade e como uma fonte de valores éticos (Gomes et al., 2019). Esses aspectos ideológicos presentes na cartilha de Educação Moral e Cívica de 1971 ilustram como a educação foi usada para controlar a sociedade e legitimar o poder durante o período da ditadura militar no Brasil. O ensino desses valores era parte integrante da estratégia do regime para manter sua hegemonia e suprimir qualquer forma de oposição.

**Figura 2 - O protagonismo de Castelo Branco**



Fonte: Michalany (1971, p. 141).

A cartilha inclui uma ilustração do Marechal Castelo Branco, mas, não apresenta qualquer ilustração de João Goulart. O primeiro militar a assumir a presidência durante o regime é retratado como um líder responsável por organizar e fortalecer a república brasileira, tomando as medidas consideradas necessárias contra os subversivos corruptos.

O material didático utilizado pela turma é uma edição do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021, chamado o Livro História.doc, escrito por Daniela Buono Calainho, Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria. O capítulo sobre o Golpe Militar de 1964 se encontra na página 237.

**Figura 3 - O golpe militar**

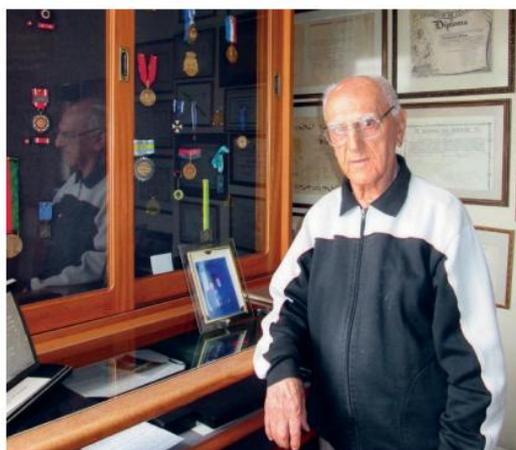
### O golpe militar

Diante da possibilidade de guerra civil e de uma intervenção militar dos Estados Unidos no Brasil, o que resultaria em milhares de mortos, Goulart preferiu evitar a resistência. No dia 1º de abril, ele deixou o Rio de Janeiro e foi para Brasília e, no mesmo dia, para Porto Alegre. Foi nesse dia, 1º de abril, que a maioria dos comandos militares aderiu ao golpe iniciado no dia anterior.

Jango ainda permanecia em território brasileiro, mas o presidente do Senado Federal declarou que estava vago o cargo de presidente da República, legitimando o golpe militar. No dia seguinte, o presidente da Câmara dos Deputados assumiu provisoriamente a Presidência da República.

O golpe civil e militar destituiu o presidente da República, mas nem os derrotados nem os vitoriosos sabiam que haveria uma ditadura militar que duraria 21 anos. Ninguém conhecia como seria o futuro. Clodesmidt Riani tentou organizar uma greve geral de trabalhadores em defesa de Goulart e da legalidade democrática, mas não obteve sucesso. Foi preso pelos militares e condenado a 17 anos de prisão.

Guerra civil: conflito armado que ocorre dentro do próprio país entre grupos políticos e sociais divergentes. Uma das partes, ou ambas, podem contar com apoio militar. Em geral, as guerras civis resultam na destruição das bases econômicas do país e toda a população sofre, em particular os trabalhadores e as parcelas mais pobres do povo.



Atualmente Clodesmidt Riani vive em Juiz de Fora, MG, onde guarda importante acervo documental sobre a história política brasileira da época. Fotografia de 2014.

Créditos das imagens de cima para baixo: Arquivo do jornal O Estado de S. Paulo/Agência Estado; Reprodução/22 Filmes/Grão Filmes; Reprodução/Fundação de Biblioteca Nacional; Rio de Janeiro, RJ; Arquivo do Jornal do Brasil/Pulchre; Fundação Getúlio Vargas/CPDOC; Reprodução/Comunidade Brasileira; A. Pires; Acervo Iconográfico/Tempo de Imagem; Marco Gualberto/Arquivo do Instituto Moreira Salles



Fonte: Vaifas et al. (2022, p. 237).

No livro didático, encontramos uma estrutura narrativa que apresenta a sequência dos acontecimentos históricos. Diferentemente da abordagem da cartilha de Educação Moral e Cívica de 1971, este livro traz uma crítica ao regime militar, utilizando da expressão “Golpe militar”. Nessa narrativa, o Golpe não é retratado como uma revolução democrática, como ocorre na cartilha, mas sim como um momento de ruptura institucional e autoritária.

Um aspecto notório é a escolha de personagens históricos diferentes para ilustrar esse período. Enquanto a cartilha destaca a figura de Ranieri Mazzilli, que assumiu a presidência interinamente durante o período do Golpe, o Livro "História.doc" coloca em

destaque o papel de Clodesmidt Riani. Riani, líder sindical e político, é apresentado como alguém que tentou organizar uma greve geral em apoio ao presidente deposto, João Goulart, mostrando assim uma perspectiva mais crítica em relação ao movimento golpista e à resistência popular que ocorreu na época.

Em um terceiro ponto de nossa abordagem e proposta de ação na sala de aula, encontramos uma nota pública da Comissão Nacional da Verdade de 2014<sup>7</sup>. A Comissão Nacional da Verdade (CV) foi uma iniciativa brasileira criada em 2011, durante o governo da presidente Dilma Rousseff, com o objetivo de investigar violações de direitos humanos ocorridas no Brasil durante o período da ditadura militar, que perdurou de 1964 a 1985. Seu propósito era esclarecer as violações de direitos humanos, identificar os responsáveis por tais violações e promover a reconciliação nacional.

