



**INSTITUTO FEDERAL BAIANO
CAMPUS CATU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

GRACIENE DE ÁVILA MACHADO

**1964 FOI ONTEM! O ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA CIVIL-MILITAR
BRASILEIRA (1964-1985) ATRAVÉS DE *MEMES*: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA
COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO**

Salvador

2023

GRACIENE DE ÁVILA MACHADO

**1964 FOI ONTEM! O ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA CIVIL-MILITAR
BRASILEIRA (1964-1985) ATRAVÉS DE MEMES: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA
COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Catu do Instituto Federal Baiano, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira

Salvador

2023

P 324f Machado, Graciene de Ávila.

Ficha catalográfica para trabalhos acadêmicos / Graciene de Ávila Machado. - Salvador, 2023.

120p.

Dissertação (Pós-Graduação) – Instituto Federal Baiano, Campus Catu, Curso de Mestrado Profissional em EPT (PROFEPT), Salvador, 2023.

Orientador: Marcelo

1. Ficha Catalográfica. 2. Método de Estudo. 3. Trabalhos Científicos. I. João de Paula. II. Título

CDD 001.4

Catalogado por: (Nome do Bibliotecário e Registro no CRB)

GRACIENE DE ÁVILA MACHADO

**1964 FOI ONTEM! O ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA CIVIL-MILITAR
BRASILEIRA (1964-1985) ATRAVÉS DE MEMES: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA
COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Baiano, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 20 de outubro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira
(ProfEPT)
Orientador

Profa. Dra. Camila Lima Santana e Santana
(ProfEPT)

Prof. Dr. Handherson Leylton Costa Damasceno
(IF Sertão)

Prof. Dr. Rogério Barreto Santana
(IAT)

GRACIENE DE ÁVILA MACHADO

**SEQUÊNCIA DIÁTICA: O ENSINO DE HISTÓRIA DA DITADURA CIVIL-MILITAR
BRASILEIRA ATRAVÉS DE CHARGES E MEMES**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Baiano, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 20 de outubro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Souza Oliveira
(ProfEPT)
Orientador

Profa. Dra. Camila Lima Santana e Santana
(ProfEPT)

Prof. Dr. Handherson Leylton Costa Damasceno
(IF Sertão)

Prof. Dr. Rogério Barreto Santana
(IAT)

Ao grande Professor e amado amigo
Enrique Serra Padrós (*in memoriam*).

PREFÁCIO

Ao pensar sobre como me tornei educadora e a forma como me envolvi com a educação durante toda a minha formação até o momento atual, tornou-se indispensável retomar questões importantes da minha origem. Recordo de, ainda criança, não entender muito bem porque minha mãe, com mais de 40 anos, estava tão feliz com a possibilidade de voltar a estudar. Helena é a filha mais velha de uma família de 18 irmãos. Em função desta realidade difícil de uma família pobre do interior do Rio Grande do Sul, começou a trabalhar com 8 anos de idade e até os 40 havia apenas estudado até a 5ª série. Ao passar no concurso de Gari, na Prefeitura Municipal de Porto Alegre, ela poderia voltar a estudar. Acredito que foi assim que comecei a entender como a educação poderia ser importante na vida das pessoas.

Durante toda minha formação escolar, estudei – assim como meus três irmãos – em instituições públicas e, naquela época, tínhamos em mente que terminar o Ensino Médio já seria algo muito valioso. Foi também nesse período que surgiu em minha vida uma educadora, professora de História, que se tornou uma grande amiga e que modificou completamente esta perspectiva. Gabriela Rodrigues tinha o poder de encantar todos os estudantes, de ensinar, comunicar, ampliar discussões, incitar à reflexão, de nos indignar com as injustiças, as desigualdades e mostrar que o mundo poderia ser diferente. A todo momento, ela nos motivava a continuar estudando, a fazer o vestibular; ressaltava o caráter elitista da universidade, reforçando, porém, que era necessário que os filhos dos trabalhadores também tivessem acesso ao curso superior. Para mim, aquilo parecia distante da minha realidade e da minha família. O tempo do Ensino Médio, entretanto, alterou também essa certeza. Em 2005, quando terminava o último dos chamados “três níveis da Educação Básica” e trabalhava durante a tarde como estagiária, dedicando as noites para estudar, obtive a aprovação no vestibular para História, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Ao ingressar na UFRGS, em 2005, tinha interesse, particularmente, pela História Contemporânea; já me identificava como marxista e participava do movimento estudantil. Durante 3 anos, fui membro do Diretório Central dos Estudantes, participei de movimentos sociais e me envolvi em projetos de extensão da Universidade com as escolas. Logo no início da graduação, conheci o professor Enrique Serra Padrós, extremamente generoso, que se tornou meu orientador e grande amigo, do qual sinto uma saudade imensa. Enrique foi responsável pela minha formação, transformou a

minha vida e moldou a professora freiriana e marxista na qual me tornei.

Em meados de 2010, já formada em Licenciatura e cursando o Bacharelado, tive a oportunidade de uma bolsa de mobilidade acadêmica e escolhi a Universidade Federal da Bahia para cursar durante dois semestres. Naquele instante – eu ainda não sabia – a experiência de 12 meses se transformaria em uma história de 13 anos com o lugar que escolhi para viver.

Desde 2010, quando passei no concurso do Estado, sou professora de História na Bahia e, de 2012 pra cá, tenho trabalhado na Colégio Estadual Democrático Jutahy Magalhães, na Ilha de Itaparica. Assumi um compromisso de classe e acredito ser também um compromisso social: dar o retorno. Por isso, a Educação Pública. Faço questão de trabalhar também com a Educação de Jovens e Adultos; assim, vou encontrando e me emocionando com outras Helenas, com as quais sigo aprendendo neste caminhar.

O Mestrado no ProfEPT chegou, em meio a uma pandemia que afetou a todos e levou meu amado pai, Roberto. Contudo, o Mestrado no ProfEPT permitiu reforçar o ensino como um caminho possível e necessário para realizar tudo em que acredito. Conheci meu querido orientador, Prof. Marcelo, a quem agradeço pela generosidade, pela paciência e por ser o grande responsável pela realização desse trabalho.

Agradeço aos meus professores do Programa de Mestrado IFBaiano *campus* Catu e aos meus colegas, em especial, à Milena, ao Gustavo e à Larissa pela imensa generosidade, disposição em ajudar sempre e pela amizade.

Aproveito para agradecer à minha companheira Ana Maria Simono, mais um presente da Bahia, com quem compartilho a vida e que sou extremamente grata, por tudo!

“O medo seca a boca, molha as mãos e mutila. O medo de saber nos condena à ignorância; o medo de fazer nos reduz à impotência. A ditadura militar, medo de escutar, medo de dizer, nos converteu em surdos e mudos. Agora a democracia, que tem medo de recordar, nos adoece de amnésia; mas não se necessita ser Sigmund Freud para saber que não existe o tapete que possa ocultar a sujeita da memória.”

(Eduardo Galeano – Livro dos Abraços, 1991).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as possibilidades de ensino e de aprendizagem da Ditadura Civil-Militar Brasileira (1964-1985) a partir da produção de uma sequência didática através do uso de *memes*. De forma mais específica, objetivou-se pesquisar de que modo o uso desse recurso pedagógico pode contribuir para o desenvolvimento de saberes fundamentais da ciência histórica e formação dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica. Esta pesquisa está fundamentada no referencial teórico e metodológico da Educação Histórica e da teoria da consciência histórica. O processo utilizado para a obtenção de dados se deu através dos registros do diário de bordo, buscando entender quais as interações dos estudantes com a contextualização do tema, a pesquisa em diferentes fontes e a experiência de análise de diversos recursos. O método utilizado foi o da Análise Textual Discursiva. A partir da análise dos diários de bordo, buscou-se entender como ocorre o processo de formação e produção de narrativas históricas pelos estudantes. Ao lançar mão de diferentes recursos e investigações a partir do conceito substantivo Ditadura Militar Brasileira, espera-se contribuir na formação dos estudantes para o desenvolvimento da consciência histórica e com o debate acerca do tema na escola e na comunidade. Buscou-se compreender de que modo os estudantes aprendem a partir da pesquisa e da utilização desses recursos, e como formularam essa aprendizagem com a produção de *memes*. Observa-se os significados que os estudantes podem elaborar através da conexão passado e presente, repressão e resistência, Democracia e Direitos Humanos, em diferentes contextos da História Recente do Brasil. A pesquisa foi realizada a partir da aplicação da sequência didática, seguida da observação e análise de conteúdo obtido através do registro nos diários de bordo dos estudantes com faixa etária acima de 18 anos do terceiro ano do curso de Agropecuária do Instituto Federal Baiano Campus Catu.

Palavras-Chave: Ensino de História. Ditadura Civil-Militar. Sequência Didática. Memes.

ABSTRACT

This research aims to investigate the possibilities for teaching and learning about the Brazilian Civil-Military Dictatorship (1964-1985) through the production of a didactic sequence using memes. More specifically, the goal was to investigate how the use of this pedagogical resource can contribute to the development of fundamental knowledge of historical science and the training of Vocational and Technological Education students. This research is based on the theoretical and methodological framework of History Education and of the theory of historical consciousness. The process used to obtain data was through logbook entries, seeking to understand the students' interactions with the contextualization of the topic, the research into different sources and the experience of various resources analysis. The method used was Textual Discourse Analysis. Based on the analysis of the logbooks, the purpose was to understand how the process of formation and production of historical narratives by the students takes place. By using different resources and investigations based on the substantive concept of the Brazilian Military Dictatorship, it is hoped to contribute to students' education in terms of development of historical awareness and to the debate on the subject at school and in the community. The aim was to understand how students learn from researching and using these resources, and how do they formulate this learning through the production of memes. It is observed that students can develop meanings through the connection between past and present, by articulating the concepts *repression*, *resistance*, *democracy* and *human rights*, in different contexts of Brazil's recent History. The research was carried out by applying the didactic sequence, followed by observation and content analysis obtained by recording it in the logbooks of aged over 18 students enrolled in final year of Agriculture and Husbandry course of Instituto Federal Baiano, Catu Campus.

Keywords: History teaching. Civil-Military Dictatorship. Didactic Sequence. Memes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD - Análise Textual Discursiva

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNV - Comissão Nacional da Verdade

EM - Ensino Médio

EMI - Ensino Médio Integrado

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

IF Baiano - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

PROFEPT – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TICs - Tecnologias da Informação e da Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EPT: PRESSUPOSTOS E CONCEPÇÕES	20
2.2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	30
2.3 UM CONCEITO SUBSTANTIVO EM DISPUTA: DITADURA CIVIL MILITAR BRASILEIRA	34
2.4 USOS DE MEMES EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	39
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA	47
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL E FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES	50
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS ...	51
4 PRODUTO EDUCACIONAL: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	61
4.1 CONCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	61
4.2 CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	65
4.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	68
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	77
5.1 EMERSÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE	77
5.2 CATEGORIAS INICIAIS	81
5.3 CATEGORIAS FINAIS E SUBCATEGORIAS EMERGENTES	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE A – Produto Educacional	101
ANEXO A – QUESTIONÁRIO DIÁRIO DE BORDO	102

1 INTRODUÇÃO

Era domingo, em boa parte do país um dia ensolarado, parecia mais um dia normal, como vários outros. Diferentemente de um dia iluminado comumente reservado ao lazer e descanso, sobrepunha-se a luz do dia, ações sombrias e que germiaram em meio ao ódio. Ao contrário do que se poderia esperar, não seria um domingo normal, era 08 de janeiro de 2023, o golpe de Estado articulava-se em plena luz do dia. Se o golpe de 31 de março de 1964 ocorreu na madrugada, este se exibia sem qualquer pudor. Em comum, as ações golpistas, tem o teor violento, evidenciam os rastros da barbárie, caracterizam-se como sorrateiros e sustentam-se na omissão e/ou na conivência. A sensação de que algo poderia acontecer logo após o resultado das eleições de 2022 certamente estava presente na mente de muitos brasileiros, contudo havia a esperança de que qualquer tentativa de reversão autoritária não encontraria espaço. No dia 08 de janeiro a realidade foi outra, a democracia estava ameaçada, o espaço da Praça dos Três Poderes encontrava-se disponível para as ações violentas e vulnerável ao golpe engendrado pelos extremistas de direita. Se no caso do Golpe de 1964 as notícias chegaram à população por meio do rádio e nos jornais que circulavam no dia 01 de abril, no caso do ataque a democracia com os atos golpistas que aconteceram no dia 08 de janeiro tudo foi televisionado, imagens e postagens em todas as redes sociais chegavam a todo instante, aplicativos de mensagens instantâneas onde se compartilhavam as notícias da tentativa de golpe alcançava em tempo real a população brasileira e as imagens repercutiam internacionalmente. Podemos supor que o temor do que poderia acontecer com o Estado Democrático de Direito, naquele momento, pairou sobre a mente de boa parte dos brasileiros, como que a ressoar a tão conhecida frase de Karl Marx no 18 de Brumário “A história se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa”. Nesse momento, assistíamos a história se repetir? Seria ainda possível conter a multidão de golpistas que invadia e destruía as sedes dos Três Poderes? Qual seria o papel das Forças Armadas que até então haviam permitido os acampamentos em frente aos quartéis? O projeto inacabado da democracia brasileira, depois de mais de duas décadas de uma Ditadura Civil-Militar, haveria de sucumbir diante da barbárie?

O cenário de barbárie que a sociedade brasileira assistiu no dia 08 de janeiro de 2023 foi engendrado ao longo dos últimos anos, e o golpe, havia sido anunciado,

fazia tempo. O crescimento da extrema direita e de discursos saudosistas, revisionistas, negacionistas e de cunho autoritário conquistaram espaço em um contexto político no qual, como que por contaminação, proliferou-se a defesa pela volta da ditadura. Pode-se inferir que o espaço que conquistaram esses discursos, são uma, dentre várias consequências do fato de, no Brasil, diferentemente de outros países, não ter ocorrido qualquer punição, responsabilização ou justiça em relação aos crimes da Ditadura. A impunidade, a falta de interesse de importantes setores políticos, o desconhecimento ou a alienação de boa parte da sociedade brasileira permitiu que essas narrativas proliferassem e culminassem na tentativa de golpe do dia 08 de janeiro de 2023.

1964 foi ontem! O projeto de democracia no país provou-se inacabado, a tentativa de golpe de Estado do dia 08 de janeiro de 2023 demonstrou que os efeitos da indução institucional à desmemória, a aplicação deliberada de políticas de esquecimento, a consciência da existência de impunidade total e os silêncios da história recente e traumática da Ditadura no Brasil não estão no passado e não foram superadas. A superação desse processo de tentativa de ruptura autoritária torna-se tarefa para educadores, comprometidos com uma formação cidadã, em uma dimensão que deve nortear o papel e a postura que devemos assumir para consolidar uma prática baseada nos valores democráticos. É imprescindível aos professores de História que conscientes do seu papel na formação e na luta por igualdade social, contra a desmemória e a impunidade, se trata, sempre, de uma luta ética, justa e universal.

Assim, em consonância com o propósito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), de contribuir para o mundo do trabalho e formação integral do indivíduo, a proposta de investigação desta pesquisa, consistiu em avaliar as contribuições através do uso do recurso pedagógico – *memes* para o Ensino da História da Ditadura Civil-Militar Brasileira (1964-1985) –, a partir do referencial teórico e metodológico da Educação Histórica, para o desenvolvimento de saberes fundamentais da ciência histórica e formação dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica. Como objetivo deste trabalho buscou-se investigar as possibilidades de ensino e de aprendizagem da Ditadura a partir de uma sequência didática utilizando charges e *memes*. A elaboração e consequente validação de um Produto Técnico Tecnológico é uma exigência presente no Regulamento Geral do Programa de Mestrado Profissional em

Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional e configura-se como requisito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O trabalho está organizado em quatro partes, na primeira parte propõe desenvolver reflexões sobre a fundamentação teórica divididas nos seguintes itens: a importância do Ensino de História na EPT: pressupostos e concepções; Educação Histórica e Aprendizagem Significativa; um conceito substantivo em disputa: Ditadura Civil-Militar Brasileira e uso de *memes* em uma sequência didática. Na segunda parte, é apresentada a abordagem metodológica com a descrição da caracterização do perfil e formação dos estudantes e a caracterização do processo de coleta e análise de dados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Na terceira parte, desenvolve-se a análise e discussão dos resultados a partir da aplicação da sequência didática dividida em três itens: concepção e construção da sequência didática; contribuições pedagógicas da sequência didática e descrição e análise da sequência didática. Na quarta parte, são analisados e discutidos os dados obtidos através da observação participante e dos diários de bordo que por meio da ATD, foi dividida em dois itens: emergência das categorias de análise e categorias iniciais e categorias finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo propõe apresentar o percurso teórico que fundamenta o processo investigativo dessa pesquisa e desenvolver as reflexões teóricas que dizem respeito ao ensino de História para uma aprendizagem significativa na Educação Profissional e Tecnológica. As discussões apresentadas nas quatro partes que estruturam esse capítulo revelam a importância de pesquisar sobre o Ensino de História da Ditadura Civil-Militar Brasileira (1964-1985).

O interesse em investigar as possibilidades de ensino e de aprendizagem da Ditadura a partir de uma sequência didática utilizando os *memes* como recurso pedagógico surgiu a partir da reflexão sobre a prática pedagógica enquanto professora da Rede Pública Estadual da Bahia e os desafios para o Ensino de História. O contexto político e o cenário de crescimento da extrema direita no Brasil que ameaçam a Democracia impõe a relevância desta discussão, bem como, as mudanças impostas pela reforma do Ensino Médio, marcada pela desvalorização das Ciências Humanas. A redução do currículo reforça uma hierarquia entre as diferentes áreas do conhecimento e nega o direito de uma formação básica comum para todos os estudantes, inviabilizando o “pleno desenvolvimento da pessoa”. A Lei 13.415/2017, que reforma o Ensino Médio no Brasil, impõe retrocessos às políticas da educação profissional. Essas mudanças afetam diretamente as bases e concepções da EPT, exigindo dos profissionais da educação a compreensão do contexto neoliberal e a problematização sobre os impactos, desafios e caminhos para a educação e formação omnilateral diante desse cenário.

Na primeira parte do capítulo serão apresentadas algumas ponderações e reflexões referentes às discussões teóricas sobre o trabalho como princípio educativo e formação omnilateral como pressupostos e concepções da Educação Profissional e Tecnológica em articulação com Ensino Médio Integrado e Formação Integrada. Na segunda parte, busca-se apresentar noções teóricas sobre o ensino de História a partir dos elementos centrais nas discussões sobre consciência histórica e aprendizagem significativa, bem como algumas ponderações e reflexões referentes às discussões teóricas sobre a Educação Histórica na formação dos estudantes a partir dos pressupostos da aprendizagem histórica. Na terceira parte desenvolve-se reflexões teóricas a respeito do ensino de História da Ditadura a partir do conceito substantivo Ditadura Civil-Militar Brasileira a partir dos elementos centrais nas

discussões sobre o ensino e memória. Na quarta parte, desenvolve-se reflexões sobre possibilidades pedagógicas do recurso *memes* para o Ensino de História da Ditadura Civil-Militar Brasileira.

2.1 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EPT: PRESSUPOSTOS E CONCEPÇÕES

O ensino de História e as discussões desenvolvidas no espaço da sala de aula, bem como o currículo de História, devem ser pensados no sentido de promover a construção da cidadania. Uma perspectiva de cidadania no seu sentido mais amplo, ou seja, do ponto de vista político, econômico e social para a plena garantia dos direitos democráticos. Deste modo, as reflexões sobre o ensino de História para uma aprendizagem significativa na EPT podem estruturar, de modo inicial, as possibilidades da promoção de uma cidadania participativa e fundamentada na experiência histórica e coletiva. Significa, portanto, propor a superação da ideia de que se estuda o passado pelo passado e pensar o Ensino de História a partir da construção de reflexões que permitam um melhor entendimento da realidade, das mudanças e permanências ao longo do tempo, e desenvolver as condições para, de forma crítica e autônoma, compreender o mundo em que vivemos.

Neste sentido, Jorn Rüssen (2015) destaca que “um dos campos mais importantes da aplicação prática do conhecimento histórico é o ensinar e aprender a história.” (p.247). Segundo o autor, “todo conhecimento acerca do que seja a aprendizagem histórica requer o conhecimento do que seja história”; ele situa que “no cerne da questão está a capacidade de pensar historicamente, a ser desenvolvida nos processos de educação e formação.” Sendo assim, “a especificidade da aprendizagem histórica só pode ser entendida se forem entendidos também os respectivos processos e as formas de lidar com a experiência do passado.” (p.248)

Para Rüssen (2015), os processos de ensino e aprendizagem histórica, apesar de possuírem métodos de pesquisa próprios, dependem dos fundamentos básicos de sentido oferecidos pela teoria da história. Essa aprendizagem favorece a aquisição de competência histórica. Assim,

Além da acuidade analítica com que a teoria da história trata das operações mentais da consciência histórica, ela pode contribuir com outras abordagens do ensinar e aprender história. Dito de forma simples: trata-se de aprender a pensar historicamente do modo correto. Esse "modo correto" é chamado, na especialidade didática, de "competência". Aprendizagem histórica significa,

pois, aquisição de competência. Competência, para o que? É essa a questão crucial das determinações normativas dos processos históricos de aprendizagem. E na teoria da história que se encontram os elementos decisivos: em suma, a competência histórica consiste em uma pessoa estar apta a narrar as histórias de que tem necessidade para dar conta da dimensão temporal de sua própria vida prática. A competência histórica é a competência narrativa na relação específica com a experiência do passado. A interpretação desse passado possibilita o entendimento do presente e uma avaliação das próprias chances no futuro. Os diversos fatores dessa competência e sua correlação sistemática são explicitados pela teoria da história. (RÜSSEN, 2015, p. 252)

Nesse sentido, é importante pontuar a necessidade do trabalho com conceitos históricos. O desenvolvimento destes conceitos permite que os estudantes se apropriem de aportes teóricos para a construção de uma reflexão diferenciada, mais crítica e em contraponto ao senso comum. Rüssen (2015) destaca que é importante não restringir o processo de aprendizagem a suas meras dimensões cognitivas e ressalta que, infelizmente, isso ainda ocorre com frequência, principalmente nos debates entre o público mais amplo, sobre *o que e como* se deve aprender algo nas aulas de História. Para o autor, estes utilizam, como referência, para o sucesso do aprendizado, o que se aprendeu das informações históricas. Acrescenta a relevância política nesse processo,

Em comparação com essa situação, a dimensão política não fica de fora por uma razão evidente: o estado e a sociedade sempre tiveram interesse em tornar a cultura política útil para o futuro, para as sucessivas gerações, reforçando, assim, os critérios determinantes da legitimação histórica do poder. (p.250)

Para o desenvolvimento de saberes fundamentais da ciência histórica, portanto, a partir do entendimento da História como ciência, os conceitos constituem-se em ferramentas que articulam as diferentes informações históricas. Esse processo permite a construção autônoma do conhecimento dos estudantes, o que pode romper com a ideia de que o aprendizado está consolidado a partir da assimilação e repetição dos conteúdos trabalhados. O pleno desenvolvimento e utilização dos conceitos possibilita problematizar o estudo da História, promover a aprendizagem significativa e fomentar um posicionamento baseado no pensamento crítico das/os estudantes da EPT.