Ao longo de seu mandato, a Comissão da Verdade produziu um relatório final contendo informações detalhadas sobre as violações de direitos humanos ocorridas durante o regime militar no Brasil, incluindo casos de tortura, desaparecimentos forçados, execuções sumárias e outras formas de violência perpetradas pelo Estado contra opositores políticos (Costa & Silva, 2017). Embora a Comissão da Verdade não possuísse autoridade judicial para processar ou punir os responsáveis pelos crimes investigados, seu trabalho foi fundamental para revelar os abusos cometidos durante o regime militar e para promover a memória, a verdade e a justiça em relação a esse período sombrio da história brasileira. Seu relatório final representa um importante documento histórico que contribui para a compreensão do passado recente do Brasil e para a promoção dos direitos humanos e da democracia no país.

---

<sup>7</sup> A Comissão da Verdade foi inspirada em experiências semelhantes de outros países que também enfrentaram regimes autoritários ou ditatoriais, como Argentina e Chile. Seu trabalho incluiu a realização de investigações, audiências públicas, análise de documentos e depoimentos de vítimas e testemunhas, visando recuperar a memória histórica e promover a justiça de transição. Para mais informações acesse o site: <https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade>

**Figura 4 - Nota pública da comissão de verdade**

**COMISSÃO  
NACIONAL DA  
VERDADE**

NOTA PÚBLICA

**50 ANOS DO GOLPE DE ESTADO DE 1964**

Há cinquenta anos um golpe de estado militar destituiu o governo constitucional do presidente João Goulart. Instaurou por longo tempo no país um regime autoritário que desrespeitava os direitos humanos; no qual os direitos sociais de muitos eram ignorados; em que os opositores e dissidentes foram rotineiramente perseguidos com a perda dos direitos políticos, a detenção arbitrária, a prisão e o exílio; onde a tortura, os assassinatos, os desaparecimentos forçados e a eliminação física foram sistematicamente utilizados contra aqueles que se insurgiam. Neste cinquentenário, a Comissão Nacional da Verdade quer homenagear essas vítimas e reafirmar sua determinação em ajudar a construir um Brasil cada vez mais democrático e mais justo.

A Comissão Nacional da Verdade nasceu com o objetivo de examinar e esclarecer as graves violações de direitos humanos praticadas no período. Baseia-se na convicção de que a verdade histórica tem como objetivo não somente a afirmação da justiça, mas também preparar a reconciliação nacional, como vem assentado no seu mandato legal. Esteia-se na certeza de que o esclarecimento circunstanciado dos casos de tortura, morte, desaparecimento forçado, ocultação de cadáver e sua autoria, a identificação de locais, instituições e circunstâncias relacionados à prática de violações graves de direitos humanos, constituem dever elementar da solidariedade social e imperativo da decência, reclamados pela dignidade de nosso país. Não deveria haver brasileiro algum ou instituição nacional alguma que deles se furtassem sob qualquer pretexto.

No ano passado comemoramos os vinte cinco anos da promulgação da Constituição Brasileira de 1988. Oitenta e dois milhões de brasileiros nasceram sob o regime democrático. Mais de oitenta por cento da população brasileira nasceu depois do golpe militar. O Brasil que se confronta com o trágico legado de 64, passados cinquenta anos, é literalmente outro. O país se renovou, progrediu e busca redefinir o seu lugar no concerto das nações democráticas. Não há por que hesitar em incorporar a esta marcha para adiante a revisão de seu passado e a reparação das injustiças cometidas. Pensamos ser este o desejo da maioria. É certamente o sentido do trabalho da Comissão Nacional da Verdade.

Brasília, 30 de março de 2014.

Comissão Nacional da Verdade

Fonte: Nota da Comissão Nacional da Verdade, emitida em 30 de março de 2014. Recuperado de: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/outros-destaques/457-nota-da-cnv-sobre-os-50-anos-do-golpe-de-estado-de-1964.html>

A terceira narrativa selecionada para a aula apresenta um discurso claro e crítico ao período da Ditadura Militar. Trata-se de um documento oficial do Estado brasileiro que reconhece os abusos cometidos durante a ditadura militar e enfatiza que esse período foi marcado por diversos ataques aos direitos humanos. Ao emitir essa nota, a Comissão

da Verdade busca promover uma reflexão crítica a memória coletiva sobre os acontecimentos ocorridos durante a ditadura.

### **Didática da História, consciência histórica e narrativa: entrelaçamentos**

A situação aqui apontada pode ser analisada à luz dos estudos da Didática da História e suas relações com a narrativa histórica. Oldimar Cardoso (2019) afirma que o campo da Didática da História tem suas origens na República Federal da Alemanha após a Segunda Guerra Mundial, mas expandiu-se nas décadas de 1970 e 1980, inclusive para outros países da Europa e América. Consideramos que:

A Didática da História tornou-se, pois, um campo fértil de investigações em diferentes países. A principal contribuição dos estudos dessa área é perceber a importância da História e do ensino de História para a vida prática dos indivíduos, para a formação da consciência histórica e do pensamento histórico, bem como os usos públicos da História e suas relações com a cultura histórica. Os referenciais teórico-metodológicos são desenvolvidos pelos investigadores a partir das demandas de orientação temporal de suas próprias realidades sociais, o que a faz ser um campo heterogêneo em suas abordagens (Szlachta Junior, Bonete & Martín, 2021, p.2).

Os estudos em Didática da História desenvolvidos no Brasil são fundamentados, principalmente, na teoria e epistemologia da História, sobretudo por conceitos apresentados por Jörn Rüsen, como consciência histórica, cultura histórica, narrativa histórica, aprendizagem histórica. Esses conceitos são discutidos em conjunto com as contribuições de outros autores e referências do campo.

Em texto recente, apontamos que, embora a Didática da História tenha ganhado relevância no contexto brasileiro, ainda não alcançou a formação de professores ou a pesquisa sobre ensino e aprendizagem histórica. Isso ocorre porque alguns pesquisadores ainda associam a Didática à “análise e desenvolvimento de técnicas e metodologias de ensino”, ou seja, como parte da ciência pedagógica (Bonete, Ramos & Szlachta Junior, 2023).

Não podemos homogeneizar o campo da Didática da História, pois em diferentes países e realidades, ele possui especificidades e particularidades. Entretanto, no Brasil, ao nos apoiarmos nos estudos da vertente alemã, sobretudo nos conceitos desenvolvidos por

Rüsen, passamos a considerar a pluralidade das discussões e o lugar do profissional da história (professor e historiador) e seus lugares de atuação.

Nas investigações que temos realizado no âmbito dos laboratórios LAEH (UFPEL) e LEH (UFPEL)<sup>8</sup> e dos grupos de pesquisa HEDUCA (UFPEL)<sup>9</sup> e GPEDHI (UFPE)<sup>10</sup>, temos assumido a Didática da História, conforme proposto por Rüsen (2015), como a ciência da aprendizagem histórica, uma parte relevante da História, enquanto ciência, que se ocupa da investigação sobre a circulação social dos conhecimentos históricos (usos e apropriações), no âmbito escolar, mas também em outras formas, expressões e instituições em que os saberes históricos, em suas múltiplas dimensões, aparecem<sup>11</sup>.

O conceito de consciência histórica tem sido central para o desenvolvimento das investigações e das práticas de ensino no âmbito da Didática da História. No contexto brasileiro, assume-se principalmente as elaborações teóricas de Rusen (2001), uma vez que o autor propõe que a consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, enquanto ciência, e porque ela é necessária. Por outro lado, enquanto conteúdo da consciência histórica, o conhecimento histórico

[...] funciona como meio cultural, no qual são negociadas socialmente as determinações do rumo a seguir nas mudanças temporais, determinações que, em virtude do sofrimento, exigem uma ação e que são postas ou mantidas em movimento pelo próprio agir (Rüsen, 2014, p.97-98).

A consciência histórica, portanto, é um fator que permite com que os sujeitos, em diferentes espaços sociais, interpretam os fenômenos e as diferentes experiências da

---

<sup>8</sup> Laboratório de Ensino de História da Universidade Federal de Pelotas (LEH/UFPEL). Recuperado de: <https://wp.ufpel.edu.br/leh/inicio/>

<sup>9</sup> História e Educação – textos, escritas e leituras, da Universidade Federal de Pelotas (HEDUCA/UFPEL). Recuperado de: <https://wp.ufpel.edu.br/leh/heduca/>

<sup>10</sup> Grupo de Pesquisas e Estudos em Didática da História (GPEDHI/UFPE).

<sup>11</sup> Vale mencionar que a formação do campo – e assumimos aqui a concepção de Bourdieu de campo como um espaço simbólico, no qual lutas dos agentes determinam, validam e legitimam representações –, se fortaleceu na Alemanha, assim como nos países que passaram a empregar a Didática História alemã, tanto a Ciência da História como o Ensino de História (Bonete, Ramos & Szlachta Junior, 2023, p.260).

temporalidade. Em outros termos, é o modo pelo qual podemos atribuir sentido ao passado, a história, e compreender-que somos sujeitos históricos.

Analisar a formação e o desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos na sociedade é essencial para compreendermos as funções e os usos da história, bem como seus tensionamentos no tempo presente. Exemplo disso é a temática principal deste capítulo, que trata da ditadura militar brasileira e da memória dos 60 anos do golpe. Essas são temáticas socialmente vivas e, ao mesmo tempo, controversas, que demandam interpretações acerca das diferentes narrativas construídas por governos, meios de comunicação e pelas reverberações no âmbito da cultura escolar. Em outro momento, já afirmamos que:

Entende-se que o saber histórico pode ser utilizado como argumentos contra abusos políticos ou sociais, ou como ponto de reflexão e formação de opiniões e, também, como impulsos para motivações e vontades de mudanças. O aprendizado histórico, segundos pressupostos da Didática da História, é parte inerente do processo de formação histórica de sentido, isto é, a aquisição de competências. O que se deve ensinar e aprender acerca do passado consiste exatamente naquilo que o torna significativo como história (Bonete & Szlachta Junior, 2023, p. 41).

É conveniente abordar a especificidade da manifestação da consciência histórica pelos sujeitos e, para tanto, trazemos à tona a questão da narrativa histórica. Narrar na história não se restringe apenas a contar acontecimentos, mas também envolve explicá-los. Isso significa que o historiador busca ir além da simples descrição dos fatos para oferecer algum tipo de entendimento sobre o que está sendo relatado. Mas como essa explicação ocorre na prática? E como a narrativa escrita pelo historiador consegue transmitir esse entendimento ao leitor?