Nesse sentido, é importante considerar o papel de protagonismo dos estudantes no processo comunicativo de ensino/aprendizagem que ocorre em sala de aula. Em definitivo, os estudantes são agentes detentores de conhecimentos e,

portanto, carregam, no seu processo de formação, todo o potencial de construção de novos conhecimentos no decorrer da aprendizagem. Há muito tempo, na perspectiva de tempo histórico, o saber teórico esteve disponível apenas nos livros; contudo, nas últimas décadas, progressivamente, cresce a disponibilidade de informações e conhecimento através da internet. A partir desse raciocínio, é importante pontuar as implicações das relações entre Ensino de História e tecnologias para o aprendizado histórico, conforme apresenta Rösen,

A didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar (RÜSEN, J. apud SCHMIDT; BARCA; REZENDE, 2011, pp. 33-34).

De modo estratégico, o trabalho com recursos audiovisuais permite uma aula mais interessante, desafiadora, criativa, dinâmica e articulada com informações às quais os estudantes já têm contato em sites ou redes sociais que podem ser conectadas ao conteúdo trabalhado em sala de aula. Tal realidade se impõe na medida em que o acesso às tecnologias conecta o “lugar” histórico que articula reflexões do passado com situações do presente, rupturas e permanências, e uma leitura crítica desses lugares em que a História se encontra. O acesso aos diferentes materiais disponíveis *online* efetivamente permite a construção e difusão de conhecimentos que podem ser articulados aos interesses dos estudantes visando ao desenvolvimento do pensamento crítico.

A partir dessas reflexões, torna-se pertinente contextualizar as mudanças impostas pela reforma do Ensino Médio, marcada pela desvalorização das Ciências Humanas, e lançar mão dos eixos norteadores para a EPT de nível médio integrado. A redução do currículo reforça uma hierarquia entre as diferentes áreas do conhecimento e nega o direito de uma formação básica comum para todos os estudantes, inviabilizando o “pleno desenvolvimento da pessoa”.

A Lei 13.415/2017, que reforma o Ensino Médio no Brasil, impõe retrocessos às políticas da educação profissional. Essas mudanças afetam diretamente as bases e concepções da EPT, exigindo dos profissionais da educação a compreensão do contexto neoliberal e a problematização sobre os impactos, desafios e caminhos para a educação e formação omnilateral diante desse cenário.

Para contextualizar esse cenário em busca da compreensão de como chegamos a tantos retrocessos, é importante aprofundar um pouco mais a discussão sobre trabalho e educação. Afinal, o que mobiliza essas políticas para a educação profissional que pretendem subjugar a formação omnilateral para responder às demandas do mercado de trabalho e submeter aos modos de produção capitalista?

Tal caminho pode se iniciar a partir de uma provocação de Ricardo Antunes (2018) no livro *“O privilégio da servidão- o novo proletariado de serviços na era digital”*: em que mundo do trabalho estamos inseridos? Destaca-se, portanto, o cenário marcado pelo projeto de globalização neoliberal ou ultraneoliberal e do seu discurso. O questionamento do autor provoca pensarmos na realidade do Brasil atual, principalmente no que se refere aos discursos reacionários, negacionistas, conservadores e autoritários, e o impacto nas políticas públicas da Educação, bem como o movimento de desmonte desse modelo de Educação mais progressista.

Para a discussão sobre o trabalho nesse contexto neoliberal, é imprescindível lançar mão da análise marxista, considerando a sua profunda e ainda atual influência sobre o estudo do trabalho e das relações de trabalho. Neste sentido, compreende-se o trabalho de forma subordinada ao propósito de reproduzir e expandir o domínio material e político da classe dominante no sistema capitalista. Por estar separada, por não possuir os meios de produção, a grande massa da população, para garantir a sua sobrevivência, é obrigada a ingressar no trabalho assalariado. Desta forma, é garantida a mais-valia, diferença entre o valor produzido pelo trabalhador e o valor do seu salário – o que constitui a base do lucro capitalista.

Neste sentido, deve-se considerar o trabalho na sociedade contemporânea, em que a produção dos meios de existência ocorre dentro do sistema capitalista de forma desigual e injusta. Essa realidade se impõe, e a desigualdade e exploração se reproduzem pela apropriação privada de um tempo de trabalho do trabalhador que vende sua força de trabalho.

Significa pensar a atividade do homem (história) no concreto, aplicada a uma certa ‘matéria’ organizada (forças materiais de produção), à ‘natureza’ transformada pelo homem.¹ Tal pressuposto permite a reflexão sobre processos de conexão e interação no contexto das relações sociais e de poder em um determinado período

¹ Ver LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). Dicionário gramsciano (1926-1937). - 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2017, Antonio Gramsci, Cadernos do cárcere (Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999-2000) 6v., e Cartas do cárcere (Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005).

histórico.

No contexto atual, este cenário fica mais complexo a partir de mudanças e transformações na organização do trabalho e das relações de trabalho em função de novos imperativos tecnológicos e econômicos. As transformações na organização do trabalho e das relações de trabalho, diante dessa atualização da era digital – explica Antunes (2018) – são a estruturação de “uma nova engenharia da dominação”. Segundo o autor, essas mudanças estão fundamentadas em uma trípole da destruição, sustentada pela reestruturação produtiva dos capitais, a financeirização ampliada do mundo e a barbárie neoliberal.

O capital financeiro não é uma alternativa separada e oposta ao mundo produtivo, mas o controla em grande parte, e só uma fração dele – o capital fictício – se descola da produção. Em seus núcleos centrais, o capital financeiro atua na própria esfera produtiva (e a controla). Esse é o lastro material existente, sem o qual o capital financeiro não pode dominar “eternamente”. Capital fictício sem algum lastro produtivo é uma impossibilidade quando se pensa em dominação de longo período. Não é por outro motivo que, na lógica do capital financeiro, o saque, a exploração e a intensificação do uso da força de trabalho têm de ser levados cada vez mais ao limite no capitalismo de nosso tempo. É também por isso que os padecimentos, constrangimentos e níveis de (super)exploração da força de trabalho atingem níveis de intensidade jamais vistos em fases anteriores, no Sul e no Norte do mundo global (ANTUNES, 2018, p.287).

As políticas de flexibilização das leis trabalhistas – ou pode-se dizer também fim de direitos trabalhistas² em nome dos interesses do “mercado” – têm reconfigurado as relações sociais no século XXI e impactado as políticas da educação. O processo de *desumanização*, decorrente da falta de acesso a condições básicas para a vida, forja uma realidade em que significativa parte da população não acessa o mínimo de condições de interação na sociedade capitalista, nem mesmo a oportunidade de ser explorada, e acaba por não ter mecanismos básicos para garantir a sua sobrevivência.

A relação entre o trabalho e a educação, no caso do trabalho como princípio educativo, considerando o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora através do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano, encontra, nesse processo atual de desumanização, desafios para a educação e muitos retrocessos. Nesse viés, pontuam-se as questões: como pode ser

2 A imposição do negociado sobre o legislado nas relações de trabalho com a aprovação da terceirização total (conforme consta do PLC 30/2015) e depois com a chamada Reforma Trabalhista (PLC 38/2017) aprofundadas a partir de 2018 com a extinção do Ministério do Trabalho e pela retrocessos que marcam o governo atual.

educativo algo que é explorado e, na maior parte das vezes, se dá em condições de não escolha? Como extrair positividade de um trabalho repetitivo, vigiado e mal remunerado?

Na relação dos seres humanos para produzirem os meios de vida pelo trabalho, não significa apenas que, ao transformar a natureza, transformamos a nós mesmos, mas também que a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização. A direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais. Trata-se de uma relação que é parte da luta hegemônica entre capital e trabalho. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.2)

Neste sentido, é pertinente lançar mão da visão de Gramsci e o que propõe para a escola, principalmente no atual mundo globalizado e no contexto neoliberal. Gramsci propõe a escola “desinteressada” do trabalho, contrária à cultura abstrata, enciclopédica e burguesa, bem como à escola profissionalizante, imediatista e utilitária. Segundo Paolo Nosella (2004), “os horizontes socialistas podem afastar da humanidade a ameaça de uma barbárie trágica e definitiva”.

Este contexto permite a reflexão sobre as possibilidades e desafios para Educação Profissional e Tecnológica, principalmente ao considerarmos a escola como espaço de poder, de importância estratégica. Espaço este que é rico para a construção de conhecimento e de formação crítica e combativa aos discursos autoritários, principalmente em um momento de tantos retrocessos.

Esse ensino médio deve ser orientado a realidade social, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (MOURA, 2007, p. 20).

É valioso lançar mão das ideias e reflexões de Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), quando orienta que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Assim,

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (p.99)

Paulo Freire considera uma imoralidade que se sobreponha, como se vem fazendo (de modo mais feroz), aos interesses radicalmente humanos, os do mercado. Além disso, considera reacionária a afirmação de que o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates "ideológicos". O autor vai pontuar que o operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania, que não se constrói apenas com sua eficácia técnica, mas também com sua luta política para a uma sociedade menos injusta e mais humana. Portanto, a função essencial e estratégica da educação está em formar pessoas capazes de atuar positivamente na mudança do mundo.

Como é possível perceber, para atender às demandas do capital, se impõe um movimento nem aleatório nem despropositado e autoritário de mudanças que procuram promover o desmonte das bases e concepções da Educação Profissional e Tecnológica. No interior dessas políticas, se busca atacar os eixos norteadores da EPT: as concepções de homens e mulheres como seres histórico-sociais capazes de transformar a realidade; do trabalho e da pesquisa como princípio educativo. Compreender o sentido da Educação Profissional e Tecnológica implica ter consciência de um dos objetivos principais, qual seja, a formação para o mundo do trabalho e da relevância do conhecimento histórico nesse processo que contribui para o desenvolvimento da consciência histórica nos indivíduos.

Conforme desenvolve Saviani (2008), no livro "Pedagogia no Brasil: história e teoria", quando recupera a trajetória das teorias pedagógicas circunscritas aos fatos históricos que as configuraram, no Brasil, e propõe pensar a escola, o acesso ao conhecimento, os problemas educacionais e a formação de professores sob uma perspectiva que não oblitere o compromisso de transformação social e a relação da prática educativa com os interesses populares. Não se trata – na visão de Saviani – de demarcar a tradição teórica e científica da pedagogia confrontada às novas exigências impostas, na contemporaneidade, e tampouco de se propor um projeto de educação burguesa que culmine em reprodução das condições dominantes, mas de refletir sobre o papel da escola no interior da prática social.

Pertinente retomar algumas provocações do Saviani (2008) quando questiona: O que significa, então, uma prática educativa que possibilite a transformação social? Como pensar e sistematizar um fazer consciente do processo educativo de modo a formar cidadãos que participem do campo político? É possível não reduzir a escola à

mera reprodução das condições sociais vigentes, dentro da lógica capitalista? De que forma podemos pensar a pedagogia, nesse sentido? E como fazer isso sem cair na ingenuidade do projeto de educação burguesa ou, na outra ponta, culminar nos limites de discursos do ensino tradicional? Tratam-se de provocações que nos mobilizam, permitem formular reflexões sobre o processo educacional no Brasil e ampliam espectros para se pensar a formação, os caminhos da educação e os problemas inerentes à transformação histórica da escola que, não isoladamente, é atravessada pelo conflito de interesses do modo de produção em que a sociedade está inserida.

A partir dessas reflexões, é pertinente referenciar os princípios norteadores da EPT, principalmente da politecnicidade, do trabalho como princípio educativo e a formação ontológica. Tais princípios orientam as reflexões sobre as relações sócio/históricas e contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica dos sujeitos com foco na formação integral do ser. Conforme já alertava Frigotto:

Nesse contexto a relação que se estabelece entre educação básica e educação tecnológica é precária por diferentes aspectos... uma tradição histórica que tem subordinado a educação técnica, tecnológica e especialmente a profissional aos interesses e orientação ideológica do capital. Essa visão mercantil se radicalizou com o ideário e políticas neoliberais a partir da década de 1990. Trata-se de formar um trabalhador “cidadão produtivo” adaptado com o desenvolvimento das competências exigidas unilateralmente para o mercado (FRIGOTTO, 2006, p.3).

Assim, nesse período, ganha cada vez mais espaço e amplia-se a ideia de que se deveria formar um novo tipo de trabalhador, responsável pelo domínio das competências profissionais exigidas pelo mercado de trabalho. Deste modo, tal mentalidade e as transformações tecnológicas e do mundo do trabalho impactaram diretamente na educação profissional.

Trata-se, portanto, de uma disputa permanente, na história da educação brasileira, sobre a constituição da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a importância da construção da educação em uma perspectiva histórico-crítica. Maria Ciavatta articula e provoca essas reflexões no seu trabalho *“A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”*, em que explicita a dualidade entre uma formação propedêutica e humanística, voltada para a elite, e uma formação instrumental, de caráter fortemente técnico operativo, voltada para os filhos dos trabalhadores. A partir dos seguintes questionamentos, a autora evidencia esse dualismo e coloca em pauta uma concepção de educação que está em disputa: “educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? A uns

e a outros que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade?” (CIAVATTA, 2012, p. 83).

Tais questionamentos mobilizam a reflexão sobre a EPT integrada ao Ensino Médio, em uma perspectiva de formação omnilateral, e a educação, como uma totalidade social, conforme complementa:

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho [...]. Significa que buscamos enfatizar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2012, p. 84)

Observa-se o destaque à necessidade de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, assim, a formação integrada prevê tornar inteiro o ser humano dividido pela divisão social do trabalho. Tal divisão, historicamente construída, separa a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Este cenário visa inviabilizar o direito do adolescente, do jovem ou do adulto trabalhador a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2012).

Pensar, então, o Ensino Médio Integrado como articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio envolve uma concepção de educação que pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida. Portanto, compreender uma formação pautada na politecnia, no trabalho como princípio educativo e na formação ontológica e nas dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Tal processo formativo deve possibilitar aos “trabalhadores o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos histórica e coletivamente pela humanidade, bem como os meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; GOMES, 2014, p. 11).

Importante refletir como promover práticas educativas que incluam a formação ontológica, o trabalho como princípio educativo, visando à formação integral de forma

multidisciplinar e que permita a participação das/dos estudantes no processo de produção do conhecimento. Compreender que a educação politécnica ou tecnológica e o trabalho educativo não estão vinculados a dimensões especificamente pedagógicas, mas a uma perspectiva mais profunda de concepção dos processos sociais e educativos. Processos que são antagônicos às relações sociais capitalistas que possam desenvolver as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano no horizonte da práxis revolucionária, permitindo a transição para um novo modo de produção e organização da vida social (FRIGOTTO, 2009).

Deste modo, uma abordagem que problematize as relações sociais estabelecidas no interior da sociedade capitalista e aponte as possibilidades e os desafios nas relações de ensino e aprendizagem é imprescindível nas reflexões sobre a Educação Profissional e Tecnológica. Neste sentido, entende-se que, para o desenvolvimento da consciência histórica de professores e estudantes na educação profissional, é importante, na formação, a abordagem de conhecimentos históricos que, em um espaço democrático, potencializam o desenvolvimento do pensamento crítico, a emancipação e autonomia dos sujeitos envolvidos.

Tais perspectivas e concepções apresentadas incrementam o debate sobre o ensino médio para além da atual política de sua fragmentação e profissionalização, e permitem vislumbrar o ensino médio como momento de formação estratégico no sistema escolar a partir de um ideal de escola democrática, formativa e integral, fundamental na formação do cidadão.

2.2 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O conhecimento histórico pode ser formulado a partir da análise de diferentes fontes históricas, sendo importante recurso pedagógico a utilização de materiais e informações disponíveis online, como charges da época da ditadura com memes atuais sobre democracia e direitos humanos. Esses recursos, como outros (imagens, vídeos, documentários, músicas), tratam de temas atuais e históricos e são fontes históricas que, na aprendizagem do estudante e na formação com estímulo à pesquisa e outras investigações, podem potencializar a aprendizagem histórica, principalmente em um momento de expansão das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Esse processo permite o levantamento de informações sobre a reconstrução e desconstrução da História de acordo com a lógica cognitiva do ensino da História.

A Educação Histórica se constitui, então, em um campo de investigação que se propõe investigar as ideias históricas na formação dos estudantes e no trabalho do profissional do Ensino de História. Portanto, para Rüsen (2001), o objeto de estudo da Educação Histórica é a consciência histórica formulada a partir da dinâmica complexa entre a apreensão do passado e a necessidade de compreensão do presente, tendo como perspectiva o futuro. A consciência histórica possui como competências a experiência e a interpretação (RÜSEN, 2011). A experiência “implica a capacidade de aprender a olhar o passado e resgatar a sua qualidade temporal, diferenciando-a do presente” (RÜSEN, 2011, p. 59). A interpretação é “(...) a habilidade de reduzir as diferenças de tempo entre o passado, o presente e o futuro através de uma concepção de um todo temporal significativo que abarca todas as dimensões do tempo” (RÜSEN, 2011, p. 60).

É pertinente, nesse momento, exemplificar essa dinâmica refletindo sobre a proposta dessa pesquisa em trabalhar o tema da Ditadura a partir de charges e *memes* em articulação com Democracia e Direitos Humanos no Brasil atual. A proposta de se trabalhar em sala de aula o tema da Ditadura utilizando diferentes recursos e investigações, a partir da problematização do tema na sociedade e as defesas pela volta da Ditadura, permitem o exercício de se voltar ao passado consultando e interpretando diferentes fontes históricas. Em todas essas fases de pesquisa, discussão, consulta a diferentes fontes históricas, se desenvolveria a aprendizagem histórica e em todo esse processo está presente a consciência histórica.

Destarte, o desenvolvimento do processo de construção da consciência

histórica está vinculado à compreensão da temporalidade presente no cotidiano, ou seja, à necessidade de compreensão da realidade e, conseqüentemente, à capacidade de aplicar de forma consciente o conhecimento histórico. Neste sentido, o fato de, no caso da Ditadura, haver pessoas e movimentos saudosistas, ao mesmo tempo em que se busca, ainda hoje, justiça pelos crimes cometidos durante o regime, apontam para a persistência das políticas de esquecimento e *desmemória* que retroalimentam os discursos autoritários atualmente. Conforme enfatiza Rüsen (2015), é necessária a produção da narrativa histórica, a partir da lembrança, da memória, já que esta interpreta e vincula a noção de tempo às experiências do tempo.

É possível perceber, então, o lugar estratégico e de disputa que a temática ocupa para o desenvolvimento da Educação Histórica. Um dos caminhos para ensinar a Ditadura através de recursos disponíveis online, como charges e imagens a partir da inserção das redes sociais no trabalho docente, possibilitam a articulação das produções de *memes* que emergem sobre questões como Democracia e Direitos Humanos. A possibilidade dessa aproximação passado e presente e a valorização das experiências e conhecimentos que os estudantes trazem para a sala de aula, principalmente na era digital, corroboram a importância dos profissionais do Ensino de História lançarem mão desses recursos visando à construção de interpretações históricas baseadas no conhecimento científico. Esses recursos se convertem em mais um caminho para se desenvolver estudos históricos que enriquecem as investigações da Educação Histórica.

É valioso lançar mão das ideias e reflexões de Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), quando orienta que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar, desenvolver as possibilidades para a sua própria produção. Daí a importância do desenvolvimento da autonomia por meio da participação e pela valorização dos saberes que os estudantes carregam. A consciência histórica é o ponto central na aprendizagem histórica e, a partir dessa reflexão, todos os indivíduos possuem essa consciência, seja ela adquirida nos ambientes formais de educação, como a escola, ou fora destes. Contudo, a consciência histórica se constrói ou é atravessada por meio do aprendizado da orientação temporal. Rezende Martins aborda esse ponto ao caracterizar o pensamento rüseniano:

(...) O aprendizado se realiza ao longo de uma dupla experiência: uma é a do contato com o legado da ação humana, acumulada no tempo, e que chamamos comumente de 'história', não raro como inicial maiúscula. Esse contato se dá de forma espontânea, no convívio social do cotidiano, nos múltiplos âmbitos da experiência concreta vivida. Essas experiências

emolduram as tradições, as memórias, os valores, as crenças, as opiniões, os hábitos que se acumulam e nos quais se formam, se forjam os agentes, desde pequeninos – a começar pela linguagem e pelo convívio familiar. A outra experiência é a escolar (MARTINS, 2011, p. 9).

Desta forma, o indivíduo aprende conhecimentos históricos em diferentes lugares, de várias formas e em variadas situações. Tanto no ambiente escolar, por meio de um documentário, um filme, uma charge, um *meme*, nas redes sociais, ou com as trocas ocorridas no convívio social e com a família. Ou seja, são encontros com informações e conhecimentos que contribuem com a formação de uma consciência histórica do estudante. A aprendizagem histórica, portanto, norteia essa dinâmica de visitar o passado para compreender o presente diante das perspectivas futuras na busca da compreensão da realidade; assim, aprender historicamente transcende o simples acúmulo de conhecimento sobre acontecimentos, fatos e nomes da História Geral ou do Brasil. Conforme Rüsen (2011), esta aprendizagem histórica

(...) implica muito mais que o simples adquirir de conhecimento do passado e a expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências se adquirem progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos as experiências e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos (RÜSEN, 2011, p. 75).

A Educação Histórica, como área do conhecimento, agrega sentido social ao conhecimento histórico que, como já apontado anteriormente, viabiliza a formação da consciência histórica. Nesse sentido, emergem questões sobre como acontece o processo de formação e produção de narrativas históricas pelos estudantes e, nesse lugar, professores e estudantes assumem protagonismo na construção do conhecimento histórico. Isabel Barca aponta uma reflexão importante em relação à Educação Histórica e como lidar com o passado, ao afirmar:

A Educação Histórica é um campo de investigação que pressupõe não autorizar a que, em História, se legitime toda e qualquer interpretação do passado: o compromisso com as fontes disponíveis e a coerência com o contexto constituem princípios em que se baseia a validação de uma 'conclusão' histórica (...). A mobilização destes princípios ajudará também a distinguir entre níveis de discurso sobre o passado - especulativo, histórico ou de senso comum. Os jovens, tal como os adultos, precisam de exercitar estas competências de seleção e avaliação da informação com base em critérios racionais, sem esquecer o sentido humano da vida. (BARCA, 2007, p.6).

A partir dessas reflexões, compreende-se que os estudantes, para desenvolver um conceito de evidência, precisam compreender a relação entre as fontes históricas. Trata-se de um processo de desenvolvimento conceitual que os estudantes precisam operar a partir do entendimento das fontes como testemunho para trabalhar o conceito de evidência e compreender as fontes históricas como produto da sociedade e as afirmações que trazem sobre o passado.