Jurandir Malerba (2016) aponta que até a década de 1960, a história consolidou seu campo de atuação dentro das chamadas ciências sociais, concentrando-se principalmente no trabalho metodológico, e deixando de lado aspectos relacionados à epistemologia do conhecimento histórico. No entanto, esse cenário se transforma com o surgimento do chamado *linguistic turn* na década de 1960, momento em que diversos intelectuais de áreas diversas questionaram o status científico da História.

Malerba (2016) argumenta que, a partir desse momento, o foco das reflexões mudou, deixando de ser o processo histórico ou os parâmetros da pesquisa metodicamente regulados para se concentrar nos protocolos constitutivos do discurso historiográfico. Daí em diante, tanto os intelectuais de outras áreas do saber quanto os historiadores, se envolveram principalmente em discussões sobre o caráter narrativo da historiografia, o que desencadeou uma série de impasses sobre a natureza do conhecimento histórico.

Paul Veyne, quando nos ensina que “História é a narrativa de acontecimentos: todo o resto daí decorre” (1987, p.14), sugere que a explicação histórica não difere muito daquela que encontramos em nossas vidas cotidianas ou mesmo em romances. Ele argumenta que uma narrativa bem elaborada é autoexplicativa, ou seja, sua clareza deriva da própria narrativa, que oferece ao historiador os elementos necessários para entender os eventos.

Por exemplo, se quisermos entender por que a Revolução Francesa ocorreu, basta narrar os eventos que a antecederam, pois as causas são os próprios acontecimentos que compõem a trama. Segundo Veyne, buscar as causas na história é contar os fatos de forma mais penetrante, revelando aspectos não diretamente relacionados aos acontecimentos principais. Ele sugere que explicar mais é simplesmente contar melhor, pois não se pode contar sem explicar. Portanto, um bom historiador é aquele que inclui em sua narrativa todos os fatos necessários para que o leitor compreenda a trama, que por si só já contém sua explicação.

No entanto, Paul Ricoeur (1994) nos alerta que nem sempre o encadeamento dos eventos em uma história é suficientemente coerente para proporcionar uma compreensão satisfatória. Nesses casos, o historiador pode recorrer a instrumentos analíticos de outras disciplinas para preencher as lacunas em sua narrativa e apresentar generalizações que ajudem a conectar os pontos soltos da trama pois “Se, pois, toda narrativa explica-se por si mesma, num outro sentido, nenhuma narrativa histórica se explica por si mesma” (Ricoeur, 1994, p. 221).

As narrativas são construídas por mentes e mão humanas, e seu significado surge não apenas da sequência de ações e fatos, mas também de outras narrativas. Dessa forma,

entendemos que “toda narrativa histórica está em busca da explicação a ser interpolada, porque fracassou em se explicar por si mesma” (Ricouer, 1994, p. 222).

Em uma abordagem da história ficcional, Certeau (1986, p.32) argumenta que "A História, a própria História, a partir de arquivos, só fabrica planos do passado, só põe em marcha (o que é capital) a crença ou a credulidade do público". Ou seja, a história, ao criar narrativas a partir de documentos de arquivo, está essencialmente construindo ficções que influenciam a percepção do público sobre o passado.

Certeau faz duas observações sobre essas ficções, uma relacionada à cientificidade da história em sua produção e outra sobre os corpos sociais abordados pela história, o que, para ele, justifica a referência à história como ficção científica. Primeiramente, o autor ressalta que há regras, modelos e controles que orientam o trabalho do historiador, conferindo-lhe um caráter científico. Essa cientificidade estabelece limites dentro dos quais a narrativa pode ser elaborada. Nesse contexto, o historiador representa:

[...] como em cena, o estilo e os fantasmas do ator, a sua arte de dar crédito ao seu discurso, a sua habilidade de fazer esquecer aos leitores aquilo de que não fala, de fazê-los tomar a parte pelo todo de uma época, de fazer crer, através de todas as manhas da narrativa, que um argumento conta tudo o que se passou (Certeau, 1986, p.32).

Assim, a narrativa histórica se torna uma espécie de ilusionismo, transformando a produção de um texto a partir de fragmentos documentais em um discurso sobre a realidade. Em segundo lugar, Certeau destaca "a arte da encenação sedutora", que consiste no prazer de compreender, de estabelecer conexões com pessoas do passado ou de ler relatos de outro mundo. Essa dimensão da história como encenação sedutora sugere uma atração emocional e intelectual que motiva tanto historiadores quanto leitores na busca pelo conhecimento do passado (Certeau, 1986, p. 33).

Para Jörn Rüsen (2016), a narrativa é mais do que apenas uma estrutura verbal de discurso. Ele a vê como um conjunto de operações mentais que ajudam a formar a consciência histórica de um grupo social, ou seja, a maneira como as pessoas atribuem sentido ao passado. Rüsen destaca três características principais da narrativa histórica: primeiro, ela está *ligada à memória*; segundo, organiza as *três dimensões temporais*

(*passado, presente e futuro*) por meio da ideia de continuidade; e, por fim, ajuda a estabelecer a identidade dos narradores e dos ouvintes.