As ponderações de Ausubel (1978, *apud* Moreira, 2009) sobre a aprendizagem significativa consideram que as ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o estudante já sabe. “O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigue isso e ensine-o de acordo.” Essa proposição de Ausubel se daria a partir da interação com algum conhecimento especificamente relevante existente da estrutura cognitiva daquele que aprende.

A essência do processo de aprendizagem significativa é que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante (isto é, um *subsunçor*) que pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição já significativos (p. 189).

Para Ausubel (1982), a base para o desenvolvimento da aprendizagem está no que define como *subsunçor*, termo que atribui a um conhecimento específico, já existente na estrutura de conhecimentos daquele que aprende. Trata-se de um processo interativo que permite dar significado a um novo conhecimento que pode ser apresentado ou descoberto pelo estudante. No decorrer de contínuas aprendizagens significativas, o *subsunçor* passa a agregar e adquirir diferentes significados, permitindo desenvolver a capacidade de servir como ideia-âncora para um novo conhecimento, e ele próprio se modifica, adquirindo novos significados, contribuindo para a complexificação de significados já existentes.

Uma vez que significados iniciais são estabelecidos para signos ou símbolos de conceitos, através do processo de formação de conceitos, novas aprendizagens significativas darão significados adicionais a esses signos e símbolos, e novas relações, entre os conceitos anteriormente adquiridos, serão estabelecidos. (p.46)

Sendo assim, o Ensino de História necessita atentar à origem, às intenções, ou seja, à natureza das afirmações históricas que as fontes podem revelar. Daí a investigação histórica como um aspecto importante no Ensino de História, haja vista que permite desenvolver o conceito de evidência histórica nos estudantes. O que deve determinar o sentido do trabalho com as fontes históricas é o objetivo do profissional do Ensino de História sob a ótica de relacionar as afirmações ou interpretações históricas elaboradas pelos estudantes a partir do trabalho com as fontes em sala de aula.

Essa perspectiva considera o protagonismo dos sujeitos – estudantes e profissionais do Ensino de História – que, no ambiente escolar, não se encontram passivos, assimilando conteúdos e reproduzindo informações. Significa a valorização dos sujeitos, dos seus saberes, das suas subjetividades e das suas experiências que permeiam as relações com o conhecimento escolar. A valorização do pensamento histórico promovido e intermediado pela escola fortalece a importância da compreensão histórica, não apenas para a memorização, mas como um processo de construção do conhecimento para o pleno exercício da cidadania e para a vida do sujeito.

2.3 UM CONCEITO SUBSTANTIVO EM DISPUTA: DITADURA CIVIL MILITAR BRASILEIRA

O conceito substantivo Ditadura Civil-Militar Brasileira faz parte dos currículos escolares em todo território nacional. Assim, é importante que a escola privilegie, na prática pedagógica dos docentes, conteúdos que contribuam para a construção do conhecimento histórico e sensibilizem os estudantes para os estudos do passado e as relações com a realidade atual. Desta forma, esse conceito permite aos jovens em escolarização uma formação crítica sobre o contexto de censura, repressão, perseguição política e ameaça aos direitos dos cidadãos no Brasil. Os conceitos substantivos são os que se referem a conteúdos da História; já os conceitos de segunda ordem são os que se referem à natureza da História, como, por exemplo,

explicação, interpretação, compreensão.³

Desenvolver o conceito substantivo Ditadura Civil-Militar Brasileira nas aulas de História envolve o compromisso do professor em ter claro que o importante não é apenas que os estudantes aprendam o conteúdo em si, mas como ocorre o processo de construção desse conhecimento. Significa selecionar e organizar os elementos importantes para a leitura e entendimento do passado e do presente em uma perspectiva temporal, a partir da compreensão de porquê ocorrem as mudanças, as permanências e as rupturas. Assim, se reforça, nos estudantes, a importância de reconhecer as semelhanças e diferenças, ao longo do tempo, nos contextos históricos e das particularidades de determinados conteúdos da História.

Prescinde, portanto, que, ao aprender sobre a Ditadura Civil-Militar Brasileira, o estudante se aproprie dos efeitos desse período na História do Brasil na perspectiva econômica, política, social e cultural. Com condições de relacionar passado e presente, as mudanças e permanências e diferenciar o conceito substantivo Ditadura Civil-Militar Brasileira de outras Ditaduras em outros contextos históricos, em outros lugares e em outras temporalidades.

É necessário situar a mudança no emprego dos termos Golpe, Ditadura e Revolução, pois o modo de se referir ao correspondente período desde a redemocratização é diferente da expressão Revolução Militar de 1964, utilizada pelos militares para remeter ao período da Ditadura Civil-Militar Brasileira. Portanto, ao se analisar o Golpe Civil-Militar de 1964 e a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), evidencia-se uma visão específica e conhecimento sobre o contexto deste período histórico e pós redemocratização do País. Nesse sentido, pensar o ensino da Ditadura Civil-Militar no Brasil também como uma experiência histórica se torna um desafio, haja vista que se trata de ensinar levando em consideração a história construída e reconstruída pelos estudantes no processo de aprendizagem.

A disputa no campo da temática Ditadura Civil-Militar Brasileira constituiu-se, principalmente, nas duas últimas décadas, em um dos campos historiográficos em que mais se avançou em termos de produção de livros para o público em geral, pesquisas acadêmicas, divulgação de relatórios de comissões e publicização de documentos sobre o período, principalmente a partir da criação da Comissão Nacional

³ Ver Peter Lee no artigo intitulado: Em direção a um conceito de literacia histórica (2006) no qual desenvolve e exemplifica a definição e aplicabilidade pedagogicamente.

da Verdade. Em maio de 2012, foi instituída a CNV, com objetivo de apurar as violações de Direitos Humanos praticadas entre o período de 1946 e 1988; a comissão foi até 2014, finalizando seus trabalhos a partir da divulgação de um relatório.

Apesar de se tratar de uma Comissão da Verdade e não de uma Comissão da Verdade e da Justiça, como ocorreu entre outros países da América Latina, com destaque para o caso Argentino, em que importantes condenações foram impostas aos responsáveis pelos crimes da Ditadura, a CNV teve, como um importante resultado, a organização e publicização de um significativo acervo documental (documentos oficiais e privados) sobre as vítimas e os responsáveis pelos crimes da Ditadura Civil-Militar Brasileira.⁴ O acesso a tais documentos permite a apropriação sobre o passado recente do Brasil e sua relação com o presente e o futuro. Além disso, possibilita pensar o papel do professor de história ao trabalhar o tema da Ditadura em sala de aula e como produzir conhecimento histórico a partir dos documentos sobre esse período, na perspectiva da formação da consciência histórica.

O interesse pelo tema, na intenção de conectar passado e presente, progressivamente, ampliou o debate sobre a História Recente. É possível verificar esse movimento a partir das constantes polêmicas que envolvem a sociedade brasileira, por meio dos veículos de comunicação, as redes sociais, os militares, as autoridades políticas e as organizações de direitos humanos no palco do debate sobre este período da História do Brasil.

Essa perspectiva, de que a temática da Ditadura Civil-Militar no Brasil tem conquistado espaço e volume em pesquisas acadêmicas e no debate público, em geral, mas que não na mesma medida tem alcançado as gerações mais jovens, que desconhecem o que significou esse período, é apresentada no artigo de Alessandra Gasparotto e Enrique Serra Padrós, intitulado “A ditadura civil-militar em sala: desafios e compromissos com o resgate da História Recente e da memória” (2010). Os autores destacam a necessidade de se conhecer esse período e o que envolve, no presente, tal apropriação, por parte dos jovens, sobre esse tema:

4 Tais documentos estão disponíveis em <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/index.php>> Acessado em: 02/04/2023.

Um dos grandes desafios do sistema educacional, no que se refere ao campo da História, é o de *construir pontes entre o passado e o presente (...)* A intenção de conectar passado e presente encontra paralelo com uma perspectiva muito cara para muitos dos que se debatem com temas da História Recente, particularmente envolvendo experiências traumáticas, que está implícita na necessidade de estabelecer pontes entre gerações. Por um lado, aqueles que vivenciaram e sofreram as consequências daquela experiência; por outro, as gerações posteriores que, sem sabê-lo, são vítimas da ação residual indireta daquele processo ou alvo direto dos efeitos do silêncio e das políticas de esquecimento e apagamento projetadas sobre elas. (GASPAROTTO; PADRÓS, 2010, p.184)

Tal argumento sobre o desconhecimento das gerações mais jovens sobre tema pode ser demonstrado, por exemplo, com a pesquisa Datafolha divulgada em 2020. O levantamento evidenciou que 65% dos entrevistados nunca tinham ouvido falar do Ato Institucional nº5, ao passo que 35% responderam já ter ouvido falar. Ao se realizar um comparativo com a análise anterior, houve alteração nos resultados; em 2008, quando foi realizada a mesma pesquisa, 82% dos entrevistados afirmaram nunca ter ouvido falar no AI-5 e 18% disseram já ter ouvido falar. O AI-5 significou o endurecimento das medidas de repressão e institucionalizou a violência e o terror, a partir de 1968, característicos da Ditadura Civil-Militar Brasileira.⁵

Verifica-se, portanto, que, apesar da indução institucional à “desmemória” ou da aplicação deliberada de “políticas de esquecimento”, há o crescente questionamento sobre os silêncios da história recente e traumática da Ditadura no Brasil, ainda mais problemática diante de tentativas recentes de reversões autoritárias. Enrique Serra Padrós, em seu artigo intitulado “Ditadura brasileira: verdade, memória... e justiça?” (2012), problematiza essa questão e ressalta os efeitos e as consequências de décadas marcadas pela generalização da desmemória e do silêncio, e aponta a dimensão pedagógica, fundamental para promover o encontro de gerações:

Tamanha tarefa não pode estar dissociada da realização de “políticas de memória” direcionadas e representativas de sociedades que querem superar experiências traumáticas de um passado recente, e que, muitas vezes, como no caso do Brasil, sofrem um prolongado silêncio institucional e um consequente efeito anestésico que se projeta sobre o conjunto da população. O esclarecimento dos acontecimentos torna-se necessidade vital e funciona como ação a contrapelo diante de um dos objetivos estratégicos mais

⁵ Pesquisa Datafolha 2020 <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/01/65percent-desconhecem-o-ai-5-diz-datafolha-35percent-ja-ouviam-falar.ghtml>>. Datafolha 2008 <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2008/12/478933-oito-em-cada-dez-brasileiros-nunca-ouviam-falar-do-ai-5.shtml>> Acesso 13/01/2023.

desejados pelos responsáveis e apoiadores das Ditaduras de Segurança Nacional: a desconexão entre as gerações que viveram sob o cotidiano dos regimes autoritários, e as que vieram depois (PADRÓS, 2012, p. 69).

Segundo Padrós, deliberadamente, as “políticas de esquecimento” se constituem em ações de “esquecimento induzido”, a partir da “sonegação de informação; difusão de informações ambíguas; imprecisão conceitual; relativização da violência irradiada contra a população e apagamento das responsabilidades pelos crimes estatais” (2012, p. 70). Ou seja, tais ações fortaleceram a desconexão geracional. Assim, a reconstituição do elo geracional é essencial para que a nação “incorpore nos seus traços identitários, as experiências das gerações anteriores, seus valores, trajetórias, diversidade política, contradições, desafios, horizonte de expectativas, etc” (2012, p. 70). Destarte, aponta a necessidade de recuperar tais experiências, no sentido de superar o desconhecimento geral que as novas gerações possuem sobre o passado recente, muitas vezes, baseado no senso comum. A superação desse processo de “esquecimento induzido” passa pela necessidade de que as novas gerações incorporem tais experiências nas suas práticas sociais para que, de forma consciente e autônoma, coletivamente possam evitar eventuais reversões autoritárias (PADRÓS, 2012, p 69-70).

Tal alerta serve não só ao professor de História, mas aos educadores comprometidos com uma formação cidadã, pois essa dimensão é norteadora do papel e postura que devemos ter para consolidar uma prática baseada nos valores democráticos. Desse modo, a consciência da existência de impunidade total aos responsáveis dos crimes da ditadura evidencia a fragilidade da democracia brasileira. Neste sentido, é perceptível o aumento de discursos saudosistas que proliferam homenagens e pautam políticas autoritárias reivindicando o retorno da Ditadura no Brasil. Nos últimos anos, de forma desavergonhada, autoridades políticas e militares, influenciadores digitais e grupos da sociedade civil têm encontrado espaço e repercussão ao atacarem as instituições democráticas⁶.

6 Ver notícias sobre o 08 de janeiro de 2023 nacionais ou a repercussão internacional e/ou pesquisar sobre o crescimento da extrema direita e das manifestações antidemocráticas no Brasil: <https://www.nytimes.com/2023/01/08/world/americas/brazil-election-protests-bolsonaro.html>

2.4 USOS DE MEMES EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Originalmente, o termo “meme”, cunhado em 1976, pelo etólogo Richard Dawkins, foi utilizado em paralelo a estudos do campo da genética e da biologia com enfoque em unidades de replicação. À época, interessava, ao pesquisador, os processos de transmissão, longevidade e propagação de elementos da cultura – que conceituou, na hipótese formulada, a partir de uma aproximação com o determinismo genético.

O novo caldo é o caldo da cultura humana. Precisamos de um nome para o novo replicador, um nome que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. “Mimeme” provém de uma raiz grega adequada, mas eu procuro uma palavra mais curta que soe mais ou menos como “gene”. Espero que meus amigos classicistas me perdoem se abreviar mimeme para meme. Se isso servir de consolo, podemos pensar, alternativamente, que a palavra “meme” guarda relação com “memória”, ou com a palavra francesa mème (DAWKINS, 2007, p. 330).

A visão de Dawkins parte do princípio de seleção natural, e os “memes” então se replicariam, na cultura, como os genes, nos indivíduos – discussão pautada no pilar “longevidade/fidelidade/fecundidade” e problematizada, em abordagens que levaram a novas compreensões e formulações a respeito desse campo de investigação. Partindo do conceito darwiniano empregado inicialmente pelo biólogo, o filósofo Daniel Clement Dennett consolida sua abordagem sobre memética, e a psicóloga Susan Blackmore aprofunda o estudo das condições adaptativas (de sobrevivência, no ambiente da cultura), dessas “unidades replicadoras”.

De modo geral, portanto, a definição de “meme”, no contexto da cultura digital, tal qual se compreende no universo da internet, intrinsecamente carregado de humor, sátira ou ironia, e disseminado amplamente em rede, reflete, em certa medida, o esboço de discussões desencadeadas na área da sociobiologia, cujos questionamentos suscitados e hipóteses sistematizadas culminaram em ponderações sobre essa “unidade de transmissão”, na cultura, e, em última instância, também em uma reapropriação da concepção original, em torno da qual se articulam investigações da comunicação e das ciências sociais.

Os memes que se propagam rapidamente na web, com a justaposição, *mixagem*, edição de elementos, paródia, representações exageradas, repetição e conteúdos “virais”, sobretudo desde o final da década de 1990, são construções que tomam como base o vocábulo proposto por Dawkins, valendo-se do empréstimo da

terminologia, mas, no horizonte digital, como fenômeno da cibercultura.

Na avaliação da pesquisadora Janaíra França, mestre em Comunicação, “os memes são mais antigos que a própria cultura digital, mas encontraram nela solo fértil para se expandir devido à capacidade de propagação”. As páginas “Memepool” e “Contagious Media”, por exemplo, experimentaram, na década de 1990 e no fim dos anos 2000, o potencial de alcance, difusão e circulação desses conteúdos compartilhados, já no entendimento enquanto referências no espectro do online. Diferente da perspectiva que tratava dos memes fundamentalmente como a informação cultural passada adiante, com foco em como uma ideia, um comportamento, uma prática, um costume pudesse ser “herdado” ou transmitido, o conceito contemporâneo se desenvolve frente às possibilidades interativas das tecnologias de informação e comunicação (TIC’s), o que significa uma nova abordagem não apenas quanto ao ambiente, mas também no que se refere ao papel do sujeito – transformação que foi observada pelo próprio biólogo Richard Dawkins:

A própria ideia de meme sofreu mutações e evoluiu em uma nova direção. E o meme da internet é um sequestro da ideia original. Em vez de modificar-se ao acaso, em vez de se propagar na forma de uma seleção darwiniana, os memes da internet são deliberadamente alterados pela criatividade humana. Na versão sequestrada, mutações são esboçadas, não aleatoriamente, com o total conhecimento da pessoa que está realizando a mutação. (DAWKINS, 2013 apud HORTA, 2015)

O estudo dos memes na perspectiva da cultura digital evidencia, destarte, as camadas de intertextualidade, uso criativo e humor possibilitadas diante dos avanços tecnológicos que caracterizam a sociedade interconectada. Mais que uma réplica ou imitação, as manifestações (textuais, imagéticas, audiovisuais) que se proliferam, em rede, constituem, nesse sentido, uma construção partilhada. É reconhecendo, portanto, os memes como conjunto, nesse universo digital, que a pesquisadora Limor Shifman (2014) propõe uma categorização; a professora da Universidade de Jerusalém considera, para a investigação, a forma/estética, mas também o contexto e a intencionalidade engendrados.

No prisma dos formatos, Shifman (2014) elenca 9 gêneros principais: *Flash Mob*, *Photo Fads*, *Reaction Photoshops*, *Lipsynch*, *Misheard Lyrics*, *Recut Trailers*, *LOLCats*, *Rage Comics* e *Stock Character Macros*, que incluem montagens, traduções, combinações ou sobreposições. No que se refere à intencionalidade, repercussão, articulação e significado, a investigadora classifica ainda os chamados “memes políticos da internet” em 3 dimensões que contribuem, de modo geral, para a acepção

do conceito na cultura digital: *memes de persuasão*, *memes de ação popular/coletiva* e *memes de discussão pública*. De acordo com a pesquisadora, os memes persuasivos seriam aqueles amplamente propagados, rapidamente disseminados, replicados, caracterizados pela retórica. Os memes de ação popular/coletiva, por sua vez, estariam representados em *hashtags*, imagens, mensagens, conteúdos reproduzidos a partir de uma mobilização conjunta, articulada em forma de campanhas ou espontaneamente empreendidas em ação coletiva. E os memes de discussão pública seriam aqueles com os quais comumente estão familiarizados os internautas – construções para tratar de eventos específicos, incidentes da política ou remeter a personagens popularmente conhecidos, em tom de comicidade, piada, ironia, sátira ou reapropriação em peças imbuídas de crítica.

Embora as categorias comportem construções variadas de sentidos e subjetividades, em usos que vão desde uma reiteração, a promoção de uma ideia, engajamento, até um recurso estratégico para publicidade, ou, ao contrário, uma forma de satirizar episódios de opressão da lógica hegemônica, é importante considerar, nesta perspectiva, a distinção entre *memes* e *virais*. Nem todo conteúdo “viralizado”, em rede, ou nas plataformas digitais, é necessariamente um meme da internet. A respeito dessa diferenciação, observa a pesquisadora Natália Botelho Horta (2015):

(...) podemos, assim, conceituar os memes como vídeos, frases, *hashtags*, foto legendas, tirinhas, montagens, entre outras manifestações, que sofrem uma intervenção direta de quem os reproduz, diferenciando-os dos virais, que são vídeos que foram largamente compartilhados, sem necessariamente ter passado por um processo de recriação” (2015, p.45)

Horta (2015) analisa as relações estabelecidas a partir dos memes no processo comunicativo da cibercultura e identifica características recorrentes do fenômeno, como a repetição/regularidade, a natureza de criação compartilhada e a capacidade de mediação/interpretação/elaboração de sentido que lhe são inerentes à medida que se estabelecem as possibilidades interativas mediadas pelo uso da tecnologia. A pesquisadora aproxima o estudo dos memes do campo da semiótica, complexifica o entendimento do fenômeno e propõe pensá-lo não apenas como “imitação”, réplica ou expressão reiterada, mas fundamentalmente enquanto linguagem. É precisamente da argumentação de Horta (2015), no que tange ao meme como *linguagem da internet*, que se vale esta pesquisa como ponto de partida para refletir, no âmbito interdisciplinar, sobre as potencialidades desse recurso enquanto facilitador do ensino de história.

Segundo Horta,

(...) por meio dessas formas organizadas e regulares, os indivíduos podiam compartilhar opiniões, críticas e experiências, ou seja, o meme conformava também um modo de comunicar, uma maneira de externalizar um pensamento, de expressar uma compreensão do mundo (...) por meio da resignificação de uma informação” (2015, p.63)

Na hipótese sustentada por Horta (2015), a dinâmica em que estão inseridos os memes pressupõe um exercício compartilhado de criação de sentido que não é fixo e que envolve conhecimento prévio e capacidade de associação por parte dos usuários conectados. As camadas de intertextualidade das quais se retroalimentam essas manifestações exigem, do sujeito envolvido no jogo comunicacional, um olhar ao mesmo tempo atento ao conteúdo, ao entorno (contexto em que está inserido) e à película da atualidade, frente à velocidade de propagação e às transformações do online. E, apesar da pluralidade de diálogos possíveis e de recriações, no ambiente digital, há, segundo a pesquisadora, uma “organização comum” em torno da qual se configura o meme. Essa “linguagem” possibilitaria formas de leitura, interpretação – comumente carregada de paródia, repetição, humor ou ironia (característicos, na avaliação da autora, desses conteúdos).

O movimento inverso, em contrapartida, também é válido. Por meio dessa linguagem sígnica, internautas, no uso consciente das ferramentas digitais, expressariam desde a reprodução de compreensões culturalmente perpetradas até visões de mundo, questionamentos, críticas, posições ideológicas. Da sua apropriação e proliferação, em rede, emergiriam possibilidades de fomentar discussões, repercutir eventos emblemáticos, atribuir sentidos, impactar em compreensões e participação política. O meme abarcaria, então, não apenas um modo de comunicar, mas de conhecer, reconhecer, assimilar, representar, ‘reimaginar’ ou relacionar-se com o mundo. Como sistema de comunicação, o que Horta (2015) verifica, a partir da análise, é que o meme:

(...) permitiu entender o meio como um dispositivo pensante, reconhecendo que a informação, da mais séria à mais banal, se transforma nas práticas de expressão, de modo que podemos entender o meme na cultura como um processo, uma dinâmica de crescimento semiótico. Dessa forma, mais que uma brincadeira em que juntamos uma imagem a outra, em que colocamos uma legenda para uma fotografia ou que editamos um vídeo, o meme opera dentro de uma lógica, configurando um dizer sobre o mundo. (HORTA, p. 181)

Se os memes aglutinam informação, intenção, repertório, representação, contexto, e deles se depreendem significados, visões de mundo, em construções que expressam, simultaneamente, a ação do emissor, as particularidades do meio e as práticas do tempo-presente, seu uso, no ambiente ubíquo da internet, não está restrito às competências da comunicação nem enquadrado em configurações formais, pelo contrário; é essencialmente nas experiências do cotidiano que os memes ganham força, e se multiplicam, se atualizam, se ressignificam.

Nesse sentido, seria possível partir desta “linguagem” (os memes), apropriando-se da sua expressão na sociedade contemporânea (do chamado “capitalismo informacional”), para fins pedagógicos? Se o meme se constitui “linguagem da internet”, tal qual aponta a pesquisadora Natalia Horta, aproximá-lo do espectro da educação e do ambiente da escola, bem como de temas fundamentais para a formação, o exercício da cidadania e a consciência histórica seria uma possibilidade concreta? De que forma fazer essa articulação? À luz das considerações sobre as propriedades e potencialidades na cibercultura, seria possível refletir sobre os memes enquanto facilitadores, no campo do ensino-aprendizagem?

Ainda que não estejam diretamente vinculados a um objetivo pedagógico, o pesquisador Henry Jenkins, referência nos estudos de mídia, considera a importância desses recursos na chamada “aprendizagem participativa”. Em “Cultura da Convergência”, ele salienta que é preciso pensar as tecnologias de informação e comunicação também na perspectiva das potencialidades dessas ferramentas para as múltiplas formas de expressão e intervenção na sociedade. O autor destaca, porém, que existem obstáculos, em termos de acesso e apropriação, nessa rede que, apesar de distribuída, não se efetiva necessariamente democratizante. Na percepção do investigador, mesmo que existam desafios, entretanto, para a utilização desses recursos tecnológicos na cultura de aprendizagem escolar, aproximá-los do escopo pedagógico favorece o preparo e o processo de ensino em um universo de transformações aceleradas e ininterruptas. Jenkins (2016, p.1) analisa que,

(...) historicamente, a educação pública tem sido entendida, principalmente, como um meio de assegurar o acesso mais amplo possível às habilidades e conhecimentos necessários para participar significativamente da vida cívica. Podemos esperar, portanto, que, na era digital, as instituições de ensino tenham um papel a desempenhar na promoção de competências na cultura midiática, na criação de oportunidades para os jovens reivindicarem e exercitarem suas vozes, garantindo que tenham a orientação de que precisam para encontrar o caminho das redes, que serão a fonte produtiva para sua energia criativa e suas necessidades sociais.

Especificamente no que tange aos memes, objeto de estudo desta pesquisa, a aproximação para a didática em sala de aula também é significativa. De modo equivalente, Jenkins entende que “cristalizar um ponto de vista numa fotomontagem, com o intuito de uma circulação mais ampla, é um ato de cidadania tanto quanto escrever uma carta ao editor do jornal local, que poderá ou não ser publicada” (JENKIS, p. 313). Nesse sentido, o uso do meme e as expressões de criatividade que essa linguagem admite lançam luz para que se possa perceber a dinâmica de aprendizagem, de construção do conhecimento histórico e desenvolvimento do senso crítico a partir de práticas que não se distanciem, em última instância, dos enunciados ou das formas de comunicar que fazem parte do cotidiano desses estudantes na cultura digital. Se a plataformização nos incita a refletir sobre a “reorganização” das formas de dizer, pensar e imaginar nesse tempo em que, conforme apontam os teóricos da comunicação, as interfaces e suas estruturas parecem se estender às esferas da vida, a sua apropriação consciente para movimentos de participação política, formação ou processo de ensino nas salas de aula evidenciam, não obstante, que os caminhos possíveis para compreender as TICs se estendem para além do “comunicar-se online”.

Por isso, a proposta de desenvolvimento da sequência didática para ensino de história através de memes, no caso desta pesquisa, se nutre, em certa medida, de discussões do campo dos estudos de mídia. É importante ressaltar, por conseguinte, que, fora do eixo da comunicação e na perspectiva das possibilidades pedagógicas, a utilização dos memes no ensino de história, notadamente no que se refere à Ditadura Civil-Militar brasileira, deve obedecer ao rigor acadêmico com que o se trabalha as fontes, no viés da historiografia, e com que se norteia o educador, na práxis metodológica. Diante dos memes sobre Ditadura, é preciso considerar, antes, que se tratam de manifestações, no tempo-presente, de um passado que nos corresponde. Por isso, é fundamental situar e contextualizar essas produções, no processo de

ensino, sob pena de incorrer em anacronismos.

Essa pesquisa envolve ainda um exercício constante de crítica pautada em conhecimento histórico, e não se pode perder de vista, nesse caso, nem a lógica estrutural do capitalismo de dados em que está inserido o meme, nem as múltiplas leituras que lhe são inerentes enquanto conteúdos digitais que se transformam continuamente, a partir de interações online. A utilização do meme enquanto recurso facilitador do processo pedagógico, no entanto, não se estabelece de forma aleatória ou arbitrária; o que se busca, no desenvolvimento deste trabalho, é detalhar de que modo esse recurso pode ser articulado para apoiar o processo de ensinar história da Ditadura Civil-Militar nas escolas. Não se objetiva, sob essa ótica, traçar um percurso fechado ou uma formulação categórica de construção do conhecimento; isso seria o avesso à natureza compartilhada dos memes, em suas formas de replicação e circulação. O intuito, neste caso, é refletir sobre esses conteúdos não unicamente pelo espectro do tecnológico, mas para reduzir as distâncias entre a linguagem do aluno e linguagem da escola, remetendo a novas possibilidades, a engajamento, criatividade, face ao digital, e à configuração de novas experiências e aprendizados significativos, mediante a apropriação das TICs no campo da educação.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste capítulo, inicialmente, serão apresentadas reflexões sobre as duas premissas estabelecidas para obtenção dos objetivos propostos nesta pesquisa. A primeira, há possibilidades de investigar o ensino e aprendizagem da Ditadura Civil-Militar Brasileira (1964-1985) a partir de uma sequência didática utilizando *memes*. A segunda, a importância do uso de diferentes recursos pedagógicos – charges e *memes* sobre a história da Ditadura Civil-Militar Brasileira (1964-1985) – para o desenvolvimento de saberes fundamentais da ciência histórica e formação dos estudantes da EPT. Para isso, primeiramente, serão apresentadas informações no que concerne à perspectiva teórica para análise de uma pesquisa qualitativa. Em seguida, caracterizar-se-á o perfil e formação dos estudantes participantes e, por fim, serão realizadas considerações sobre o processo de coleta e verificação de dados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD).

No que concerne à relação educação e trabalho, na execução da pesquisa, procurou-se partir dos princípios definidos por Antonio Gramsci e a articulação entre as concepções de Ensino Médio Integrado e Educação Profissional na contemporaneidade. Portanto, é pertinente refletir sobre o que alerta Bittencourt (2013, p.14) “O momento atual tem propiciado a introdução de algumas reflexões sobre a necessidade urgente do ofício do historiador e do professor de História no sentido de evitar a amnésia da sociedade atual marcada por incertezas e perspectivas indefinidas.”

Neste sentido, compreende-se o ensino e a pesquisa como um processo em constante construção que possibilita um entendimento da realidade. Assim, buscou-se investigar e lançar mão de ferramentas, recursos e subsídios para uma intervenção no real, representado na aplicação da sequência didática, com o aprofundamento da compreensão e na obtenção de dados qualitativos para investigar a sua utilização e possíveis contribuições. Sendo assim, a pesquisa foi realizada através da aplicação da sequência didática, seguida da observação e análise do conteúdo obtido através do registro nos diários de bordo das/os estudantes.

A pesquisa qualitativa apresenta-se como um recurso importante para temas relacionados à educação e, principalmente, ao ensino, pois responde a questões muito particulares que, nas ciências sociais, se preocupa com um nível de realidade

que dificilmente podem ser quantificados. Conforme Minayo, essas particularidades apresentam-se já na pesquisa qualitativa, que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (1994, p.21 e 22)

Interessa mais em uma pesquisa qualitativa o processo do que os resultados ou produtos, já que é no processo de investigação que se constata aspectos do cotidiano que podem revelar informações imprescindíveis para esclarecer, afirmar ou negar o objeto de investigação, perceber as mudanças e permanências na produção do conhecimento escolar (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49). Os autores ainda alertam que os dados não são apenas aquilo que se recolhe no discurso de um estudo, mas a maneira como as coisas aparecem quando abordadas com um espírito de investigação. Sendo assim, os detalhes específicos são pistas úteis para a compreensão do mundo dos sujeitos.

Deste modo, compreende-se que a pesquisa qualitativa seja o caminho norteador para a construção de um percurso metodológico que seja capaz de interpretar a dimensão e concepção de um determinado grupo de estudantes que vivenciaram a aplicação de uma sequência didática sobre a Ditadura Civil-Militar Brasileira. Assim, adotou-se o estudo de caso como procedimento metodológico, pois, de acordo com Yin (2005, p.4),

O Estudo de Caso é usado em muitas situações, que contribuem ao nosso conhecimento individual, grupal, organizacional e social, que surgiu do desejo de compreender fenômenos sociais complexos. Permite uma investigação para se preservar as características dos eventos da vida real. Tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foi tomado, como foi implementada a metodologia e com que resultados. Tem como grande vantagem a de estudar pessoas em seu ambiente natural, explorando fenômenos com base em vários ângulos.

Deste modo, realizou-se um estudo de caso, caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Tal tipo de pesquisa visa conhecer, em profundidade, como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. Assim, busca-se compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou, em uma perspectiva pragmática, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p.

32-33).

O processo utilizado para a obtenção de dados se deu através dos registros do diário de bordo, buscando entender quais as interações dos estudantes com a contextualização do tema, a pesquisa em diferentes fontes, a experiência de análise de diversos materiais, entre outras interações. Ou seja, por meio de fontes históricas diversificadas, pretende-se analisar e demonstrar novas possibilidades para o estudo da história recente, lançando mão da pluralidade de interpretações e explicações sobre o passado e o presente. Buscou-se compreender de que modo os estudantes dessas turmas de terceiro ano aprendem a partir da pesquisa e da utilização desses recursos, e como formularam essa aprendizagem com a produção de *memes*, bem como quais os significados que eles atribuíram após conectar passado e presente, repressão e resistência, Democracia e Direitos Humanos, em diferentes contextos da História Recente do Brasil.

Por fim, pretendeu-se constatar se houve ou não, ou de que modo se desenvolveu a aprendizagem histórica e como foi mobilizada, a partir da análise dos registros nos diários de bordo produzidos pelos estudantes. Os dados e informações obtidas possibilitaram à investigação observar a possibilidade de aliar a utilização de fontes históricas disponíveis on-line à aprendizagem histórica, visto que os sujeitos em escolarização demonstram interesse e interação na rede. A internet por meio da qual as/os estudantes encontram diversos materiais e informações podem fornecer um suporte ao aprendizado sobre o tema e tornar o processo de aprendizagem mais interativo, criativo e dinâmico. Neste sentido, buscou-se compreender o processo de ensino e aprendizagem em História na perspectiva da escola, vista como um espaço de produção de conhecimentos e não de reprodução. A partir da análise dos diários de bordo, o que se buscou foi entender como ocorre o processo de formação e produção de narrativas históricas pelos estudantes.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL E FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Foram consideradas, para a seleção da amostra, duas turmas - uma pelo matutino com 20 estudantes e outra pelo vespertino com 28 estudantes - do 3º ano do ensino médio do curso de Agropecuária do Instituto Federal Baiano, campus Catu, a partir da aplicação da sequência didática. O processo de aplicação e coleta de dados se deu no período de cinco semanas, ou seja, cinco encontros presenciais de duas horas aula cada, totalizando oito horas presenciais e mais oito horas com atividades remotas em cada turma.

Importante, neste momento, brevemente, traçar o perfil e contextualizar o ambiente de formação desses estudantes participantes da pesquisa. O Campus Catu atende a estudantes de diferentes regiões da Bahia que buscam o Curso de Técnico em Agropecuária em razão da qualidade ofertada e que, predominantemente, são oriundos de famílias da classe trabalhadora. De modo geral, pode-se afirmar que buscam, no Curso Médio Integrado em Agropecuária, uma formação Técnica em Agropecuária para desenvolver habilidades para atuar em diferentes áreas, como empreendedor e fomentador do associativismo e cooperativismo, que podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos agricultores familiares. Contam com uma formação holística que capacita o estudante a atuar tanto no agronegócio como nas médias e pequenas propriedades, e inclui-se, neste contexto, a importância dada à Agricultura Familiar.

Cabe destacar, portanto, em vista da missão institucional dos Institutos Federais, no que se refere à promoção do desenvolvimento regional, da transformação social, de seu papel enquanto agente fomentador dessas transformações, que o Campus Catu tem buscado desenvolver, junto à comunidade, a formação de cidadãos críticos, participativos, criativos, capazes de atuar como agentes das transformações sociais necessárias. Em relação aos estudantes participantes da pesquisa, manifestou-se de forma clara e evidente por parte destes, a importância da ocupação desse espaço por filhos da classe trabalhadora, que compreendem a importância dessa formação em relação à sua própria vida, de sua família e do compromisso com a sua comunidade.

Os estudantes destacaram a relevância em sua formação, diante da oportunidade ímpar ofertada no Curso Médio Integrado com uma formação em um espaço de excelência, o que confere um preparo para atuarem como profissionais de

maneira diferenciada. Foi manifestado, também, por parte dos estudantes, a consciência da relevância dessa formação na construção da cidadania a partir dos princípios éticos, morais, culturais e sociais, além da importância do incentivo à Iniciação Científica vivenciado neste espaço.

Importante pontuar que os estudantes manifestaram ter consciência do quanto o espaço de formação impactou no compromisso com valores e princípios fundamentais, além de perceberem o seu desenvolvimento em ações participativas com enfoque multidisciplinar, interdisciplinar e intercultural. Ao serem provocados sobre o que fariam após a conclusão do Curso de Técnico em Agropecuária, em sua maioria, manifestaram o interesse e motivação em continuar estudando, ingressar em uma Universidade Pública e buscar transformar a sua realidade, da sua comunidade e participar das transformações sociais necessárias para a nossa sociedade.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Nesta etapa, foi considerada, para obtenção e coleta de dados, a elaboração de instrumento que teve como base perguntas estruturadas em cada etapa do processo de vivência da sequência didática. Posteriormente, os estudantes foram provocados a preencher presencialmente o questionário e, após os encontros, suas reflexões no diário de bordo, entendido como um instrumento para a mediação e registro da aprendizagem e vivência do processo por parte dos participantes da pesquisa.

O Diário de Bordo consiste em um instrumento com anotações, orientadas ou não, materialmente um caderno com espaço suficiente para comentários e reflexões a partir de provocações geradas no processo de aprendizagem, na vivência da aprendizagem. A ideia é que seja um hábito no seu dia a dia, enquanto aprendiz de investigador; o Diário de Bordo, em si, faz-se enquanto pesquisador, como uma espiral autoreflexiva na qual se exerce a prática da narrativa, e espera-se que, progressivamente, eles aperfeiçoem seu nível de reflexão crítica. Os dados obtidos por meio do Diário de bordo são importantes, uma vez que permitem, na atividade de investigação, que o estudante desenvolva e aprimore um mecanismo de interação crítica consigo mesmo, com os colegas e com o pesquisador, que pode levá-lo a construir e reconstruir o seu percurso de aprendizagem.

Tal instrumento permite o desenvolvimento da capacidade de observar,

descrever e refletir sobre diferentes problemáticas no processo de aprendizagem, pois nele se anotam todas as observações diante de fatos concretos, fenômenos sociais, experiências pessoais, reflexões e comentários, confronto de opiniões pessoais e descobertas de novos conhecimentos.

Trata-se de uma prática que, na maioria das vezes, advém da tomada de consciência de situações problemáticas, além de oportunizar a reflexão de vivências dos sujeitos coletivos, que são, ou que vem a constituir-se e desafiam o conhecimento e níveis de consciência para o avanço no sentido da ação transformadora. Permite nortear a interpretação e a ação em uma integração entre a teoria e a prática, traçando rumos definidos para o desenvolvimento do pensamento crítico e questionador. Em relação ao sentido da prática, possibilita aferir conceitos e atualizar categorias, e a teoria orienta a aprendizagem, corrige, situa e permite à prática retroalimentar o processo de desenvolvimento do pensamento crítico, do conhecimento científico e da aprendizagem significativa, a partir do percurso das escritas reflexivas nos diários de bordo.

O diário de bordo, portanto, caracteriza-se em um instrumento rico na coleta de dados a partir de um processo em que o sujeito narra suas reflexões e experiências/vivências, tornando-se, assim, um instrumento formativo. Permite repensar, lançar um olhar atento a questões e/ou situações problemas e formular, organizar um pensamento crítico e autônomo. Assim, provoca o desenvolvimento de uma análise reflexiva sobre o percurso de construção das narrativas que os estudantes registraram nos seus diários.

A análise de dados foi realizada por meio da Técnica de ATD – Análise Textual Discursiva, pois tal método permite realizar, de modo aprofundado, as concepções dos estudantes participantes da pesquisa, por meio dos instrumentos de coleta de dados, como o diário de bordo. As pesquisas qualitativas têm utilizado gradativamente mais as análises textuais, tanto de textos existentes, quanto produzindo material para análise, seja por meio da observação, de entrevistas e/ou outros instrumentos de coleta de dados. Deste modo, a pesquisa qualitativa pretende alcançar uma interpretação dos fenômenos investigados seguindo uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação. O método da ATD está inserido no movimento da pesquisa qualitativa e objetiva a compreensão e a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados (MORAES E GALIAZZI, 2007).

No método da ATD – Análise Textual Discursiva, as etapas de análise

detalhada dos dados coletados se dão em torno de quatro focos; os três primeiros se constituem principais ao compor um ciclo entre *desmontagem dos textos*, *estabelecimento de relações e captação do novo emergente*. Por meio da elaboração de unidades de análise, permitem, de modo aprofundado, ordenar resultados para investigar o fenômeno, conforme destacam Moraes e Galiazzi (2007, p.43):

Processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado. Nesse espaço uma nova ordem pode constituir-se à custa da desordem. O estabelecimento de novas relações entre os elementos unitários de base possibilita a construção de uma nova ordem, representando uma nova compreensão em relação aos fenômenos investigados.

A fase da ATD definida como *desmontagem dos textos* denomina um processo que viabiliza a unitarização, ou seja, fazer emergir as categorias a serem analisadas, o que implica examinar os textos em seus detalhes e, ao fragmentá-los, permite produzir unidades constituintes. Portanto, esta etapa viabilizou a análise textual, na qual foi possível destacar os elementos que permitiram analisar e perceber a concepção dos estudantes correlacionando e reorganizando as unidades a partir da semelhança entre elas. Assim, “a Análise Textual Discursiva opera com significados construídos a partir de um conjunto de textos. Os materiais textuais constituem significantes e o analista precisa atribuir sentidos e significados.” (MORAES, GALIAZZI, 2007, p. 36).

Na análise textual viabilizada por meio da ATD, se propõe descrever e interpretar sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar. Importante chamar atenção para o pressuposto de que toda leitura é uma interpretação e que não existe uma leitura única e objetiva; mesmo que, diante da análise dentro de determinados grupos, possam surgir interpretações semelhantes, deve-se ter consciência de que um texto possibilita alcançar ou construir diferentes e múltiplas interpretações. Desta forma, permite um exercício de produzir e expressar sentidos, buscando, assim, construir compreensões a partir de um conjunto de textos. Trata-se de um ciclo em que é possível analisá-los e expressar, a partir da análise, os sentidos e significados possíveis, em um processo no qual os textos são reconhecidos como significantes em relação aos quais é possível exprimir sentidos simbólicos.

Conforme destacam (MORAES, GALIAZZI, 2007, p.37), “Toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica, seja esta consciente ou não”. Assim, significa considerar que qualquer leitura implica ou necessita algum tipo de teoria para se

concretizar e a multiplicidade de significantes possíveis de se alcançar ou construir a partir de um mesmo conjunto de significantes tem sua origem nos diferentes pressupostos teóricos que cada leitor venha a adotar em suas leituras. Os autores salientam, ainda, que é impossível ler e interpretar sem teoria, e que as diferentes teorias possibilitam diferentes sentidos de um texto.

Assim, entende-se que a análise textual discursiva considera um conjunto de pressupostos para a leitura dos textos examinados, sendo que esses materiais analisados constituem um conjunto de significantes. Cabe ao pesquisador, nesta etapa, atribuir a eles significados a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias, visando aos objetivos da análise, quais sejam, a emergência e comunicação desses sentidos e significados.

A partir da seleção do conjunto de textos a serem analisados, se desenrola o primeiro passo de desconstrução dos textos e sua unitarização, processo no qual se desenvolve a análise propriamente dita. A desconstrução e unitarização dos textos se cristaliza em um processo de desmontagem ou desintegração que permite visualizar e destacar seus elementos constituintes. Assim, dá-se foco nos detalhes e nas partes componentes dos textos necessários para a análise em que se pretende perceber os sentidos dos textos e é nesta etapa de desconstrução dos textos que emergem as unidades de análise também denominadas unidades de significado ou de sentido.

Esse primeiro passo do ciclo de Análise Textual Discursiva é um momento de intenso contato e impregnação com o material de análise, imprescindível para a emergência de novas compreensões. Moraes e Galiazzi (2007, p.42) sugerem ao pesquisador que, “no momento da análise, é importante atingir um profundo envolvimento com os materiais submetidos à análise. Somente essa impregnação possibilita uma leitura pertinente dos documentos analisados.” E é nesse processo de desconstrução que a desordem cria condições para a formação de novas ordens, ou seja, permite emergir novas compreensões dos fenômenos investigados, a partir de uma desorganização dos materiais, o que permite uma impregnação intensa com os fenômenos investigados.

No segundo momento do ciclo de análise da ATD, denominada *estabelecimento de relações*, se define a categorização, ou seja, se constrói a relação entre as unidades de base. Assim, propõe-se combinar e classificar essas unidades com objetivo de reunir esses elementos unitários para formar conjuntos que permitam agrupar elementos próximos que resultam em sistemas de categorias (MORAES,

GALIAZZI, 2007).

Nesta etapa de categorização das unidades, discutem-se categorias, seus modos de produção, tipos e propriedades. Objetiva-se demonstrar como este processo está inserido na construção de compreensões em relação aos fenômenos investigados a partir de um processo definido pelos autores como auto-organização.

As categorias, portanto, constituem a compreensão que deve emergir do processo analítico. A categorização viabiliza um procedimento constante de comparação entre as unidades definidas no início da análise, possibilitando o agrupamento de elementos semelhantes; os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias. Os autores reforçam a importância das categorias na busca pela compreensão dos fenômenos estudados, assim,

Categorias constituem conceitos abrangentes que possibilitam compreender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador. Da mesma forma como há muitos sentidos em um texto, sempre é possível construir vários conjuntos de categorias a partir de um mesmo conjunto de informações. Cada conjunto terá possibilidade de mostrar alguns dos sentidos que o corpus permite construir. As categorias não são dadas, mas requerem um esforço construtivo intenso e rigoroso de parte do pesquisador até sua explicitação clara e convincente. (MORAES, GALIAZZI, 2007, p.50)

Desta forma, não só é importante o esforço do pesquisador em caracterizar as categorias, mas em conseguir estabelecer relações entre os elementos que as compõem, tanto através da produção de subcategorias, como em construir relações entre as várias categorias emergentes da análise. Trata-se de um procedimento imprescindível para o pesquisador na condução da autoria dos seus próprios argumentos. Desse modo, a produção de argumentos em torno das categorias, tanto das gerais, quanto de subcategorias mais específicas, envolve um processo desafiador para o pesquisador, que necessita avançar na explicitação de seu sistema de análise e conseguir expressar em forma de argumentos as suas principais constatações em relação às categorias que vai construindo. Neste movimento de explicitação de relações entre as categorias, objetiva-se a elaboração de um argumento aglutinador do todo, ou seja, a construção da estrutura de um metatexto.