Rüsen (2016) propõe um quadro com quatro tipos de narrativas - tradicional, exemplar, crítica e genérica - e quatro aspectos - como a memória é usada, como a continuidade e a identidade são desenvolvidas e como o tempo é sentido. Assim, desde a construção de monumentos até a produção de obras literárias que relembram o passado ou criticam o presente, todas essas formas compõem as narrativas históricas. Mas e a historiografia? Rüsen a associa a essas quatro narrativas. Ele argumenta que usar essa tipologia na análise historiográfica tem várias utilidades, como classificar obras históricas e esboçar uma periodização da história da historiografia. Mas o mais importante é entender que a historiografia é algo em *constante mudança*. À medida que o tempo passa, a estrutura das narrativas históricas também se transforma. A história intelectual não é separada da história em geral; ela é um reflexo dela.

Portanto, apontamos que a narrativa é crucial para a Didática da História, uma vez que ela é a forma linguística de expressão da consciência histórica na qual realiza sua função de orientação no tempo. Com essa expressão, designa-se o resultado intelectual em que a consciência histórica se forma (Rüsen, 2001, 2010).

As elaborações de Rüsen nos sugerem que a consciência histórica, através de sua síntese narrativa, possibilita que os seres humanos interpretem e atribuam sentido às suas vidas diante das mudanças do tempo. É nesta direção que vem sendo empreendido o esforço de construir uma concepção de consciência histórica e narrativa não dirigida a determinados tipos de elites ou intelectuais aptos ao conhecimento histórico, mas sim, a todo e qualquer ser humano (Bonete, 2013). As reflexões em torno do conceito de consciência abrem frente para os debates contemporâneos no campo da Didática da História e das pesquisas sobre ensino e aprendizagem histórica.

### **A Metodologia e os resultados das “Narrativas Históricas de Aprendizagens”**

No geral, os estudantes desse componente do Estágio Supervisionado III chegam com a ideia de realizar apenas aulas expositivas, muitos acreditando que apenas realizarão transposição didática (Chevallard, 2013), ou através de uma Sequência Didática (Araújo,

2013). Embora amplamente adotados na Educação, esses métodos têm limitações para a Aprendizagem Histórica, pois dificultam que os alunos da educação básica compreendam não apenas os fatos históricos ao longo do tempo, mas também entender como a ciência histórica é constituída, incentivando o aluno a pensar historicamente (Palti, 2000).

Um dos principais pontos críticos da aula expositiva é a passividade dos alunos. Nesse formato, os estudantes geralmente têm um papel secundário, recebendo informações do professor de forma unilateral, sem muitas oportunidades para participação ativa ou interação. Isso pode levar à falta de engajamento e compreensão superficial dos conteúdos.

A transposição didática tende a padronizar o conhecimento, priorizando a reprodução de informações pré-existentes em detrimento da reflexão crítica e da construção de novos entendimentos. Essa abordagem limita o desenvolvimento de habilidades cognitivas históricas. Além disso, tanto a aula expositiva quanto a transposição didática são caracterizadas pela uniformidade e rigidez, seguindo uma estrutura fixa que não se adapta à diversidade de abordagens frente aos vários conteúdos históricos.

Sem contar, que geralmente processos tradicionais como esses pecam no desenvolvimento de habilidades essenciais, como pensamento crítico, análise contextual, identificação de discursos e intencionalidade narrativas.

Sendo assim, o processo das Narrativas Históricas de Aprendizagens que realizamos foram:

**1 – Raconto<sup>12</sup>:** Momento que busca compreender o conceito geral que o grupo possui sobre a temática a ser trabalhada.

**2 – Confronto de narrativas:** Partindo de um material comum, no nosso caso o livro didático adotado pela escola, e em seguida são apresentadas as outras narrativas. Durante esta etapa, são feitas indagações sobre termos, abordagens e possíveis omissões na

---

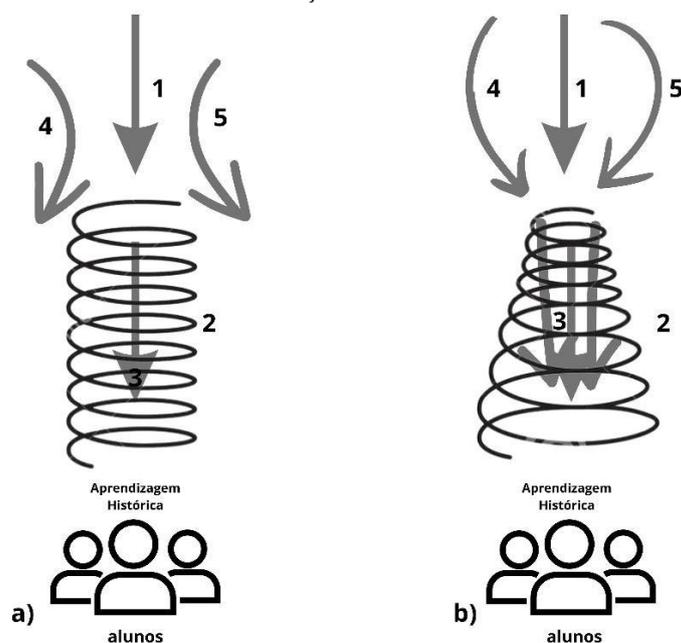
<sup>12</sup> Na ópera clássica, raconto, é o momento em que se faz a exposição dos acontecimentos que precederam a ação que a inicia, ou seja, um ponto de partida comum a todos, tomamos essa definição pois ela vai além da análise de conhecimentos prévios, pois é um momento histórico único e que se demonstra a identidade daquele grupo específico que entendemos como determinada turma.

construção da narrativa, estimulando a reflexão sobre as escolhas e intenções dos autores das narrativas.