A terceira fase que compõe os três primeiros focos, ao compor um ciclo, é denominada *captação do novo emergente*, em que a intensa impregnação nos materiais de análise desencadeada nos dois focos anteriores viabiliza a emergência de uma nova compreensão do todo. Nesta etapa, os autores apontam a importância do papel do pesquisador a partir de um processo em que “a impregnação do

pesquisador com o material analisado possibilitará a tomada de decisão sobre um encaminhamento adequado na construção desses metatextos” (MORAES, GALIAZZI, 2007, p.55). A produção escrita na análise textual discursiva é parte de um conjunto de ciclos de pesquisa em que se pretende atingir uma compreensão cada vez mais profunda e que necessita ser comunicada com rigor e clareza a partir de um processo recursivo de explicitação de significados.

A produção textual, a compreensão e teorização perpassam o movimento de produção de um metatexto. Ao combinar descrição e interpretação, o pesquisador atravessa um percurso que visa expressar intuições e entendimentos atingidos a partir da impregnação intensa com o corpus da análise. Trata-se um movimento sempre inacabado em busca de mais sentidos, um esforço construtivo, no interesse de ampliar a compreensão dos fenômenos investigados. Nesse processo, o questionamento constante e a crítica permitem reconstruir argumentos já formulados, assim, “a validação das compreensões atingidas ocorre por interlocuções teóricas e empíricas, representando uma estreita relação entre teoria e prática” (MORAES, GALIAZZI, 2007, p.59). A importância, portanto, em articular a comunicação dessa compreensão, assim como a sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise. Desse modo, o metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão decorrente como produto da combinação dos elementos construídos ao longo das fases anteriores.

Os autores usam, como metáfora para explicar esse processo de realizar análises cada vez mais significativas, o desafio de ir de uma fotografia para um filme com seu movimento dinâmico. Ou seja, exige-se que o pesquisador busque superar uma descrição estática para conseguir captar a realidade em ação, entendida como dialética e em permanente movimento de superação.

Deste modo, o objetivo da ATD é a produção de metatextos descritivos e interpretativos a partir dos textos produzidos e organizados nas unidades de significado e das categorias. Tal produção resulta do processo intuitivo e auto-organizado no qual a compreensão emerge. Assim, um metatexto emerge a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou com a construção de um argumento aglutinados, a partir da impregnação com o fenômeno que representa o elemento central da criação do pesquisador.

Assim, na análise final das categorias, permite-se construir o metatexto proposto pelos autores que se caracteriza como: “Expressão por meio da linguagem

das principais ideias emergentes das análises e apresentação dos argumentos construídos pelo pesquisador em sua investigação, capaz de comunicar a outros as novas compreensões atingidas” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.94). Segundo os autores, essa etapa de construção/elaboração do metatexto consiste em:

mais do que apresentar as categorias construídas na análise, deve constituir-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou, um argumento aglutinador construído a partir da impregnação com o fenômeno que representa o elemento central da criação do pesquisador. Todo texto necessita ter algo importante a dizer e defender e deveria expressá-lo com o máximo de clareza e rigor.

Por fim, então, em conjunto, cumprem-se as etapas desse ciclo como um processo que permite “aproveitar o potencial dos sistemas caóticos no sentido da emergência de novos conhecimentos” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p.68). De um momento inicial de levar o sistema até o limite do caos, desorganizando e fragmentando os materiais textuais de análise até a formação de estruturas de compreensão dos fenômenos investigados expressas em forma de produções escritas.

Nos quadros abaixo, encontram-se as unidades, categorias e subcategorias emergentes:

Quadro 1 – Unidades emergidas no questionário

Categorias iniciais	Unidades de sentido	
VIOLÊNCIA	Violência do Estado	Torturas e assassinatos
REPRESSÃO	Desrespeito aos direitos civis	Perseguições
CENSURA	Controle dos meios de comunicação	Apagamento de informações
MEMÓRIA	Esquecimento	Traumas
LIBERDADE	Privações manifestações políticas	Desrespeitos aos direitos constitucionais

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Quadro 2 – Categorias e subcategorias emergentes

Categorias finais/emergentes	Subcategorias	
	Subcategoria 1	Subcategoria 2
APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS DITADURA E DEMOCRACIA	Desrespeito aos direitos civis	Importância dos Direitos Humanos
SIGNIFICAÇÃO DE ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO TERRORISMO DE ESTADO	Violências praticadas pelo Estado	Responsabilização de autoridades e justiça

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Nesse momento, convém pontuar que a pesquisa com seres humanos deve respeitar os quatro princípios éticos da pesquisa: autonomia, beneficência, não maleficência e justiça. Assim, é importante ter claro no que tange a autonomia e é preciso compreender que o candidato a participante da pesquisa pode e tem o direito de decidir se participa ou não como voluntário. Para isso, houve a apresentação da proposta de pesquisa e foram informados os objetivos e as etapas e, nesse momento, os estudantes foram convidados a participar. Desse modo foi solicitado por escrito o consentimento pela assinatura Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e/ou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para fazer parte da pesquisa. Se buscou cumprir nas atividades desenvolvidas o princípio da beneficência, de modo que a pesquisa possa apresentar benefícios, tenha relevância e apresente utilidade social e científica.

4 PRODUTO EDUCACIONAL: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Este capítulo propõe apresentar o percurso, concepção e processo de construção do produto educacional. Além disso, visa desenvolver reflexões teóricas sobre as contribuições pedagógicas do recurso *sequências didáticas*, com a descrição e análise de uma experiência de aplicação para o ensino de História da Ditadura. Para isso, a estrutura foi dividida em três partes. Na primeira são compartilhados o percurso de construção e o modo como a sequência didática foi concebida no processo de formação do Mestrado. Na segunda, são apresentadas noções teóricas a partir dos pressupostos desenvolvidos por Zabala sobre o recurso sequência didática no que tange à definição e à forma como se constitui, enquanto recurso pedagógico, o conceito substantivo Ditadura Civil-Militar Brasileira, a partir de elementos centrais nas discussões sobre o ensino, memória e esquecimento. Na terceira parte, estarão dispostas algumas ponderações e reflexões referentes às discussões teóricas sobre a Educação Histórica na formação dos estudantes, segundo pressupostos da aprendizagem histórica e da consciência histórica.

4.1 CONCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A elaboração e consequente validação de um produto educacional é uma exigência presente no Regulamento Geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional e configura-se como requisito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Distintamente do Mestrado Acadêmico, no Mestrado Profissional o mestrando precisa desenvolver, além da dissertação (que deve incluir o relato fundamentado da aplicação), também um produto educacional. O Programa apresenta como objetivo uma formação em educação profissional e tecnológica que visa à produção de conhecimentos e ao desenvolvimento de produtos educacionais. Assim, o produto educacional ocupa um lugar central e de finalização do processo de formação.

Esse papel central do produto educacional no processo de pesquisa estimula a um constante percurso criativo desenvolvido ao longo desse período de formação. Como professora de História da rede pública de ensino, a experiência e prática em sala de aula foram fundamentais para subsidiar a criação e desenvolvimento do produto educacional. Não se trata de uma tarefa simples; contudo, unir à prática um

aprofundamento teórico viabilizado no decorrer desse processo possibilitou que o amadurecimento de elementos já trabalhados em sala de aula fosse potencializado, permitindo a criação e o desenvolvimento de um produto educacional embasado na experiência e vivência no programa de mestrado.

O percurso experimentado na pesquisa, no desenvolvimento do produto educacional e na formação ao longo do curso, exige a reflexão sobre o espaço privilegiado de qualificação enquanto profissional da educação. No decorrer desse processo, a diversidade de caminhos se apresenta como um desafio em conseguir aliar as experiências práticas de sala de aula ao mergulho na teoria, e conceber, no desenvolvimento dos estudos, um produto educacional. Portanto, exige conscientização sobre o que se deseja alcançar, como transformar a prática pedagógica, como interferir positivamente no trabalho enquanto educador e que realidade se deseja construir. Essa trajetória se constrói a partir das trocas, das experiências compartilhadas, das vivências, dos estímulos à criatividade, do aprendizado com os colegas e professores, explorando e descobrindo o potencial de pesquisa em educação. Neste sentido, essa formação e o aprender, nesse percurso, permitem um progresso crescente, com desafios permanentes.

Um dos desafios que merece destaque é conciliar os estudos e a pesquisa em um Mestrado Profissional com os compromissos que o trabalhador que também é estudante tem. Conseguir combinar essas atividades em um período de curso de mestrado exige uma dedicação imensa. Ao mesmo tempo, tomar consciência de que tal processo não consolida algo acabado e finalizado, que termina com a produção da pesquisa e a conclusão, mas, sim, como uma etapa que engrandece a formação e as experiências, e que seguirá em curso.

Neste sentido, o resultado final não significa a interrupção da trajetória ou o fim do percurso, mas a possibilidade de permanecer aprimorando. Mesmo que, conforme citado anteriormente, o Programa tenha como objetivo o desenvolvimento de um produto educacional que ocupa um lugar central e de finalização de um processo, o que é possível perceber é que, ao longo dessa experiência/vivência, cada vez mais, fica claro, que se trata do cumprimento de uma etapa, da conclusão de um ciclo, mas que compõe mais uma parte de uma caminhada que não se finaliza nesse momento, no qual se constata a necessidade de permanente aprendizagem.

As reflexões apresentadas acima foram permeadas por um processo contínuo de indagações sobre quais dimensões e pressupostos são relevantes para produzir e

desenvolver um Produto Técnico e Tecnológico que compreenda os principais objetivos no ensino de história da Ditadura Civil-Militar Brasileira para uma aprendizagem significativa na Educação Profissional e Tecnológica. Além disso, foi preciso investigar quais elementos são centrais nas discussões sobre ensino e memória para o desenvolvimento de uma consciência histórica. Assim, as reflexões abaixo compõem os elementos considerados importantes para o ensino de tal temática.

A comunicação e a cultura são elementos fundamentais para a educação e carregam especificidades próprias na prática educativa, assim como as tecnologias digitais, que se tornaram indispensáveis no mundo contemporâneo. As tecnologias digitais modificaram as interações sociais e a comunicação humana. Tendo isso em vista, e a partir das experiências cotidianas em sala de aula, foi que se formulou a proposta de sequência didática a partir do uso de *memes* como recurso didático no ensino da Ditadura Civil-Militar Brasileira. Tal motivação é resultante de um dos desafios da educação no século XXI, qual seja, promover práticas educativas que oportunizem a participação crítica do estudante em atividades permeadas pelo mundo digital.

Neste sentido, estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em relação às competências gerais da educação básica,

exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos de diferentes áreas [...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p.9).

Segundo Zabala (1998, p.), a aprendizagem é uma construção pessoal e “implica a contribuição, por parte da pessoa que aprende, de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimentos prévios e de sua experiência”. A partir dessa perspectiva é que se impôs a necessidade, bem como o interesse em trabalhar o tema a partir de recursos didáticos que se aproximassem da realidade dos estudantes e motivassem o interesse pela História, o que exigiu o aprimoramento dos estudos sobre os diferentes recursos. Com objetivo de aprofundar e explorar as vivências trazidas

pelos estudantes, estimulando ao aprimoramento do letramento em relação às características próprias da comunicação digital articulada ao conhecimento histórico, é que se desenvolveu a sequência didática.

O uso de charges, histórias em quadrinhos e imagens no ensino de História já fazem parte desses recursos em diferentes áreas, mas a internet e as redes sociais inseriram um novo elemento ao “jogo comunicacional”: os *memes*; seria, portanto, pensar esses instrumentos como antecessores do *meme*. Em termos simples, como formas de expressão e linguagem para além do texto, o que possibilita a articulação entre estas ferramentas, e entre passado e presente. Progressivamente, se impôs o desafio, aos educadores, em se apropriarem de instrumentos e práticas educativas baseadas em metodologias ativas e participativas, de modo a superar as limitações que restringem o ensino a modelos tradicionais e a aulas exclusivamente baseadas no texto, no livro didático e na exposição oral do professor. De acordo com o que aponta a BNCC, no que tange ao compromisso da educação com a formação e o desenvolvimento humano global, ao definir que uma das ações importantes é “conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens” e, além disso, “selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender” (BRASIL, 2017, p.17).

A partir dessa compreensão, idealizou-se uma sequência didática para trabalhar o tema *Ditadura Civil-Militar Brasileira*, em que os conceitos e conhecimentos históricos se articulassem com o gênero digital *meme*. O *meme* de internet, entendido como artefato cultural, com suas particularidades, carrega importante caráter intertextual capaz de articular experiências da vida dos estudantes com conhecimentos que envolvem o contexto político, social e histórico. Neste sentido, orienta a BNCC, em duas outras ações necessárias à diversificação de metodologias e estratégias pedagógicas, é preciso

contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas [...] decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2017, p.16)

Conforme apontado, as tecnologias digitais servem como componente importante do currículo escolar e possibilitam, aos estudantes, por meio do seu desenvolvimento no ambiente de ensino, utilizá-las com o objetivo de problematizar questões da realidade, formular e responder estas questões ou resolver problemas. Destaca-se, portanto, o quanto o artefato cultural *meme* faz parte da vivência dos estudantes nas interações cotidianas na internet e como podem servir de conexão; está *post* seu potencial interdisciplinar e enquanto estratégia dinâmica para uma aprendizagem significativa.

Desse modo, se desenvolveu uma sequência didática, a partir do uso da ferramenta *memes*, como proposta didática para o ensino da Ditadura Civil-Militar Brasileira. A sequência foi elaborada e voltada para duas turmas – uma do turno matutino, com 20 estudantes, e outra do vespertino, com 28 alunos – todos eles do 3º ano do Ensino Médio, do curso de Agropecuária do Instituto Federal Baiano, Campus Catu. A aplicação da sequência foi dividida em quatro etapas, com encontros presenciais e atividades acompanhadas pelo ensino remoto.

4.2 CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática é definida por Zabala como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (1998, p.18). Trata-se de um modo ou um meio para o professor organizar as atividades de ensino no qual desenvolve o papel de desencadear ações e mediar a aprendizagem. No trabalho de desenvolvimento e/ou aplicação de uma sequência didática – entendido como espaço aberto, dinâmico e não estático – o professor se apropria, no decorrer do processo, de instrumentos e ferramentas didáticas, e os transforma, embasado em um trabalho pedagogicamente bem traçado.

Tal procedimento objetiva transpor os saberes científicos aplicados à realidade da sala de aula para viabilizar a apropriação de determinados conhecimentos.

Assim, Zabala ressalta a clareza que o professor deve ter quanto aos objetivos da proposta de sequência didática, quando propõe o questionamento que se deve fazer ao se refletir e avaliar tais instrumentos, quais sejam, “se esta sequência é mais ou menos apropriada e quais são os argumentos que nos permitem fazer esta avaliação” (1998, p.55). No decorrer das etapas da sequência didática, deve o educador considerar a heterogeneidade entre os estudantes e que tais diferenças devem servir ao enriquecimento das trocas para o sucesso da aprendizagem ao longo das aulas.

Cabe ao educador, portanto, a preocupação em refletir sobre quais atividades selecionar, como adaptá-las e como podem ser transformadas a partir da apresentação de uma variedade e diversidade de propostas de trabalho que contemplem as necessidades dos estudantes. Esse procedimento, construído de modo consciente pelo professor, permite um ambiente de aprendizagem com diversidade a partir das trocas, complementariedade entre as situações de aprendizagem intermediadas pelas diferenças e que, com a experiência de práticas educativas baseadas em metodologias ativas e participativas, podem transformar a relação ensino/aprendizagem.

Refletir sobre esse processo requer, do educador, ao elaborar uma sequência didática, considerar “a importância das intenções educacionais na definição dos conteúdos de aprendizagem e do papel das atividades que se propõem” (ZABALA, 1998, p.54). São diversos os instrumentos que permitem introduzir, nas diferentes formas de intervenção, atividades que podem melhorar a atuação do educador nas aulas, resultando em um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm e do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem.

Neste sentido, é importante que o professor proponha, na sequência didática, atividades diversificadas, com o objetivo de viabilizar o acesso de cada aluno que, por caminhos diferentes, pode alcançar determinado conhecimento de forma autônoma e crítica, ao ocupar o papel central no processo de aprendizagem. A sequência didática, conforme supõe a possibilidade de avaliação formativa, exige procedimentos que possam regular a relação ensino e aprendizagem. Portanto, há observância da necessidade de tais procedimentos serem processuais, mesmo que se desenvolva um produto final, e de que deva ser considerada, ao longo da avaliação, a

heterogeneidade entres os estudantes.

Percebe-se, assim, a potencialidade das sequências em favorecer o maior grau de significância das aprendizagens, e sua capacidade em contribuir para que os professores prestem atenção à diversidade (ZABALA, 1998). Para isso, segundo o autor, é relevante identificar as fases de uma sequência didática, das atividades e das relações que se estabelecem, permitindo “compreender o valor educacional que tem, as razões que as justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem” (p.54).

Como já dito anteriormente, a sequência didática não é uma construção estática, mas, sim, um processo aberto de constante reconstrução e que, de modo dinâmico, permite a redefinição dos instrumentos e noções necessários para atingir os objetivos educacionais propostos. A partir da compreensão do papel de uma sequência didática e dos seus objetivos é que o professor pode constantemente avaliar e refletir o sucesso do seu plano e as mudanças que podem levar a melhorias. Verificar como ocorreu, se houve, ou como melhorar o processo de apropriação dos conteúdos pelos estudantes e observar se os conhecimentos e habilidades desenvolvidas em cada etapa da sequência didática atingiram os objetivos previstos exige clareza e consciência do professor, ao avaliar se a sequência é útil para chegar àquilo que se pretendia.

Assim, é indispensável ter claro e sistematizado de forma organizada o que se pretende em cada etapa, com cada atividade e exercício proposto. Desenvolver e avaliar a sequência didática e pensar sobre essa prática educativa envolve a compreensão da realidade na qual será aplicada, observando quais determinantes interferem nessa realidade, como o tempo disposto, o espaço e a estrutura disponível, além do modo como as interações se estabelecem entre o educador e os educandos, e quais recursos didáticos podem favorecer esse processo.

Para a avaliação constante no desenvolver da sequência didática, é necessário o educador ter consciência da importância de, em cada etapa, refletir sobre as habilidades adquiridas e as dificuldades encontradas. É importante ter atenção para verificar se cada estudante consegue, mesmo que parcialmente, atender às tarefas e instruções propostas, e se, coletivamente, as interações estão enriquecendo o processo de aprendizagem. Observar, portanto, as habilidades que já possuem, quais ainda precisam desenvolver, qual o melhor caminho para o sucesso da aprendizagem desse estudante e suas potencialidades. A clareza sobre os objetivos educacionais

que se deseja e essa avaliação do processo definem a necessidade de intervenção do professor em pontos e aspectos específicos e como pode viabilizar de modo eficiente a aprendizagem.

Zabala (1998) vai expor detalhadamente os princípios que devem ser desenvolvidos no decorrer da sequência didática nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Assim, a sequência pressupõe a definição do que se pretende desenvolver, quais as habilidades, como os estudantes podem se apropriar dos instrumentos necessários e de que modo as atividades propostas podem contribuir para uma aprendizagem significativa, ao se considerar as dimensões citadas.

A análise das produções dos estudantes, no decorrer do processo, e o produto final, por meio de uma progressão organizada, permitem que o professor obtenha informações importantes para avaliar se os objetivos foram atingidos, bem como as dificuldades encontradas. A partir de critérios que devem ser bem definidos, Zabala (1998) expõe minuciosamente como observar se as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais são atendidas nas atividades propostas.

Desse modo, as sequências didáticas podem ser baseadas em metodologias ativas e participativas, podem ser mais personalizadas e podem contribuir para a construção de projetos de ensino interdisciplinares. Para isso, é importante descobrir se a sequência didática proposta serve para alcançar os objetivos previstos, quer dizer, se promove a aprendizagem (ZABALA, 1998).

4.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

É uma preocupação permanente do profissional de ensino de História para a promoção de uma aprendizagem significativa a contextualização dos temas a serem desenvolvidos. No caso do ensino da Ditadura Civil-Militar Brasileira, a proximidade temporal e o cenário atual exigem uma contextualização prévia ao início das discussões em sala de aula. Desse modo, no primeiro momento, os estudantes foram provocados a responder e registrar no Diário de Bordo o seguinte questionamento: *O que você sabe sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil?* Foi estabelecida essa indagação como ponto de partida para coletar as impressões, as informações e a opinião dos estudantes sobre o tema e, assim, possibilitar uma avaliação dos conhecimentos prévios e estabelecer os caminhos e os meios para iniciar as

discussões propostas na sequência didática.

Todos os estudantes demonstraram ter algum nível de conhecimento sobre o assunto, sendo alguns de modo mais aprofundado e com maior interesse, enquanto outros estavam munidos de informações mais gerais e com um certo nível de distanciamento. Muitos estudantes manifestaram, desde o primeiro contato, interesse pelo tema, o que não é incomum; não é surpreendente que os alunos se mobilizem por temas da história contemporânea, como a Primeira e Segunda Guerras Mundiais e a Ditadura Civil-Militar Brasileira, que, com frequência, figuram entre os principais interesses de estudo – afirmação que se sustenta em mais de uma década de magistério e que revela certa dimensão de disposição/preferência, já no 1º Ano do Ensino Médio, em estudar a “Ditadura no Brasil”.

Além disso, os estudantes já haviam sido informados que iriam estudar a Ditadura Civil-Militar Brasileira com o uso de *memes*; possivelmente, este elemento tenha gerado curiosidade e interesse, tendo influenciado na disposição dos estudantes. Na sequência, ainda na primeira etapa, que ocorreu em um encontro totalizando 90 minutos, a partir das respostas dos estudantes sobre o que já sabiam quanto à Ditadura Civil-Militar no Brasil, foram questionados acerca de quais aspectos gostariam de estudar, que elementos e quais temas sobre o regime tinham mais curiosidade. Desse modo, foram elencados os aspectos e selecionados coletivamente artigos que pudessem dar conta dessa demanda, ao mesmo tempo em que, permitiu-se, ao longo da atividade proposta, o aprofundamento dos estudos. Assim, foi possível iniciar discussões, situando o contexto da Ditadura diante de um mundo polarizado pela Guerra Fria (1945-1989) e nas Américas, a influência do processo revolucionário em Cuba e a elaboração da Doutrina de Segurança Nacional e da Operação Condor. Já no contexto interno, foi abordada a crise do populismo frente ao acirramento das contradições de uma política de conciliação de classes e do fortalecimento dos movimentos sociais. Tal contextualização foi fundamental e necessária, bem como permitiu que os estudantes relacionassem os processos que levaram a um regime de ditadura a um contexto maior e ao cenário interno, aprofundando a compreensão deste processo histórico no Brasil.

Entre os principais aspectos de interesse dos estudantes, destacaram-se: violência, repressão, censura, memória e as mulheres na ditadura. A partir dos aspectos sugeridos, já é possível perceber que se articulou um interesse presente nos debates atuais sobre a questão das mulheres conectado a uma temporalidade na qual

os valores e a mentalidade em relação ao lugar da mulher na sociedade eram diferentes dos atuais. Tal perspectiva pode evidenciar um aprofundamento de tal temática, que se vincula e projeta interpretações e subjetividades necessárias no processo de aprendizagem sobre um período da história que temporalmente não está tão distante da realidade atual dos estudantes. Os aspectos *violência e repressão* também alertam sobre um interesse em relação a ações praticadas por autoridades, como perseguição, tortura e assassinato. Neste sentido, também foi perceptível a conexão passado e presente, a partir do entendimento dos estudantes quanto à permanência de tal prática em relação a determinados grupos sociais em situações de violação aos direitos humanos que persistem na realidade atual. O aspecto *censura* apareceu em diálogo com outro tema também presente, atualmente, que é a *liberdade de expressão*; os estudantes demonstraram curiosidade sobre como era possível o estado manter o controle sobre a publicação de informações ou outras formas de expressão contrárias ao regime. Já no aspecto *memória*, foi apontado pelos estudantes, em contraposição, a escassez das informações, dos documentos e do conhecimento das pessoas, de modo geral, sobre o que aconteceu durante o regime.

Assim, foram selecionados artigos que pudessem embasar as discussões e o estudo desses aspectos, e distribuídos de acordo com os interesses individuais em grupos menores. Foi atribuída a tarefa de leitura do artigo escolhido e apresentação dos grupos para o momento seguinte, com objetivo de promover uma discussão e aprofundamento dos estudos. Também foi sugerido que, no encontro subsequente, os estudantes pesquisassem, selecionassem e organizassem imagens e charges sobre esses aspectos para serem analisados após a discussão referente aos artigos (sugeridos na sequência didática).

O objetivo da tarefa de pesquisa de imagens e charges sobre os aspectos de interesse dos estudantes é justamente mobilizar e promover o exercício de busca por outras formas de expressão, não só dos textos verbais, e permitir a interação com o digital, e permitir interação com o digital. Tal exercício também possibilita o direcionamento da curiosidade para uma estratégia mais interativa, e a aproximação de outras formas de leitura e representação.

Na segunda etapa da sequência didática, que ocorreu em um novo encontro com 90 minutos de duração, o primeiro momento foi de apresentação e discussão dos artigos selecionados pelos estudantes. Como é comum, a participação e envolvimento ocorreram de forma diversificada: alguns estavam com maior propriedade e

argumentação mais aprofundada sobre o tema e outros com um pouco mais de dificuldade. Contudo, tal diferença, compõe, de modo geral, a realidade de qualquer sala de aula; tratam-se das variáveis e da heterogeneidade que compreendem o processo individual de aprendizagem.

A interação, por meio da discussão em pequenas equipes, e, depois, com o grande grupo, colabora para a troca que intervém positivamente nesse processo individual de aprendizagem. No desenvolver da discussão, foi possível perceber o progresso no que se refere à apropriação das informações, dos argumentos compartilhados e do conhecimento elaborado pelos estudantes nos aspectos apresentados.

O debate sobre o que os estudantes já sabem sobre o assunto, suas opiniões, a reconfiguração e construção do conhecimento sobre a Ditadura Civil-Militar Brasileira foram embasados em pesquisa, leituras e debate sobre o tema, sustentados e analisados de forma científica. Conforme serve à avaliação processual, em tal etapa, cabe ao educador observar o progresso individual e coletivo na apropriação e desenvolvimento do conhecimento por parte dos estudantes, tanto pela participação e interação, quanto na articulação desses conhecimentos com as fases seguintes da aprendizagem.

Na sequência, ainda na segunda etapa, os estudantes compartilharam as imagens e charges que haviam selecionado e, os pequenos grupos, a princípio, buscaram articular o que elas representavam e como dialogavam com os aspectos explorados nos artigos. Esse exercício colaborou com o desenvolvimento da habilidade, tanto individual quanto coletivamente, de interpretar o texto e a imagem, perceber modos diversos de comunicação e de expressão de uma ideia e/ou conceito. O desenvolvimento dessa habilidade foi visualizado a partir do momento no qual os estudantes passaram a interagir entre si e analisar as diferentes fontes, não apenas as que haviam selecionado. Esse processo dinamizou e enriqueceu, de modo geral, as análises, e ampliou as diferentes interpretações sobre a mesma fonte, preenchendo as lacunas e aprofundando as leituras de forma autônoma pelos estudantes.

Como tarefa para o próximo encontro, foi solicitado que os estudantes realizassem uma entrevista, a partir de um roteiro básico para ajudar na realização da atividade; convém ressaltar que, nesta etapa, eles foram orientados a acrescentar alguma questão, caso achassem necessário, e realizar o registro. Também cabe

observar a importância do consentimento, por parte dos entrevistados, e o cuidado com as informações obtidas mediante entrevista – acuidade que os estudantes foram orientados a preservar, como é necessário na realização de atividades com essas especificidades.

Assim, perguntas como: *“Alguém que você conhecia ou tinha contato foi preso ou perseguido durante o regime?”* e *“Você se lembra de como era a vida das pessoas durante a Ditadura?”*, entre outras, que encontram-se em anexo, podem constituir esse questionário de entrevista a ser aplicado pelos estudantes. A realização da entrevista permite articular informações, diferentes formas de conhecimento e a memória sobre o período da Ditadura Civil-Militar Brasileira. Como já dito anteriormente, trata-se de um período da História Recente, e as memórias que os sobreviventes mantêm “vivas”, bem como as permanências históricas, ainda afetam a Democracia e os Direitos Humanos no Brasil. Essa atividade permite uma aproximação com uma história que pode ser individual, mas que se situa dentro de um coletivo, tornando concreta a história através da memória de alguém que viveu aquele período ou guarda memórias de algum familiar que tenha sido vítima da Ditadura.

Na terceira etapa da sequência, que ocorreu em mais um encontro de 90 minutos, somaram-se, aos outros recursos explorados pelos estudantes, o resultado, compartilhamento e análise das entrevistas realizadas. Foi possível perceber que a realização das entrevistas aproximou os estudantes dos conceitos e eventos estudados nas etapas anteriores, a partir do contato com pessoas que viveram ou foram impactadas pela Ditadura. Ao buscarem por esses relatos, os alunos acessaram pessoas da comunidade e relataram ter encontrado indivíduos que possuíam muitas memórias da Ditadura; muitos dos estudantes relataram surpresa ao descobrir isso, pois, embora convivessem ou já tivessem conversado, em outras ocasiões, com tais pessoas, desconheciam a participação e a memória que estas possuíam sobre esse período – o que colaborou para que, no decorrer da entrevista, parte deles caracterizassem/descrevessem os relatos como impressionantes.

Tal atividade coloca os estudantes no centro do processo de apreensão do conhecimento e em contato direto com fontes orais, que, geralmente, são pessoas conhecidas, o que permite a descoberta de informações e o contato com memórias individuais e coletivas de determinada localidade que podem, em maior ou menor nível, demonstrar como a vida das pessoas foi impactada e como tais eventos históricos

estão próximos deles. Foram propostos, ainda, questionamentos que permitem o diálogo entre problemáticas que envolvem a Ditadura e permanecem relevantes na atualidade, como “*você acha a democracia importante para a nossa vida?*” e “*você acha importante que os direitos humanos sejam respeitados?*”. Desse modo, provoca-se a conexão e articulação de conhecimentos sobre o período histórico e a realidade dos estudantes, conectando passado e presente. O estabelecimento de tal relação aproxima de forma viva e através de memórias a apropriação do conhecimento, e cria significado ao sensibilizar os estudantes, a partir do contato direto com essas fontes.

A realização da entrevista pretende diminuir o distanciamento temporal entre a temática, que é objeto de estudo, e a realidade dos estudantes, possibilitando a construção desse caminho entre passado e presente. O diálogo entre diferentes fontes e a articulação com relatos vivos e presentes na sociedade desenvolvem a habilidade de relacionar, analisar e interpretar diferentes elementos, enriquecendo o processo de aprendizagem. Ao viabilizar a apropriação do conhecimento por parte dos estudantes e aproximar o conhecimento histórico, a entrevista permite a construção de significado, transformando o modo como se utilizam se aprofundam, de forma autônoma, desse conhecimento.

Conforme já apontado anteriormente, por meio de pesquisas e estudos que tratam do distanciamento geracional resultante de políticas de esquecimento e desconhecimento, demonstra-se que o exercício da entrevista objetiva, justamente, aproximar e unir o aprofundamento científico às memórias individuais e coletivas ainda presentes na comunidade da qual os estudantes fazem parte. Nessa etapa de relato das informações obtidas por eles, ocorre uma sensibilização para o tema, e a troca das diferentes histórias individuais e coletivas compartilhadas resultam em uma aprendizagem significativa.

Trata-se, então, de partir da compreensão de que não é suficiente que o estudante aprenda tudo sobre a Ditadura, lembre de todas as informações sobre o período, mas que ele consiga desenvolver a habilidade de relacionar, interpretar e aplicar esse conhecimento à sua realidade. Compreender e correlacionar, portanto, os impactos dos fenômenos que estudou para a sua vida, na sua família e na sua comunidade. Os elementos que emergem nas aulas, a partir da exposição desses relatos compartilhados pelos estudantes, são questões presentes na sociedade e estão latentes, pois envolvem práticas socialmente vivas, ocupam espaço em diferentes meios de comunicação e no debate público.

Ao final desse encontro, foi orientado que os estudantes pesquisassem *memes* que atravessassem os aspectos discutidos ao longo das aulas e que apresentassem um diálogo entre tais aspectos no contexto da Ditadura e as questões dos Direitos Humanos e da Democracia. A atividade foi proposta para o encontro seguinte, no qual os alunos deveriam apresentar os resultados e buscar a construção de novos *memes*, coletivamente, em sala de aula.

Na quarta etapa da sequência, que ocorreu em dois encontros, totalizando 180 minutos, o objetivo foi aliar, articular e estabelecer a conexão entre as informações e conhecimentos trabalhados nos momentos anteriores à produção de *memes*. Convém alertar o cuidado que é necessário no desenvolvimento desta etapa, por se tratar diretamente de buscas na internet que foram previamente solicitadas aos estudantes. Diferentemente do que ocorre com as charges que foram pesquisadas e já estabeleceram uma primeira leitura e apropriação por parte dos estudantes, os *memes* possuem características específicas e refletem a diversidade de informações presentes na rede. Isso significa dizer que é comum, em uma busca-*online* com as palavras-chave “*meme sobre a Ditadura*” e “*meme sobre Direitos Humanos*” aparecerem, de modo explícito ou implícito, na tela, conteúdos revisionistas, negacionistas e extremistas, que buscam comunicar, de modo a distorcer os eventos históricos e/ou promover discursos de ódio. Deste modo, é relevante alertar que não se trata de evitar que os estudantes, de modo a não perceberem tais conteúdos, apresentem, por desconhecimento, o resultado dessas buscas, mas da necessidade de o professor estar atento, preparado e munido de elementos para desenvolver, em sala de aula, a desconstrução de tais informações. Ou seja, é comum que apareçam, entre a diversidade encontrada na internet, resultados diferentes do esperado, e cabe ao professor preparado para na discussão promovida em aula esclarecer tais informações.

Para isso, um dos procedimentos (detalhado na sequência didática) é compartilhar *sites*, *links* e repositórios já conhecidos, sugeridos como ponto de partida para as buscas a serem realizadas pelos estudantes. O ambiente digital é marcado pelo dinamismo e pela velocidade das informações compartilhadas em *rede*, o que favorece a constante pesquisa; e é essa diversidade dos resultados das buscas pelos estudantes que irá mover as discussões e o processo criativo de novos *memes*.

Nesta etapa da sequência didática, as discussões partem da retomada das charges que já haviam sido trabalhadas no segundo encontro que, neste momento,

serão contrastadas com os resultados das pesquisas dos *memes*. Serão selecionadas as charges que foram exploradas anteriormente e, a partir dos conceitos e conteúdos em comum, ou seja, que guardam semelhanças temáticas, são elencados elementos entre os gêneros. No procedimento de parear gêneros que guardam semelhanças, é possível ampliar e aprofundar as leituras, além de trabalhar as diferentes informações que cada um apresenta. Mesmo que com especificidades próprias e distintas, as charges e os *memes* colocados em diálogo permitem o enriquecimento da análise e o estímulo à criatividade. Essa atividade permite ainda aproximar recursos comunicacionais que possuem semelhanças e articular novas formas de compreensão, estimulando, a partir do diálogo entre os diferentes meios – a charge e o *meme* – esboçar caminhos que os estudantes poderão seguir ou construir para a produção dos seus próprios *memes*.

Esse primeiro momento contribuiu para a apropriação da linguagem característica/inerente a esses dois gêneros e para a articulação das informações e conceitos percebidos nos materiais selecionados. Foi possível que a atividade permitiu que os estudantes passassem a perceber de que modo determinados conceitos discutidos ao longo das etapas anteriores apareciam nas charges e nos *memes*, e como eles poderiam transformar as ideias que emergiram dessas análises em novas referências.

A etapa seguinte foi de organizar as ideias e dialogar coletivamente como produzir, de modo criativo e atual, as mesmas temáticas, inserindo, no *meme* que estavam começando a imaginar, outra abordagem, a partir de referências atuais. A criatividade e o estímulo a ela dinamizam essa atividade, afinal, criar um *meme* envolve, de modo geral, engajamento dos estudantes. É a possibilidade de imprimir, nesse produto, um pouco do que eles gostam, do que lhes interessa, daquilo que conseguem apresentar em diálogo com outros conhecimentos que possuem e que extrapola os conteúdos curriculares.

Como tarefa, foi solicitado, então, que os estudantes selecionassem temas do interesse deles relacionados aos conteúdos abordados sobre a Ditadura Civil-Militar Brasileira. Entre os conceitos que poderiam explorar por aproximação ou ramificação foram sugeridos, inicialmente, os mesmos que haviam sido discutidos no primeiro encontro: violência, repressão, censura, memória e as mulheres na ditadura. Além disso, foi solicitado que houvesse a referência aos termos *Ditadura*, *Democracia*, *Direitos Humanos* e *Terrorismo de Estado*. Assim, divididos em grupos, eles decidiram

qual conceito iriam explorar e quais aspectos desejavam que estivessem presentes no *meme*, conforme já havia sido trabalhado. Os alunos foram provocados a refletir sobre qual ideia e mensagem gostariam de transmitir através do *meme*, e puderam definir se iriam explorar algo cômico, satírico, irônico ou emotivo.

No encontro final, foi planejada a conclusão da produção dos *memes*, utilizando os recursos digitais necessários (os procedimentos e instrumentos necessários encontram-se descritos detalhadamente na sequência didática). Mesmo com o interesse, a motivação e o reconhecido empenho dos estudantes, por razões adversas, esta etapa não foi cumprida plenamente. Percebe-se a necessidade de adaptação ao contexto e à realidade de cada cenário em que será aplicada a sequência didática. Diante de dificuldades, algumas equipes não conseguiram concluir a etapa de produção do *meme*; para esses, então, foi sugerido que realizassem a análise de um dos *memes* pesquisados por própria escolha.

A possibilidade de adaptações de qualquer material didático é parte do trabalho do professor, de modo a obter o melhor resultado, diante do contexto e realidade na qual trabalha. Portanto, é importante a permanente reflexão do que é mais adequado frente às especificidades de cada cenário encontrado. Mesmo que o resultado de produção dos *memes* tenha ocorrido de forma parcial, foi possível realizar trocas a partir do que foi produzido, como um todo, no processo, e não somente pensando sobre o produto final. Em todas as etapas, os estudantes foram orientados a registrar, no diário de bordo, as suas impressões, os questionamentos que surgiram e as reflexões que elaboraram ao longo dos encontros. Além disso, foram orientados a responder questões previamente elaboradas (estas encontram-se detalhadas, anexas à sequência didática), de modo a guiar as reflexões e provocar um relato próprio e autônomo dos estudantes sobre o processo de aprendizagem.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 EMERSÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Neste capítulo, serão apresentados, analisados e discutidos os resultados da pesquisa, a partir da coleta de dados realizada por meio das respostas a questões pré-estabelecidas e de relatos livres e espontâneos registrados no diário de bordo dos sujeitos participantes. A partir da observação da proposta de pesquisa, buscou-se compreender de que modo o uso dos recursos pedagógicos – charges e *memes* sobre a história da Ditadura Civil-Militar Brasileira (1964-1985) –, com base no referencial teórico e metodológico da Educação Histórica, puderam contribuir para o desenvolvimento de saberes fundamentais da ciência histórica e formação dos estudantes da EPT.

As categorias iniciais e a derivação, nas unidades de sentido apresentadas, foram desenvolvidas a partir da Análise Textual Discursiva, entendida como uma metodologia de análise de informação de natureza qualitativa. A metodologia permite a produção de novas compreensões sobre o texto e os discursos construídos por meio da pesquisa. O procedimento da ATD orienta a organização da análise em etapas do processo descrito, em desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captação do novo emergente. No decorrer da pesquisa e cumprimento das etapas, o pesquisador se apropria e aprofunda o processo de desconstrução, definido como “unitarização”, procedimento segundo o qual encontram-se, nos textos em análise, as unidades de sentido.

As categorias foram selecionadas e analisadas de acordo com a frequência e relevância atribuída pelos sujeitos participantes, conforme emergiram nos textos registrados no diário de bordo. Assim, dá-se foco nos detalhes e nas partes componentes dos textos para a análise, em que se buscou perceber os sentidos dos textos e, a partir da desconstrução dos elementos que os compõe, perceber o surgimento das unidades de análise, também denominadas *unidades de significado* ou *de sentido*. Com objetivo de exemplificar os relatos textuais e as referências realizadas pelos estudantes às categorias, no decorrer da análise, serão utilizados trechos que se referem a essa produção. Os materiais textuais constituem significantes, e o pesquisador que os analisa desenvolve a tarefa de atribuir sentidos e significados.

Entende-se que a análise textual discursiva considera um conjunto de

pressupostos para a leitura dos textos examinados, sendo que esses materiais analisados constituem um conjunto de significantes. Nesta etapa, buscou-se atribuir significados a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias, visando à emergência e comunicação desses sentidos e significados.

Com objetivo de preservar o sigilo e a privacidade, os participantes foram identificados, em uma sequência, como SJA de 1 até 28, compreendendo sujeito da turma A (vespertino) e SJB de 1 até 20, compreendendo sujeito da turma B (matutino). É um dado relevante que cem por cento (100%) dos estudantes participantes realizaram o registro em diário de bordo, tanto por meio de relato livre e espontâneo, quanto respondendo a questões pré-estruturadas. As amostras são heterogêneas, demonstrando níveis de complexidade diferentes, elaborações textuais com maior ou menor envolvimento pessoal e/ou emocional e em nível maior ou menor de aprofundamento nos relatos. Observa-se que, por se tratarem de estudantes do terceiro ano do curso de Agropecuária, os sujeitos participantes da pesquisa possuíam algum nível de conhecimento prévio sobre o conteúdo e os temas abordados.

O diário de bordo, como instrumento para coleta dos dados, permitiu autonomia e maior flexibilidade para os participantes expressarem suas reflexões em um espaço entendido como mediador para o registro da aprendizagem e vivência do processo por parte dos estudantes que integraram a pesquisa. Assim, o diário de bordo foi alimentado, ao longo do processo, com a liberdade para registro de relatos espontâneos e por respostas às questões que provocassem reflexões sobre o tema estudado. As questões pré-estruturadas encontram-se em Anexo A - ao final deste trabalho e também elencadas no desenvolvimento do produto técnico tecnológico.

Diferentemente de uma avaliação tradicional, que busca obter respostas mais precisas sobre o que o aprendiz sabe, ou quais informações possui sobre determinado assunto, a experiência de relato registrado por meio do diário bordo para obtenção de dados para a pesquisa busca se aproximar, de modo aprofundado, das subjetividades e dos elementos que compõem os significados desenvolvidos na vivência da aprendizagem. Embora o diário de bordo possa servir como instrumento de avaliação, no caso dessa pesquisa, de modo específico, os estudantes foram informados que estavam colaborando e que se propunha, portanto, colocar em foco a dedicação em descrever, analisar e perceber como a experiência havia influenciado, sensibilizado, emocionado, provocado reflexões e/ou mobilizado a aprendizagem sobre determinado conteúdo histórico.

Compreende-se que o fato de estarem informados que não se tratava de um instrumento de avaliação e que teriam liberdade para registrar, no diário de bordo, tudo o que pensavam, de modo livre – já que poderiam ser transparentes com as sensações, emoções, sentimentos e reflexões que elaboravam no decorrer do processo –, permitiu a obtenção de dados significativos que contribuíram para esta pesquisa. Foram distribuídos, aos estudantes, cadernos próprios para serem transformados em seus diários individualizados; assim, puderam se apropriar do instrumento. Muitos deles fizeram ilustrações, colaram imagens, escreveram frases com as quais se identificavam ou que tinham surgido à mente, ou seja, os estudantes tornaram o diário de bordo pessoal, que revelasse algo sobre eles, e registraram de diferentes modos o que pensavam e o que gostavam.

Deste modo, o diário de bordo serviu como um instrumento para os registros, alguns orientados e outros espontâneos, o que materializou um espaço para os comentários e reflexões resultantes das discussões geradas no processo de vivência da aprendizagem. Os participantes foram estimulados, a cada encontro, a realizarem o registro no diário e a permitirem que esse instrumento se construísse constantemente de modo autoreflexivo, exercendo a prática da narrativa, de modo a explorar o potencial de suas reflexões críticas. Assim, cada um deles pôde experimentar e desenvolver um mecanismo de interação crítica consigo mesmo e com os colegas.

As informações obtidas através dos diários de bordo revelam que o processo envolveu o confronto de opiniões pessoais com a descoberta de novos conhecimentos. Foi possível observar que os sujeitos já possuíam prática com o instrumento e que se dedicaram a observar, descrever e refletir sobre diferentes problemáticas desenvolvidas na vivência da aprendizagem. Os estudantes demonstraram um grau significativo de consciência, o desenvolvimento do pensamento crítico e questionador e puderam relatar as situações problemáticas e as reflexões das vivências experimentadas. Entende-se que a prática permite retroalimentar o processo de desenvolvimento do pensamento crítico, do conhecimento científico e da aprendizagem significativa. A partir do percurso das escritas reflexivas nos diários de bordo, observou-se um significativo nível de comprometimento dos sujeitos participantes da pesquisa.