**3 – Convergência Histórica:** Momento em que se compreende que as narrativas não são isentas, imparciais ou inquestionáveis. O objetivo é que os estudantes entendam que a construção histórica vai além de uma visão dicotômica simplista de bem e mal, e que existem diversas formas e motivações para compreender e construir a história. É essencial que compreendam que a narrativa histórica é multiperspectivada em sua essência.

Para elucidar o processo de aprendizagem através dessa metodologia, construímos o seguinte esquema gráfico:

**Figura 5** - Esquema gráfico sobre aprendizagem histórica através do confronto de narrativas, elaboração dos autores



Fonte: Elaborada pelos autores.

A representação gráfica apresentada ilustra o processo de aprendizagem histórica através da metodologia das Narrativas Históricas de Aprendizagens. A seta 1 indica o conhecimento curricular a ser ensinado, enquanto o espiral 2 representa esse conteúdo, o

formato em espiral<sup>13</sup> reflete a natureza contínua e progressiva desse processo na escola, dialogando o fazer do professor com a cultura escolar. Dentro desse espiral, a seta 3 representa a função do professor como mediador, facilitando a compreensão e promovendo a aprendizagem histórica dos alunos sobre aquela temática específica. As setas 4 e 5 representam outras narrativas relacionadas ao tema ou que dialogam com ele. Essas narrativas podem ser introduzidas pelo historiador-docente ou surgirem naturalmente entre os estudantes, refletindo a cultura histórica em que estão imersos.

A diferença entre os esquemas a) e b) reside na capacidade do historiador-docente de agregar novas narrativas e reflexões ao processo de aprendizagem, ampliando o leque de debates e questões na seta 3. A representação do conteúdo em espiral com uma base que se alarga demonstra o crescimento do pensamento histórico dos alunos e suas habilidades em estabelecer relações com o conhecimento histórico, e suas relações com as narrativas históricas. É importante notar que o espiral amplia a base, mas não se deforma, o que reflete o papel crucial do historiador-docente como mediador, enriquecendo o processo de cognição histórica situada, sem perder de vista os objetivos estabelecidos pela temática proposta pela estrutura curricular.

### **Sobre a ação didática no campo do estágio**

A dupla de discentes da universidade levou 2 aulas para tratar sobre o golpe de 1964, efetivando a primeira parte do processo de aprendizagem, que aqui chamamos de Raconto. Foi realizada uma leitura coletiva, destacando a narrativa presente no livro didático da turma. Quando questionados se o livro didático teria uma posição, a esmagadora maioria apontou que o livro trazia a história como aconteceu, sem deixar

---

<sup>13</sup> Eliade argumenta que a história humana não é um ciclo que se repete exatamente da mesma forma, como proposto pela concepção cíclica, mas sim uma espiral que se move para frente, embora possa visitar e recriar certos padrões do passado. Essa visão é expressa em suas obras, especialmente em "O Mito do Eterno Retorno: arquétipos e repetições" e "Lo sagrado y lo profano". Eliade sugere que, apesar das repetições cíclicas de certos eventos ou arquétipos, há um progresso ou evolução ao longo do tempo, representado pela espiral, que leva a uma nova compreensão ou transformação das realidades históricas e culturais. Para saber mais indicamos a leitura de: Eliade, M; Fernandez, L G. (1981). Lo sagrado y lo profano. Barcelona: Labor; e Eliade, M; Torres, M. (1978). O mito do eterno retorno: arquétipos e repetição.

clara sua opinião, pois só mostrava a sequência dos acontecimentos. Alguns estudantes, inclusive, destacaram que a função de uma História científica era construir uma história livre de opiniões e críticas, e deveria focar na verdade dos fatos históricos.

Após apresentação do texto da cartilha de Educação Moral e Cívica, muito se surpreenderam com a narrativa presente, não pelo estranhamento do primeiro contato, mas sim porque reconheceram posições, palavras, termos em discursos atuais, inclusive em citaram alguns canais da plataforma *Youtube*, que possuíam posicionamentos bem semelhantes a que eles puderam ler no texto didático de 1971.

Já na carta da comissão da verdade, eles perceberam que se tratava de um texto com pensionamento político claro, e que as disputas políticas que vivenciavam na ocasião (a recém reeleição de Luís Inácio Lula da Silva numa disputa apertada com Jair Messias Bolsonaro), possui raízes na maneira como as pessoas interpretavam e faziam os usos do passado. No final, os estagiários pediram que eles respondessem a uma só pergunta: Como você percebeu o confronto de narrativas sobre o Golpe de 1964? Fizemos um quadro com as respostas selecionadas.

**Quadro 1** - Reposta dos alunos à questão sobre o Golpe de 1964

Identificação	Sexo do aluno	Percepções sobre a abordagem da temática
A	Masculino	Percebi algo interessante ao comparar o livro antigo com o nosso (livro didático). As pessoas (personagens históricos) que aparecem nas narrativas são diferentes! Isso me fez refletir sobre como essa mudança pode alterar o sentido da história. Se uma pessoa importante não aparece, isso muda a maneira como entendemos a História. Essas pessoas antigas são importantes para entender como foi a história, é mesma coisa eu contar sobre uma festa e não citar alguém que fez algo importante só porque eu não gosto da pessoa.