O diário de bordo, portanto, caracteriza-se como um instrumento rico na coleta de dados, a partir de um processo em que o sujeito narra suas reflexões e

experiências/vivências. Esse recurso permite repensar, formular e organizar um pensamento crítico e autônomo. Assim, provoca o desenvolvimento de uma análise reflexiva sobre o percurso de construção das narrativas que os estudantes registraram nos seus diários.

A coleta de dados, por meio dos relatos, permitiu o exercício de produzir e expressar sentidos, buscando, assim, construir compreensões a partir de um conjunto de textos. A impregnação, com o material coletado, permitiu emergir cinco categorias iniciais, quais sejam: 1) violência, 2) repressão, 3) censura, 4) memória e 5) liberdade. Dessas categorias iniciais, derivaram as unidades de sentido resultantes da etapa de unitarização: 1) violência - violência do Estado e torturas e assassinatos; 2) repressão - desrespeito aos direitos civis e perseguições; 3) censura - controle dos meios de comunicação e apagamento de informações; 4) memória – esquecimento e experiências traumáticas e 5) liberdade - privações manifestações políticas e desrespeito aos direitos constitucionais.

Na segunda parte, serão apresentadas e analisadas as duas categorias finais e as quatro subcategorias emergentes, que foram: 1) significação de elementos constitutivos do Terrorismo de Estado, com as consequentes subcategorias - violências praticadas pelo Estado e responsabilização de autoridades e justiça; 2) apropriação dos conceitos Ditadura e Democracia, e as consequentes subcategorias - desrespeito aos direitos civis e importância dos Direitos Humanos.

A conciliação das etapas de desmontagem dos textos e estabelecimento de relações e das conexões entre os elementos que as compõem e a captação do novo emergente constituem o ciclo desenvolvido na análise que segue. A partir da intensa impregnação com os dados analisados, busca-se apresentar os argumentos construídos que permitiram a emergência de uma nova compreensão do todo e o encaminhamento desenvolvido para a construção desses metatextos. Na divisão em duas etapas de apresentação, descrição, interpretação e análise dos resultados, busca-se articular a comunicação dessa compreensão encontrada nos textos.

5.2 CATEGORIAS INICIAIS

As categorias iniciais emergiram a partir da observação dos elementos recorrentes que sobressaíram nos relatos livres e nas respostas às questões pré-estruturadas e registradas no diário de bordo. Percebe-se a recorrência desses elementos tanto explicitadas nos textos quanto a preponderância resultante do espaço que estas categorias ocuparam nas discussões, nos interesses dos sujeitos e na atenção que dedicaram a elas. Esse procedimento é resultado da desconstrução e unitarização dos textos que se cristalizou em um processo de desmontagem ou desintegração que permitiu visualizar e destacar seus elementos constituintes.

Violência: violência do Estado e torturas e assassinatos

A categoria inicial *violência* ocupou espaço significativo nos textos, em que a referência constante definiu um interesse e observação de um elemento constitutivo da Ditadura Civil-Militar no Brasil. A consciência, por parte dos sujeitos, do significado das ações violentas perpetradas por autoridades de repressão constitui a clareza sobre o impacto na vida das pessoas durante o regime. Nos textos, é possível verificar a repulsa e indignação expressas de diferentes formas e que contêm importante nível de criticidade e consciência histórica. Conforme apresentado em alguns dos relatos a seguir, em que se expressa tal consciência:

Podemos usar uma única palavra para conceituar a ditadura, sendo ela a violência, nessa época aconteceu de todo tipo física, psicológica, verbal, manipulações, ameaças, torturas e mortes. (SJB27)

Os atos realizados naquele período me geram bastante repulsa e indignação, com destaque especial para a tortura, a tortura é o uso de violência para obtenção de informações e o Terror de Estado é uma forma de governar que se utiliza do medo como forma de alcançar seus objetivos. (SJB13)

O fato é que eu até já sabia sobre as repressões sofridas pelas pessoas, envolvendo mortes e até mesmo a temida tortura. Tortura é um assunto sensível de se tocar, independente da época e me incomodou. (SJA10)

Me chamou atenção a base como tudo era antes resolvido com violência e a forma de que a desigualdade entre qualquer gênero ou idade independente de onde era tudo sofria violência. [...] A Ditadura foi marcada pela extrema violência, prisões e torturas. Tudo era muito ruim para as pessoas. (SJB12)

Estudar esse assunto me gerou todos os sentimentos negativos existentes. Muitas pessoas foram mortas ou sofreram outros tipos de violência durante a Ditadura. Sofriam castigos repugnantes, sanguinários e covardes então o sentimento que descreve melhor é o de Indignação. (SJB6)

Os relatos acima revelam níveis diferentes de compreensão, porém demonstram apreensão da categoria como uma realidade na época. Algo que fundamentalmente sensibiliza os sujeitos, gera incômodo e resulta em indignação. Compreende-se a relevância e centralidade que ocupa a *violência* na elaboração textual de um elemento considerado pelos sujeitos participantes como constitutivo desse evento histórico. Há uma associação direta entre ditadura e violência; as discussões e leituras resultam em relatos que expressam, de modo explícito, repulsa.

As unidades de sentido emergem a partir da clareza que os sujeitos registram sobre o significado da categoria *violência* como fundamento de práticas sob responsabilidade do Estado durante o período de exceção. Verifica-se o aprimoramento da percepção das permanências a partir de relatos que vinculam as práticas próprias do regime ditatorial a situações atuais de violência por parte do Estado. Os sujeitos participantes fazem referência tanto a casos de destaque nacional e de grande repercussão, como a fatos recentes de violência, tortura e assassinato.

Recentemente tivemos um governo autoritário e com alto nível de militarismo, o abuso de poder e violência policial, principalmente contra negros e pessoas de classe social baixa. (SJB1)

Ainda existem torturas clandestinas ou até mesmo publicamente, como o caso que tornaram uma viatura em câmara de gás para torturar e assassinar um cidadão com problemas mentais. (SJA13)

O caso da criança ter sido enforcada por um policial por ter gritado LULA, ou o caso de um homem ter sido perseguido por uma apoiadora do presidente atual com uma arma em mão disparando em sua direção. (SJA14)

Repressão: desrespeito aos direitos civis e perseguições

A categoria inicial *repressão*, além de estar associada com ações violentas e desrespeito aos direitos civis, é expressa em diferentes relatos como um mecanismo de contenção das formas de contestação e manifestação contrárias à Ditadura. As referências à categoria revelam a compreensão de que se tratou de uma prática que lançou mão de meios, como perseguição e alto nível de vigilância em diferentes áreas e instituições, para tentar conter qualquer forma de oposição ao regime. As referências à categoria *repressão* revelam a compreensão de que existe uma relação entre a atividade política e os limites impostos por regimes autoritários; compreende-se que, em uma sociedade vigiada e sob controle, cidadãos que, de algum modo, fossem de encontro à ordem estabelecida não tinham os direitos respeitados.

Todas as informações de repressão, de perseguição e assassinatos me deixam com raiva, minha alma ativista se coloca no lugar das pessoas que lutaram contra e morreram, e eu fico extremamente triste e agoniada. (SJB18)

Ao longo da história do Brasil houveram vários tipos de governos, mas dentre os piores é possível citar a Ditadura Militar. Com suas terríveis torturas e repressão esse regime manteve uma dita “ordem”, onde as pessoas não tinham direito de opinar nem se manifestar contra o regime. Durando por vários anos até que a democracia aos poucos começasse a voltar ao país, através de muitas lutas. (SJB13)

A ditadura foi um momento onde o regime militar tomou conta do Brasil, um período de forte violência e repressão onde os direitos humanos não se aplicavam e muitas injustiças eram vistas como certas pelos políticos, um momento muito difícil para o Brasil. (SJB2)

Argumenta-se que não só existe clareza quanto às consequências que sofreram grupos políticos, estudantes, professores, trabalhadores e classe artística, entre outros variados grupos de oposição, mas que a gravidade das ações e meios para repressão atingiram um alto nível de perversidade institucionalizada e sistemática. Percebe-se que se consolida, de forma crítica, a elaboração sobre como essas estratégias de repressão, em diferentes níveis, desde a perseguição até tortura, assassinato e desaparecimento, evocam a consciência de uma prática sistematizada de reprimir qualquer forma de manifestação. São atribuídos, nos textos, o nível de complexidade e as problemáticas das ações de repressão, até mesmo da escalada repressiva, a exemplo da utilização de termos como “execução” ou “extermínio”.

Foi um período em que o exército fez um golpe de estado, tomou o poder, e criou um governo tirânico, em que era os militares que tinham o poder, e qualquer oposição era reprimida ou executada (exterminada). (SJA15)

Ocorre o desenvolvimento da percepção de contraponto no contexto social da época; do mesmo modo que destacam a existência de uma estrutura repressiva sistemática, demonstram consciência de uma realidade que se contrapõe a essa estrutura por meio da resistência. Percebe-se a noção de que existiram movimentos de resistência e confronto ao sistema repressivo estabelecido durante a Ditadura. Os relatos apresentam, da mesma forma, o domínio sobre o funcionamento de uma estrutura de Estado repressiva e a dinâmica de poder que envolvia, de um lado, um sistema fechado e autoritário e, por outro, parte da sociedade que “ousou” se contrapor e lutar contra o regime. Os registros nos diários de bordo apontam a consciência do poder que o Estado detinha tanto em relação ao monopólio do uso das forças de repressão para ações violentas, quanto da importância dos movimentos de

resistência formados por pessoas que lutaram contra o regime.

Censura: controle dos meios de comunicação e apagamento de informações

A categoria inicial *censura* é expressa em diferentes relatos como um mecanismo de controle das informações e tentativa de manipulação da opinião pública. As referências feitas à categoria expressam interesse e curiosidade sobre como foi possível estabelecer tamanha vigilância sobre a divulgação das informações na época. Percebe-se o desenvolvimento de uma noção das diferenças entre os meios de veiculação de informações no período que compreende a Ditadura e os existentes na atualidade. São destacados, em decorrência da própria experiência com a sequência didática, o modo como se buscava burlar os sistemas de fiscalização e enganar os censores, como, por exemplo, valer-se de músicas e charges que continham críticas implícitas ou que lançavam mão de recursos comunicativos que poderiam transmitir a crítica indiretamente.

Destaca-se o entendimento de uma vigilância sistemática nos diferentes meios de comunicação, inclusive no campo artístico, e de um método para o silenciamento. Demonstra-se a percepção da existência de estruturas do Estado que operavam em diferentes meios com objetivo de vigiar e silenciar as formas de expressão que criticassem as ações autoritárias, como no trecho abaixo:

O que me chamou atenção em relação a censura foi o quanto os militares estavam dispostos a silenciar as pessoas e o governo agia para acobertar o que realmente estava acontecendo. [...] A manipulação da mídia através de notícias falsas ou distorcidas para enganar as pessoas, para que elas não se dessem conta do que está acontecendo no país. (SJB23)

Na categoria *censura*, percebe-se também uma associação, que deve ser compreendida como não correspondente, entre os meios de controle e manipulação das informações pelas estruturas de Estado durante a Ditadura com os meios de comunicação na atualidade.

A principal semelhança entre a Ditadura e os dias atuais é que é evidente a censura, por mais que a população tenha a liberdade para se expressar, ainda somos manipulados, e isso ainda ocorre principalmente pelos meios de comunicação. Muitas notícias que são apresentadas a sociedade nos dias de hoje são apresentadas da maneira que convém aos políticos, de modo que não podemos ter certeza se a informação é verdadeira ou completamente falsa. [...] Eu acho que assim como na Ditadura, ainda hoje, as notícias são manipuladas, ou seja, só é publicado o que querem que seja. (SJB27)

Em busca de encontrar paralelos e semelhanças, alguns relatos citam a

manipulação das informações e até mesmo a divulgação de notícias falsas como forma de monopolizar as informações que circulam nos meios de comunicação atualmente. Por um lado, há a compreensão de que havia dificuldade de acesso à informação na época e que fazia parte de um sistema de manipulação em relação às ações do governo; por outro, o entendimento expresso nos diários de bordo é de que ocorre, atualmente, manipulação de informações – que os educandos atribuem ser do interesse de grupos políticos, ou que se busca atender a interesses de grupos da elite econômica que, através dos meios de comunicação, monopoliza as informações com o objetivo de direcionar/influenciar a opinião pública.

Memória: esquecimento e experiências traumáticas

As referências à categoria *memória* emergem em conexão com a necessidade de reverter a omissão da Justiça. Aponta-se, ainda, a importância de resgatar o passado, mas, principalmente, de se repensar e ressignificar o presente. Não somente nesta categoria, mas em outras, como já citado anteriormente, há a articulação entre os casos noticiados de tortura por agentes de segurança do Estado atualmente com a manutenção da impunidade em relação às políticas repressivas de Estado. Apresenta-se a lógica de que tais práticas persistiram, foram baseadas no sequestro, tortura, assassinato e desaparecimento de seres humanos que marcaram a história recente do país e que seguem presentes nos noticiários.

Acho importante que se fale sobre a Ditadura Militar porque foi um tempo onde milhares de pessoas sofreram e é preciso reparar esses acontecimentos, se fazer justiça para que esses erros não sejam repetidos no futuro. [...] Muita coisa do que estudamos me fez pensar, consigo ver que os reflexos do passado ainda refletem nos dias de hoje. Descobri que muitas pessoas viveram durante a Ditadura, entretanto, não tem conhecimento sobre o que aconteceu. (SJA5)

Neste caso, ocorre o desenvolvimento da percepção de continuidade de práticas características de um regime autoritário e a vinculação de que a impunidade é a base fundamental desse processo. Há a compreensão de que aqueles que foram agentes das práticas de terrorismo de Estado não sofreram punições e de que, alguns, ainda hoje, são reconhecidos e homenageados.

Acho que a maior semelhança atualmente é o presidente Jair Bolsonaro que tem como ídolo o coronel Ulstra que atuou na Ditadura. E Bolsonaro tem atitudes contra o povo, gosta de controle e tenta barrar a liberdade de expressão. (SJB18)

É possível perceber a conscientização sobre essa problemática da história

recente, a partir de uma lógica na qual considera-se que se as práticas repressivas da Ditadura não foram, até hoje, punidas, como se poderia evitar que no Estado democrático sigam ocorrendo e, ainda sejam, tão frequentes. Destaca-se o reconhecimento das permanências, entre elas, o impacto residual do medo, em uma sociedade que, de modo geral, não só segue temerosa quanto às ações das autoridades de segurança pública, como reconhece que se naturalizou e se consolidou uma realidade de permanente impunidade.

Me causa indignação sobre a repressão, sobre o fato das pessoas não terem tido liberdade, eram perseguidas, presas, mortas. Até hoje, muitas pessoas não sabem o que aconteceu com seus familiares. (SJB20)

Nos relatos, aparecem referências aos efeitos das experiências traumáticas não somente para os sobreviventes e familiares, mas para sociedade como um todo. O entendimento de como se deram as atrocidades impostas e da forma como se conduziu, na história do tempo presente, a experiência brasileira – com a utilização de método e estratégia de silenciamento e de desmemória como meio para se fazer esquecer os crimes da ditadura –, acaba por gerar um cenário no qual essa discussão sobre o passado recente e traumático apresenta-se inacabada e, portanto, não superada.

Há a valorização da *memória* como algo em disputa e de importância; essa categoria aparece articulada com outras, em relatos que estabelecem a relação entre memória e o desconhecimento de boa parte da população quanto ao que significou esse regime autoritário tanto para as pessoas que viveram durante esse período quanto para as novas gerações. Destaca-se a importância atribuída ao conhecimento e como uma formação crítica é indispensável, em termos políticos, quanto a uma consciência cidadã e ética – questão que será retomada e desenvolvida à frente, sobretudo no que tange à necessidade/ exigência intransigente na garantia dos Direitos Humanos.

Liberdade: privações manifestações políticas e desrespeito aos direitos constitucionais

Na categoria *liberdade*, ainda que a palavra esteja carregada de subjetividade, ao se pensar em um aspecto mais amplo para as sociedades humanas, ocorre o reconhecimento de que se trata de algo fundamental para a existência, e os relatos demonstram uma apropriação política do termo. Apresenta-se, de modo claro, a

diferenciação entre um regime democrático e em um regime autoritário, em relação à garantia dos direitos civis e à livre manifestação.

Neste sentido, percebe-se a apropriação do significado da categoria e o destaque atribuído à sua importância para a vida em sociedade. Há a articulação entre liberdade e outras categorias já citadas, em uma lógica que evidencia a compreensão de que, em um regime autoritário, é estabelecida uma estrutura que objetiva conter a participação política, a livre manifestação e qualquer forma de contraponto ao regime, conforme pode-se observar nos trechos a seguir,

Sobre o que foi a Ditadura, eu afirmaria que foi uma época de conflitos, censura, repressão, prisões, totalmente desumano. As pessoas eram tratadas como animais, apenas a burguesia tinha liberdades, época em que apenas os interesses da minoria eram atendidos, a população não tinha voz, não podia se manifestar e nem se opor ao governo, não tinha opção de escolha, o país era controlado pelos militares. (SJB27)
Eu diria que foi um momento triste e tenso, onde houve várias quebras do direito do ser humano. (SJB5)

Está presente nos relatos a noção de que a categoria *liberdade* está ligada à garantia da dignidade da existência humana. Possivelmente, seja este o elemento constitutivo fundamental para a sensibilização sobre as mudanças e as permanências em relação ao período da Ditadura e a realidade atual. Por mais que, em outros trechos e em relação a outras categorias, haja uma comparação entre os dois períodos que revele a percepção das diversas continuidades históricas, na categoria *liberdade*, há uma diferenciação significativa, evidenciando o entendimento de que, no regime democrático, a liberdade está garantida. Convém dizer que, especificamente quanto a esta categoria, a noção não aparece no sentido amplo e não há a pretensão de contemplar todas as camadas, com a complexidade e as subjetividades que a compõem, haja vista que emergem, nos relatos em conexão, a livre manifestação política e a garantia dos direitos do cidadão.

Diria que foi um período terrível onde as pessoas não tinham voz e pouquíssimos direitos. Nele os militares estavam no comando, centralizando cada vez mais o poder em suas mãos com a desculpa de estar protegendo o país de ameaças que nem existiam. Para isso lançaram vários Atos Institucionais, sendo o pior deles o AI-5. (SJB13)

Percebe-se a compreensão de que as restrições às liberdades constitutivas do sistema repressivo operaram a partir da estrutura estatal e foram institucionalizadas. Neste sentido, há o reconhecimento de que, no sistema democrático, a legislação garante, por meio da Constituição, direitos aos cidadãos, diferentemente do que ocorre em um regime autoritário, como foi a Ditadura, em que prisões, sequestros,

perseguições, tortura e desaparecimento constituíram um mecanismo perverso e de privação da liberdade dos cidadãos brasileiros.

5.3 CATEGORIAS FINAIS E SUBCATEGORIAS EMERGENTES

As categorias finais e subcategorias emergem a partir da intensa impregnação com os dados analisados e, em decorrência das categorias iniciais, busca-se apresentar os argumentos construídos que permitiram a emergência de uma nova compreensão do todo e o encaminhamento desenvolvido para a construção dos metatextos. Por meio da descrição, interpretação e análise dos resultados, objetiva-se articular a comunicação dessa compreensão encontrada nos textos. O encadeamento das etapas de desmontagem do conteúdo, assim como o estabelecimento de relações na identificação das conexões entre os elementos constitutivos dessas categorias e a captação do novo emergente, compõe o ciclo desenvolvido na análise que segue.

Significação de elementos constitutivos do Terrorismo de Estado: violências praticadas pelo Estado e responsabilização de autoridades e justiça

A articulação entre as categorias iniciais e subcategorias acabou por construir conexões e significados para fazer emergir um caminho argumentativo que compõe os elementos constitutivos do Terrorismo de Estado. O aprofundamento na análise dos textos revela a correlação e o desencadeamento de significados entre as categorias iniciais e subcategorias e as categorias finais emergentes. Nos relatos, é possível verificar a dinâmica entre os elementos constitutivos do Terrorismo de Estado e a sistematização das ações violentas praticadas pelo Estado, bem como os efeitos para a sociedade brasileira. Do mesmo modo, a percepção da permanência da impunidade pelos crimes da Ditadura compromete a responsabilização e justiça em relação a essa experiência traumática da história recente.

Observa-se, nos diários de bordo, a habilidade de reconhecer e elaborar, por meio dos textos, a apropriação dos elementos constitutivos do Terrorismo de Estado, a partir da conexão de diferentes componentes que emergem em referência à presença de práticas institucionalizadas e sistemáticas de um Estado autoritário, conforme nestes exemplos:

Foi um período extremamente cruel, covarde e totalmente desumano da História Brasileira, onde a população viveu um terror de estado sem antecedentes. (SJB1)

Foi um período onde a polícia, o governo causava muita repressão as pessoas, revogava os direitos dos cidadãos e utilizavam práticas que iam contra os direitos humanos, o que causava muito medo na população. (SJA12)

A Ditadura foi um regime que permitiu que pessoas da lei pudessem prender, matar, bater, torturar qualquer pessoa que eles considerassem suspeitas e isso tudo foi sem nem passar por um juiz. (SJA1)

Nos relatos, percebe-se a clareza na identificação de práticas institucionalizadas características de uma estrutura estatal autoritária que objetivava conter qualquer forma de manifestação e o pleno exercício dos direitos dos cidadãos. Há a correlação entre as ações de instituições, principalmente das forças de segurança, que criavam uma realidade social permeada pelo medo. Neste sentido, é formulada de forma clara a compreensão de que existiram mecanismos repressivos que serviam à manutenção do monopólio da violência e ao uso das forças de repressão, em contraponto aos direitos constitucionais que garantem os limites estabelecidos em uma legislação que assegura os direitos de todo cidadão. Conforme pode ser exemplificado também no trecho a seguir,

O meu primeiro pensamento ainda é que a ditadura foi um grande mal, a imposição e a opressão feita sobre a população é algo horrendo. O mais marcante é a censura que ocorreu sobre a cultura e a liberdade de expressão, as pessoas sendo oprimidas e os militares prendendo todos os opositores. (SJA3)

Neste sentido, complementa-se a complexidade da apreensão de determinados elementos constitutivos do Terrorismo de Estado, a partir da compreensão das permanências históricas. Desenvolve-se a conexão e análise de características que perduram, ainda que de modo diferenciado, mas que seguem presentes, mesmo no regime democrático e de direito. As relações estabelecidas entre as categorias iniciais levam a reflexões que têm como ponto de partida um primeiro desenho e que, no desenvolver dos relatos, acabam por cristalizar as estruturas que constituem um Estado autoritário e um regime de exceção.

O que me chamou atenção foi de como foi discutido nas aulas a Ditadura infelizmente deixou heranças e ainda circunda e está presente em nossa sociedade. (SJA12)

Algumas das informações apresentadas me geraram indignação e raiva, pois houve acontecimentos que eu como cidadão negro fiquei com uma imensa indignação, teve partes que mechem com a gente qualquer pessoa sentiria incomodo. (SJB11)

Assim, introduz-se a lógica e o método existente entre a constituição de uma estrutura estatal repressiva que está alicerçada em violências praticadas pelo Estado de modo sistemático, criando uma sociedade do medo. Do mesmo modo, percebe-se

que o fato de não ter havido a responsabilização de autoridades responsáveis pelos crimes da Ditadura e de não ter havido justiça gerou, como consequência para a sociedade democrática, uma permanência da impunidade. A compreensão é de que os impactos e consequências de ações e estruturas de Estado moldadas para a repressão e violência persistem, mesmo no regime democrático, e ainda afetam as futuras gerações.

Apropriação dos conceitos Ditadura e Democracia: desrespeito aos direitos civis e a importância dos Direitos Humanos

A apropriação dos conceitos *ditadura* e *democracia* se desenvolve a partir da compreensão de que se tratam de diferentes contextos históricos. Mesmo que situados em tempos históricos distintos, mas conectados, a Ditadura Civil- Militar e o atual regime democrático e de direito, na análise dos textos, destaca a noção sobre as mudanças e permanências entre os dois contextos. A análise revela a dinâmica entre duas subcategorias emergentes: o desrespeito aos direitos civis e a importância dos direitos humanos. A consciência desenvolvida na relação entre os dois tempos históricos observa as mudanças e permanências em relação a essas duas categorias que se expressam nos relatos, como ocorreu com a apropriação desses conceitos, conforme observado nos trechos a seguir:

Eu achei importante estudar sobre o tema, pois conhecendo experiências passadas podemos ter consciência do que não fazer no presente de forma que não trará consequências no futuro, tendo conhecimento dos fatos passados teremos um olhar crítico a tudo que nos for apresentado principalmente em relação a política, teremos mais responsabilidade para escolher nossos representantes, com o objetivo de ter um país bem administrado. (SJB27)

Acho importante ter consciência sobre este tema para que não volte a se repetir, ainda mais num país onde a Democracia anda tão ameaçada. (SJB1)

A exposição das compreensões em relação aos elementos constitutivos próprios dos dois contextos históricos se apresenta nos relatos, por meio da correlação entre o desrespeito aos direitos civis e a importância dos direitos humanos. Do mesmo modo, há a percepção de como a garantia dos direitos fundamentais afeta, nos diferentes contextos, a política, o funcionamento das instituições estatais e, de modo geral, a vida das pessoas. Percebe-se o valor atribuído e a necessidade da garantia dos direitos políticos e dos direitos humanos, sob responsabilidade do respeito da Constituição e da Justiça em assegurar essas condições, conforme aparece no trecho a seguir:

Não podemos dizer que o Brasil é um país democrático, pois atos

inconstitucionais são recorrentes como ocorreu na Ditadura Militar. Hoje vários direitos no nosso país não são garantidos a todos. Onde eu vivia a polícia abusa do poder e usa da agressão com cidadãos sem motivo e creio que isso não ocorre só onde moro. (SJB10)

Eu percebo muitas semelhanças da Ditadura com os dias atuais como a forma de como não é dada a voz aos negros e aos pobres. (SJB15)

Nos dias atuais ainda tem semelhanças, porém algumas situações são diferentes. Não posso dizer que seja democraticamente igualitários, mas acontecimentos como: preconceito, desigualdade racial, social e de gênero entre outros, são realidades nos dias atuais. (SJB9)

O paralelo entre os dois contextos é estabelecido de forma recorrente entre a conexão passado e presente, bem como a percepção das mudanças e das permanências, ao se observar, nos relatos, referências a situações atuais, nas quais os direitos humanos são violados, mesmo que sejam responsabilidade das instituições do Estado. Agregam-se, aos elementos constitutivos de um regime autoritário, continuidades decorrentes de situações de desigualdade social, raça e gênero. Essas relações estão organizadas, nos relatos, a partir de uma compreensão de que, mesmo atualmente conquistada a democracia, no Brasil, características remanescentes do regime autoritário permeiam as relações sociais no país; há o reconhecimento de que a busca pela igualdade continua sendo um desafio para a sociedade brasileira.

Estão presentes nos relatos, portanto, uma visão e apropriação complexas sobre os conceitos *ditadura* e *democracia*, principalmente em relação à importância do respeito aos direitos humanos e ao que segue em disputa na sociedade sobre que tipo de realidade se almeja construir para o futuro. A clareza sobre as consequências desse período da história recente, o impacto gerado em instituições de Estado e na sociedade, de modo geral, reverberam ainda hoje. Aparece nos relatos ainda a preocupação com a “fragilidade” da democracia no contexto político e social atualmente, conforme se observa nos trechos a seguir,

Acho que em inúmeros momentos percebo que a nossa Democracia está ameaçada se é que existe uma Democracia nesse país. (SJB17)

É importante estudar esse tema e ter consciência para que saibamos identificar esses problemas e também com esse conhecimento a gente consiga de algum jeito evitar que as mesmas coisas se repitam. [...] Esta atividade foi muito importante para criar um pensamento crítico desse assunto da Ditadura e temos que ficar espertos como eleitores com discursos que promovem a ditadura. (SJA12)

Achei muito importante estudar esse assunto porque tem vários malucos por aí querendo que volte a Ditadura no Brasil e a gente precisa ter argumentos e opinião própria sobre o assunto. (SJA1)

O Brasil ainda está passando por um momento muito frágil em relação a

Democracia onde muitas pessoas estão perdendo aos poucos a sua liberdade por conta de ter havido um governo autoritário que tenta a todo custo manipular a população, negociando até mesmo os Direitos Humanos algo que deveria ser inegociável. (SJB23)

Os relatos transmitem o reconhecimento e a consciência dos estudantes quanto ao valor, ao apreço e a importância da democracia, ao mesmo tempo em que revelam preocupação. Percebe-se, portanto, a noção dos efeitos complexos do período autoritário da Ditadura Civil-Militar Brasileira que persistem, e como esse passado recente afeta a existência da democracia no país. A preocupação com a manutenção da democracia aparece manifestada em diferentes trechos, evidenciando clareza na análise do contexto político atual. A apropriação dos conceitos *ditadura* e *democracia* emerge, nos relatos, em uma dinâmica baseada no contraste, na leitura e interpretação dos significados a partir do entendimento do presente, da realidade atual, mas em conexão constante com os elementos que constituíram a Ditadura no passado recente do país.

O desenvolvimento da consciência sobre o significado e as diferenças entre os elementos que constituem um regime democrático e um regime de ditadura dialogam, em diferentes trechos, e evidenciam o entendimento da complexidade de ambos conceitos. Nos relatos, aparece, tanto nas categorias iniciais, quanto nas categorias finais, uma análise crítica e complexa sobre os dois contextos históricos. Elaboram-se análises que compreendem que há controle da população em um regime democrático fundamentado na possibilidade de uso da violência; contudo, há o entendimento de que determinados fundamentos precisam ser respeitados. Neste sentido, compreende-se que o uso de violência prescinde de legitimação perante a sociedade, que existem leis que precisam ser respeitadas e que existe um consenso para que limites constitucionais não venham a ser desrespeitados.

O uso da violência em um regime democrático precisa, portanto, encontrar legitimidade a partir da garantia de procedimentos legais e só deveria atingir comportamentos considerados “desviantes” que estão estabelecidos previamente. Em diferentes relatos, é perceptível a análise desse contraste entre um regime democrático e um regime de ditadura, e observa-se a noção de que a violência, em um regime democrático, é entendida, pela população, como consequência dos comportamentos desviantes, mas com punição prevista pela legislação e que exige o respeito aos direitos humanos em um Estado democrático. Nesse contraste, compreendem a profunda diferença com um Estado de exceção, em que há o

abandono da normalidade institucional; as ações ocorrem à margem da legalidade, com a subordinação da sociedade civil e a militarização do aparato de Estado, ao lançar mão de um aparelho altamente repressivo sob comando das Forças Armadas. Na apropriação dos conceitos *ditadura* e *democracia*, percebe-se, em interconexão entre as diferentes categorias apresentadas, a identificação, significação e análise dos elementos constitutivos de um Estado Democrático e de um regime ditatorial fundamentado no terrorismo de Estado, conforme observa-se a seguir:

Considerando o contexto político que atual, podemos dizer que estamos vivendo uma grande hipocrisia. O grande cenário de polarização vem gerando irracionalidades, como fanáticos políticos pedindo a volta da ditadura. A ilusão disseminada por um político somada a vontade que alguns tinham de tirar o antigo partido do poder fez com que várias pessoas passassem a acreditar que a volta de um regime autoritário como a ditadura fosse algo bom. Manifestações pela volta do regime militar foram feitas por apoiadores do atual presidente (refere-se ao governo Jair Bolsonaro 2019-2022) e ainda, com o resultado das eleições, eles clamaram por uma tentativa irracional de golpe, que pelo bem de todos não ocorreu. A hipocrisia que isso representa e a falta de lógica quando se manifestam em prol de um regime onde manifestações são proibidas. Além disso, o próprio ato de ir contra a democracia é um crime, afinal com isso a pessoa está tentando destruir o direito que foi conquistado com muitas lutas no passado. Então o novo governo que está por vir deve fazer o possível para reduzir a polarização que se instalou no Brasil, tendo como base os direitos humanos, a igualdade e acima de tudo a defesa da democracia. (SJB13)

O ensino de História da Ditadura Civil-Militar Brasileira envolve o compromisso do professor em ter claro que o importante não é apenas que os estudantes aprendam o conteúdo em si, mas como ocorre o processo de construção desse conhecimento. Significa selecionar e organizar os elementos importantes para a leitura e entendimento do passado e do presente em uma perspectiva temporal, a partir da compreensão de *porquê* e *como* ocorrem, se sustentam as permanências e se estabelecem as rupturas. Assim, se reforça, nos estudantes, a importância de reconhecer as semelhanças e diferenças, ao longo do tempo, nos contextos históricos e das particularidades de determinados conteúdos da História. Prescinde, portanto, que, ao aprender sobre a Ditadura Civil-Militar Brasileira, o estudante se aproprie dos efeitos desse período na História do Brasil na perspectiva econômica, política, social e cultural. Com condições de relacionar passado e presente, as mudanças e permanências.

Essa tarefa percebe-se potencializada pelo uso de memes e as expressões de criatividade que essa linguagem admite lançam luz para que se possa perceber a dinâmica de aprendizagem, de construção do conhecimento histórico e desenvolvimento do senso crítico a partir de práticas que não se distanciem, em última

instância, dos enunciados ou das formas de comunicar que fazem parte do cotidiano desses estudantes na cultura digital. As interfaces e suas estruturas parecem se estender às esferas da vida, a sua apropriação consciente para movimentos de participação política, formação ou processo de ensino nas salas de aula evidenciam, não obstante, que os caminhos possíveis para compreender as TIC's se estendem para além do "comunicar-se online".

Por fim, há de se destacar a profundidade revelada nos relatos e a potencialidade do uso de *memes*, para uma formação ética e cidadã baseada em valores democráticos e demonstrada pelos participantes da pesquisa. Demonstra-se a consciência da existência de impunidade total aos responsáveis por crimes da ditadura, o que acaba por evidenciar uma preocupação com a fragilidade da democracia brasileira. Nos relatos, está presente a percepção de que persistem discursos saudosistas que proliferam homenagens e pautam políticas autoritárias, reivindicando o retorno da Ditadura no Brasil, assim como se reconhece a problemática que envolve o fato de autoridades políticas e militares, influenciadores digitais e grupos da sociedade civil terem encontrado espaço e repercussão para discursos e ações autoritárias que atacam a democracia no Brasil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto em que se produziu essa investigação foi especialmente traumático e permeado pela permanente sensação de instabilidade política no país. O crescimento e ascensão ao poder da extrema direita significou um retrocesso em diversas áreas e principalmente na Educação. Além disso, o medo de uma ruptura e potencial reversão autoritária esteve presente no processo de elaboração dessa pesquisa. O papel do professor de História comprometido com a formação ética e cidadã baseada em valores democráticos tornou-se, ainda mais, imprescindível.

Partimos da compreensão de que não é suficiente que o estudante aprenda tudo sobre a Ditadura, recorde todas as informações estudadas sobre o período, mas que ele consiga desenvolver a habilidade de relacionar, interpretar e aplicar esse conhecimento à sua realidade. Compreender e correlacionar, portanto, os impactos dos fenômenos que estudou para a sua vida, na sua família e na sua comunidade. Os elementos que emergiram nas aulas, a partir da exposição dos relatos compartilhados pelos estudantes, são questões presentes na sociedade e estão latentes, pois envolvem práticas socialmente vivas, ocupam espaço em diferentes meios de comunicação e no debate público.

O diário de bordo demonstrou-se um instrumento rico e eficiente para coleta dos dados, permitiu maior autonomia e flexibilidade para os estudantes expressarem suas reflexões. Consolidou-se em um espaço entendido como mediador para o registro da aprendizagem e vivência do processo por parte dos estudantes que integraram a pesquisa. O diário de bordo foi alimentado, ao longo do processo, com a liberdade para registro de relatos espontâneos e por respostas às questões que provocassem reflexões sobre o tema estudado e as análises decorrentes do processo e do produto final.

O diário de bordo, portanto, caracteriza-se como um instrumento importante na coleta de dados nesta pesquisa, a partir de um processo em que o sujeito pode narrar suas reflexões e experiências/vivências. Esse recurso permite repensar, formular e organizar um pensamento crítico e autônomo. Assim, provoca o desenvolvimento de uma análise reflexiva sobre o percurso de construção das narrativas que os estudantes registraram.

Compreendemos relevante neste momento destacar os aspectos observados no processo de aplicação da sequência didática que interferiram, em função do

contexto, da realidade dos estudantes e, de algum modo, implicam em mudanças que podem ser consideradas a depender da experiência em outro cenário. Os aspectos foram observados no decorrer da aplicação da sequência didática e coletados por meio da manifestação dos estudantes participantes ao longo dos encontros.

Um dos elementos que impactaram a aprendizagem, de modo geral, foi o afastamento dos estudantes da escola durante o período da pandemia de COVID-19. Os efeitos, ainda imensuráveis, modificaram as interações e ampliaram as desigualdades. O período em que ficaram afastados do ensino presencial resultou, para muitos estudantes, em um prejuízo significativo. Tais efeitos, ainda de difícil dimensão do impacto, certamente influenciaram na relação ensino/aprendizagem e ainda devem ser perceptíveis por algum tempo. Por outro lado, o fato de terem utilizado, durante o período do ensino remoto, recursos digitais, possibilitou que parte das atividades da sequência didática fossem realizadas nesse modelo, com o qual já estavam familiarizados, e isso acabou otimizando as produções e estabelecendo um contato para além dos encontros presenciais.

Outro aspecto relevante é o fato de a sequência didática ter sido aplicada com turmas de outro professor regente, ou seja, não se trata de estudantes com os quais se realizou um trabalho em um ciclo completo, mas sim de um trabalho realizado pontualmente, diferente do que ocorre quando o professor acompanha uma turma durante o período de um ano ou um semestre, a depender da realidade da instituição.

Como professora da rede pública estadual, em condições normais, desenvolvo um trabalho contínuo com o período de um ano ou mais, como é o caso de muitas turmas de terceiro ano do Ensino Médio, com as quais desenvolvi relação e interações no primeiro ano e no segundo ano. Deve-se considerar tal realidade, pois isso gera algum nível de modificação nas interações que se estabelecem nesse período de aplicação da sequência didática.

A interação com estudantes, de modo pontual, reserva preparo e planejamento do professor para que haja eficiência e sucesso na relação ensino/aprendizagem. Assim, convém pontuar tal diferenciação, pois trata-se de algo que pode interferir no processo e exige experiência e habilidade do educador para se adaptar, fazer adequações para lidar com uma realidade diferente da qual está habituado. Mesmo observando o contexto diferenciado, é importante destacar que a receptividade das turmas com a proposta da sequência didática foi relevante. Os estudantes foram extremamente acolhedores, se comprometeram com as atividades propostas,

estavam motivados, colaboraram com o processo e interagiram de modo significativo ao longo de todos os encontros. Como é de se esperar em qualquer ambiente de ensino que sabidamente não é homogêneo, as interações ocorrem de modo e intensidades diferentes, mas guardaram especial colaboração e comprometimento por parte dos educandos.

Outro elemento que merece destaque e se diferencia do Ensino Médio regular – ao menos da escola em que leciono – é o fato de que, no *campus* de um curso de Ensino Médio Integrado, a realidade dos estudantes é significativamente distinta. Os aspectos estruturais, de organização dos componentes curriculares e o fato de estudarem em tempo integral contribuem para que os educandos estabeleçam outras relações com o espaço e com os professores. De modo geral, os estudantes contam com maior liberdade e autonomia e com maiores responsabilidades. A própria dinâmica com o espaço da sala de aula e a autonomia que possuem para definir o seu percurso acadêmico se distinguem. Assim, não há tutela, ou controle que possa ser exercido pelo professor para garantir se o estudante permanecerá na sala de aula, se desejará participar da aula. Desse modo, a forma encontrada para garantir essa participação foi motivar, gerar interesse e curiosidade, conquistar a atenção dos estudantes e desenvolver, através de recursos dinâmicos, encontros leves e trocas interativas, o desejo de participar e se envolver com as atividades propostas.

Neste sentido, merece destaque o contexto que experimentam estes estudantes que estão concluindo o Ensino Médio Integrado, em que vivenciam o momento de finalização de um ciclo. Muitos deles relataram a dificuldade em conseguir acompanhar a quantidade de componentes curriculares e o alto nível das demandas que precisavam abarcar para finalizar o semestre. Os estudantes expressavam angústia com o momento e declaravam sofrer pressão, por conta da necessidade de finalização com êxito dessa etapa de formação. Muitos educandos expressaram, como se tratassem de uma autoavaliação, que desejavam ter contado com mais tempo, porque, se estivessem mais tranquilos, “conseguiriam aproveitar mais” a experiência criada com a sequência didática.

Uma questão importante, que parece perseguir qualquer educador, é o tempo; não se trata, aqui, do tempo histórico, mas do tempo disponível para a realização de determinada proposta pedagógica. Assim como um maestro busca o tempo exato do compasso, seguido por todos da orquestra, em busca da perfeição, tal desafio provavelmente venha a ser o maior de qualquer educador. Existem tempos distintos,

caminhos diferentes e variáveis que interferem na aprendizagem de cada estudante. Tal realidade deve ser considerada, não para justificar o encontro com as dificuldades, mas para orientar a avaliação e reflexão sobre como é possível melhorar, novamente, em busca da perfeição. Os professores não são maestros, não dependem de uma harmonia sinfônica, mas devem estar atentos ao compasso individual e a como se compõe no coletivo, sem deixar ninguém para trás. O tempo, que, geralmente, dita o ritmo e mantém a harmonia de uma orquestra, com frequência falta ao professor para cumprir aquilo que poderia ter realizado; é comum, no trabalho do educador, considerar mais o que poderia fazer do que o que foi feito. Sempre haverá mais para se fazer. Não se trata de pensar no ponto partida e no produto final que resultará em sucesso pleno ou fracasso completo, mas na travessia, que foi experimentada!

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. Ricardo Antunes. São Paulo: Boitempo, 2020.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BACICH, L.; MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. Ed. HUCITEC, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editores, 1994. (Coleção Ciência e Educação).
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_a_site_110518.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2022.
- CADENA, Sílvia Ricardo Gouveia. **Narrativas digitais e a história do Brasil. Uma proposição para a análise de memes com temáticas coloniais e seu uso nas aulas de História**. 215pps. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História, Recife. PE, 2018.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.
- DAWKINS, Richard. **O gene Egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- GRAMISCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999-2000 6v.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, GAUDÊNCIO; MARIA CIAVATTA; MARISE NOGUEIRA RAMOS e CLAUDIO GOMES RIBEIRO. **Produção de Conhecimentos de Ensino Médio Integrado: Dimensões Epistemológicas e político-pedagógicas**. 2014.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRIGOTTO, G. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica**. 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_curriculo_frigoto.pdf. Acesso em: 15 de Jan. 2022.
- _____. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas**. Revista Trabalho Educação Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, 2009.
- HORTA, Natália Botelho. **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica**. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- JENKINS. Entrevista - **Diálogos Midiológicos 33** • Intercom, Rev. Bras. Ciênc.

Comun. 39 (1) • Jan-Apr 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-58442016112> / Acesso em: 15 de Mai. 2022.

LACOUTURE, Jean. **História Imediata**. In: LE GOFF, Jacques. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. *Educar em Revista*, Curitiba, p. 131-150, 2006. Edição especial.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU; 1999.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio unitário ou multiforme?** *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. v. 20, n. 60, p. 121-142, mar. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000100121&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 mai. 2023.

PADRÓS, Enrique Serra; BARROSO, Véra Lucia Maciel (Org.); BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.); GEDOZ, S. (Org.); PEREIRA, Nilton M. (Org.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST, 2010.

PADRÓS, Enrique Serra; **Ditadura brasileira: verdade, memória. e justiça?** *Revista Historiæ*. Rio Grande. v.3, n.3, p. 65-84, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3262> Acesso em: 10 fev. 2023.

PADRÓS, Enrique Serra. **Usos da memória e do esquecimento na História**. *Revista Literatura e Autoritarismo: o esquecimento da violência*. Santa Maria, n. 4, p. 1-13, 2001. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/literaturaeautoritarismo/revista/num4/ass02/pag01.html>

RECUERO, Raquel da Cunha. **Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia**. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 32, p. 23-31, abril de 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SAVIANI. Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (ORGS.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

TORRES, Ton. **O fenômeno dos memes**. *Ciência e Cultura*, Setembro/2016, Vol.68(3), pp.60-61. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v68n3/v68n3a18.pdf> Acesso em: 10 mar. 2022.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DIÁRIO DE BORDO

1. *O que mudou na sua percepção sobre o tema? Você descobriu algo que não tinha conhecimento? Mudou a sua opinião sobre algum ponto apresentado na aula? O que te chamou atenção e gerou interesse?*

2. *Alguma das informações apresentadas te gerou sensações como: repulsa, indignação, desconforto, entre outras?*

3. *Você percebe permanências com a realidade atual, quais? Que situações no seu dia a dia ou entorno onde vive percebe semelhanças com as características do período da Ditadura?*

4. *A partir do que foi apresentado e debatido em aula elabore um comentário sobre o que você entendeu dos seguintes aspectos estudados: ditadura, democracia, cidadania, repressão, resistência, terror de estado, censura, liberdade, direitos humanos e algum outro que queira comentar...*

5. *Se você precisasse explicar para alguém como foi o período da Ditadura Civil-Militar Brasileira o que você diria?*

6. *Na sua opinião qual a importância de se estudar e ter consciência sobre esse tema no contexto do Brasil atualmente?*

7. *Como você analisa as charges e os memes trabalhados em aula e de que modo puderam melhorar o seu entendimento e aprendizagem sobre o que foi estudado?*

8. *De quais formas de manifestação você se apropriou a partir da produção do meme? Como você pretende abordar na sua realidade e na vida acadêmica os aspectos e as problemáticas estudadas?*