<b>B</b>	Feminino	A maneira como o livro antigo estava escrito é muito parecida com a forma como muitas pessoas da minha família falam sobre o assunto, até mesmo hoje em dia. Parece que elas pararam no tempo e ainda defendem o golpe. Isso me fez pensar sobre como as ideias históricas são influenciadas pelas experiências da pessoa, e até mesmo pelas narrativas familiares ou de igreja. Acho interessante como as diferentes gerações interpretam os mesmos eventos históricos de maneiras tão distintas. Isso mostra como o jeito de ver a história, e as crenças políticas podem moldar nossa compreensão do passado.
<b>C</b>	Masculino	Eu costumava ler nosso livro eu achava que ele era imparcial, porque não deixava claro que era uma opinião. Agora dá pra perceber que algumas palavras e escolhas de linguagem definem o que pensamos sobre temas da história e da política.
<b>D</b>	Feminino	Desses que vimos nas aulas, eu gostei mais da carta da comissão da verdade, acho que os textos deveriam ser assim, diretos e transparentes sem fingir que são imparciais como foram nos dois livros Didáticos

Fonte: Elaborado pelos autores.

O aluno A, destaca a importância dos personagens históricos na compreensão da história, comparando a exclusão de uma pessoa importante da narrativa com a omissão de alguém em uma história pessoal. Isso evidencia a relevância de representações precisas e inclusivas na construção de narrativas históricas, provavelmente percebeu isso pois os personagens citados nos textos são distintos.

A aluna B, ressalta a influência das experiências pessoais e familiares na interpretação dos eventos históricos. Ela questiona como as ideias e crenças políticas moldam nossa compreensão do passado, demonstrando a complexidade das perspectivas históricas, e como o passado se torna presente a partir desses usos e reconfigurações sobre o passado.

O estudante C, reconhece sua mudança de percepção em relação à imparcialidade do livro didático, destacando como a linguagem pode influenciar nossos pensamentos sobre temas históricos e políticos. Isso sugere a importância de uma leitura crítica e consciente das narrativas históricas e nosso cotidiano. Por fim, a estudante D expressa

sua preferência pela clareza e transparência da carta da comissão da verdade em comparação com os livros didáticos. Ela enfatiza a necessidade de textos diretos e transparentes que não tentem fingir imparcialidade, ressaltando a importância da honestidade na divulgação de informações históricas, apesar de destacar uma preferência, fica notório que suas leituras serão mais apuradas, e provavelmente não irá ler os textos da mesma forma, partindo de uma leitura crítica.

Ao associar os textos, podemos observar uma série de reflexões convergentes sobre a construção e interpretação das narrativas históricas. Todos os estudantes expressam uma consciência crítica sobre as representações históricas e reconhecem a influência de diferentes fatores na compreensão do passado. O aluno A destaca a importância dos personagens históricos na narrativa, ressaltando como sua exclusão pode alterar o sentido da história. Isso se relaciona com a reflexão da estudante B, que enfatiza a influência das experiências pessoais e familiares na interpretação dos eventos históricos. Ambos reconhecem a complexidade das perspectivas históricas e a necessidade de uma representação inclusiva e precisa dos acontecimentos. Por outro lado, os estudantes C e D, abordam a questão da imparcialidade e transparência na apresentação das narrativas históricas. Enquanto o estudante do texto C percebe uma mudança de percepção em relação à imparcialidade do livro didático, o estudante do texto D expressa uma preferência por textos diretos e transparentes, como a carta da comissão da verdade. Ambos destacam a importância da honestidade na divulgação de informações históricas e ressaltam a necessidade de uma leitura crítica das narrativas históricas que temos contato.

### **Considerações finais**

A narrativa histórica é mais do que uma simples cronologia de eventos passados; é uma construção complexa que busca interpretar e dar significado ao passado. Ela é uma tentativa de compreender as experiências humanas ao longo do tempo, contextualizando os eventos e analisando os caminhos e as decisões da humanidade e escolhendo, quais delas, ainda nos fazem sentido serem contadas e recontadas.

A narrativa histórica no contexto escolar é uma realidade desde os primórdios da construção do código disciplinar da História, mas a reflexão sobre a maneira como abordamos é algo que pouco se pensou. Durante um bom tempo, observávamos como os livros didáticos reproduziam perspectivas históricas arcaicas e muito distantes dos debates presentes nas Universidades.

Na sequência, voltamos os olhares críticos sob uma “epistemologia das ausências”, destacando que assuntos sagrados que não constavam numa obra profana de saberes escolares, que é o livro didático, sem ao menos observarmos, do alto da academia, a quantidade de tempo pedagógico que os historiadores-docentes possuíam para lidar com o que geralmente é o maior dos livros escolares, o Livro Didático de História.

As Narrativas Históricas de Aprendizagens não são necessariamente uma metodologia para Livros didáticos, mas surgem em um contexto onde, muitas vezes, o único recurso para o saber histórico científico em uma escola é o livro didático. Nossa proposta com essa metodologia é refletir sobre uma prática que muitas vezes é comum no cotidiano escolar, mas que ao ser categorizada, possibilita a expansão das pesquisas no *locus* escolar e do campo da Didática da História. Além disso, permite que o historiador-docente reflita conosco sobre como confrontar narrativas pode ser uma estratégia de aprendizagem histórica eficaz, considerando as múltiplas perspectivas envolvidas no cotidiano escolar.

É inerente a nós como historiadores, e como humanos, contar uma história, selecionar, organizar e estabelecer uma estrutura narrativa que faça sentido para nós, ou que simplesmente seja confortável. Uma narrativa histórica também é uma forma de poder, pois molda nossa compreensão do mundo e influencia nossas percepções sobre o passado e o presente. Questionar as narrativas, buscar múltiplas perspectivas, sendo inclusiva, reconhecendo e dando voz às experiências e perspectivas das pessoas marginalizadas e sub-representação. Isso significa desafiar os mitos e estereótipos tradicionais e explorar narrativas alternativas que tragam à tona as vozes daqueles que foram silenciados ao longo da história.

Por meio do confronto de narrativas, percebemos a necessidade de desafiar nossos alunos a pensarem historicamente, confrontando diferentes visões e vozes da história no

âmbito escolar, e compreendendo a multiplicidade de perspectivas presentes na construção do conhecimento histórico. Mas isso só é possível graças ao olhar perspicaz do historiador-docente na mediação do processo de aprendizagem histórica, fornecendo orientação, estimulando o pensamento crítico e promovendo uma compreensão mais profunda e contextualizada das múltiplas vozes e pensamentos das narrativas. A metodologia de "Narrativas Históricas de Aprendizagem" surge como uma ferramenta valiosa para pesquisas no campo da Didática da História, bem como para a prática em âmbito escolar.

### Referências

- Araújo, D. L. de. (2013). O que é (e como faz) sequência didática? *Entrepalavras*, v. 3, n. 1, 322-334.
- Bonete, W. J. (2013). *Ensino de história, consciência histórica e a Educação de Jovens e Adultos*. 198, fls. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, PR.
- Bonete, W. J.; Ramos, M. E. T; Szlachta Junior, A. M. (2023). Estudos e pesquisas em Didática da História: abordagens e perspectivas. In: Cerri, L. F; Andrade, J. A. (orgs). *Os presentes do ensino de História: (re) construção em novas bases*. Andrade). Recife: ABEH; Ed. Universitária UFRPE, 259-268.
- Cardoso, O. (2019). Didática da História. In: Ferreira, M. de M; Oliveira, M. M. Di. de. (orgs). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editor, 79-84.
- Certeau, M. de (1986). A história: uma paixão nova, mesa redonda com Philippe Ariès, Michel de Certeau, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie e Paul Veyne. In: Le Goff, J.; Ladurie, E. L. R; Duby, G. et al. *A nova história*. Lisboa: Edições 70, 9-40.
- Chevallard, Y. (2013). Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de educação, ciências e Matemática*, v. 3, n. 2.
- Correia, W. F. (2007). A educação moral e cívica do regime militar brasileiro, 1964-1985: a filosofia do controle e o controle da filosofia. *EccoS-Revista Científica*, v. 9, n. 2, p. 489-500.
- Costa, A. S. M; Silva, M. A. de C. (2017). Novas fontes, novas versões: contribuições do acervo da Comissão Nacional da Verdade. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 21, 163-183.
- Gomes, M A O; et al. (2019). Educação, civismo e religião durante a ditadura civil-militar no brasil. *Revista Arqueologia Pública*, v. 13, n. 1.

- Koselleck, R. (2006). Representação, evento e estrutura. In: *Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC-Rio, 2006, 133-146.
- Malerba, J. (2016). Ciência e arte na escritura histórica. In: Malerba, J. (Org.). *História & Narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica*. Petrópolis: Vozes.
- Matos, J; Senna, A. K. (2013). Mestrado profissional de história e a formação docente para a pesquisa. *Revista Latino-Americana de História*, v. 2, °. 6, 210-222, Edição Especial PPGH Unisinos.
- Michalany, D; Moura, C. (1971). *Educação moral, cívica e política*. 2ª ed. São Paulo: Gráfica Michalany.
- Oliveira, T. A. D. (2020). Pressupostos da pesquisa e da formação continuada de historiadores docentes: uma contribuição da Educação Histórica. *Roteiro*, v. 45.
- Palti, E. (2000) ¿ Qué significa “enseñar a pensar históricamente”? *Clío & Asociados*.
- Pavani, B. (2012). *O livro didático de educação moral e cívica na ditadura militar brasileira: uma tentativa de legitimar o poder*. (1969-1971), 67 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de História), Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Ricoeur, P. (1994). *Tempo e narrativa*. Tomo I. Campinas: Papyrus, 1994.
- Rüsen, J. (2016). Narração histórica: fundações, tipos, razão. In: Malerba, J. (Org.). *História & Narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica*. Petrópolis: Vozes.
- Rüsen, J. (2010). O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. In: Schimidt, M. A.; Barca, I.; Martins, E. (Org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 51-77.
- Rüsen, J. (2001). *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB.
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da história. Uma teoria da História como ciência*. Curitiba: Editora da UFPR.
- Szlachta Junior, A. M; Bonete, W. J. (2023). A Didática da História: um inventário das proximidades em pesquisas na Europa e Canadá. *História Revista*, Goiás.
- Szlachta Junior, A. M; Bonete, W. J; Martín, N. J. I. (2021). Apresentação - Didática da História e o ensino de História: questões contemporâneas. *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica*, vol. 39, Jul-Dez, 1-7.
- Vaifas, R; et al. (2022). *História.doc - 9º ano*. Editora Saraiva, São Paulo.
- Veyne, P. (1987). *Como se escreve a história*. Lisboa: Edições 70.

Recebido: 13/07/2024

Aceito: 13/10/2024

Publicado: 30/09/2025

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.