



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

CÍNTIA VIRGÍNIA SALES

“AMANHÃ HÁ DE SER OUTRO DIA”: a ditadura civil-militar de segurança nacional na sala de aula

Recife

2021

CÍNTIA VIRGÍNIA SALES

**“AMANHÃ HÁ DE SER OUTRO DIA”: a ditadura civil-militar de segurança nacional
na sala de aula**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHistória) da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Alves de Andrade

Recife

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Valdicéa Alves Silva, CRB4-1260

S163a Sales, Cíntia Virgínia
“Amanhã há de ser outro dia”: a ditadura civil-militar de segurança nacional na sala de aula / Cíntia Virgínia Sales – Recife, 2021
128 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Alves de Andrade.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Recife, 2021.
Inclui referências apêndices e anexos

1. História. 2. Ensino de história – Temática da história. 3. Argumentos destrutivos em sala de aula. 4. DSN. 5. Planejamento de ensino. 6. Estudo de caso. I. Andrade, Juliana Alves de (Orientador). II. Título.

981.34 CDD (22. ed.) UFPE (BCFCH2021-079)

CÍNTIA VIRGÍNIA SALES

“AMANHÃ HÁ DE SER OUTRO DIA”: a ditadura civil-militar de segurança nacional na sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHistória) da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.

Aprovado em: 26/02/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Juliana Alves de Andrade
Orientadora (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE)

Prof. Dr. Luís Fernando Cerri
Membro Titular Interno (Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG)

Prof. Dr. Pablo Francisco de Andrade Porfírio
Membro Titular Externo (Colégio de Aplicação - UFPE)

*Dedico esta pesquisa ao ex-presidente Luís
Inácio Lula da Silva e à ex-presidenta Dilma
Vana Rousseff.*

*Para minha filha, Ana Beatriz Sales da
Nóbrega, a quem dedico não só meus
estudos, sobretudo, meu amor.*

*Àqueles e àquelas que ousaram não se
calar diante de dias sombrios.*

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer significa reconhecer que sem o apoio de determinada pessoa, instituição, a caminhada seria mais difícil ou até impossível.

Diante disso agradeço ao Sagrado por me dar ânimo diante dos desafios.

Agradeço a minha mãe Marleide Francelina Sales cuja presença representa a figura materna, mas também é a imagem da mulher negra, pobre, solo, periférica, que batalhou muito para criar dignamente seus filhos.

Agradeço a minha filha Ana Beatriz Sales da Nóbrega por compreender minhas manhãs, tardes e noites de estudo e pesquisa. E mesmo com tais ausências, incentivar-me constantemente.

Agradeço aos amigos de turma pelos estímulos dentro e fora da universidade.

Agradeço aos professores e professoras da Universidade Federal de Pernambuco que em minha guarda incentivaram-me ao gosto pela pesquisa.

Agradeço especialmente a minha orientadora professora Juliana Andrade que literalmente colocou em prática a frase “ninguém larga a mão de ninguém”. Ela não as largou, como estendeu as suas para trilharmos os caminhos da pesquisa.

Agradeço aos professores e às professoras do PROFHistória da UFPE/UFRPE pela contribuição com meu aprendizado. Sempre esteve latente em seus olhos a preocupação com o docente-pesquisador, reafirmando que é possível o(a) professor(a) da Educação Básica voltar aos bancos da academia e investigar sua prática pedagógica.

Agradeço aos estudantes da Escola Técnica Estadual Professor Agamemnon Magalhães - ETEPAM dos anos de 2017, 2018 e 2019 que contribuíram com essa pesquisa e me estimularam indiretamente a voltar à universidade. Esses adolescentes contribuíram inexoravelmente para a professora que me tornei, mais sensível atenta às suas falas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, para tanto, faço meus agradecimentos.

O silêncio não é a ausência de palavras. Impor o silêncio não é calar o interlocutor, mas impedi-lo de sustentar outro discurso. Em condições dadas, fala-se para não dizer (ou não permitir que se digam) coisas que podem causar rupturas significativas na relação de sentido. As palavras vêm carregadas de silêncios. (ORLANDI, 2007, p. 102).

RESUMO

Os diversos estudos que analisam as repercussões dos 21 anos da ditadura civil-militar brasileira refletem algumas conclusões sobre o apagamento, o silenciamento ou o esquecimento desse período em nossa sociedade. A política de silenciamento perpetrada como braço da Doutrina de Segurança Nacional desdobrou no desconhecimento das engrenagens que favoreceram o Golpe de 1964, desde sua consolidação até sua manutenção. Entretanto, apesar da política do esquecimento, grupos da sociedade em suas microesferas de atuação política promoveram espaços de sociabilidade para discutir a ditadura civil-militar (1964-1985). O projeto que desenvolvemos na Escola Técnica Estadual Agamemnon Magalhães, localizada em Recife, Pernambuco, soma-se às ações encontradas para tratar da temática sob o olhar da História e do Ensino de História. Defendemos que o projeto de trabalho desenvolveu aprendizagens significativas e aprimorou a consciência histórica sobre a Ditadura Civil-Militar ocorrida no Brasil. Argumentamos ser possível no espaço escolar desconstruir narrativas produzidas pelo governo vigente na época de que foi necessária a “substituição” do presidente democraticamente eleito por parte dos militares, caso contrário se consolidaria no lugar uma ditadura de esquerda, portanto o que se estruturou no Brasil foi uma Revolução e não uma ditadura; que os “excessos” cometidos por militares ou civis em cumprimento da ordem foi decorrência da “guerra suja”; ou ainda que os subversivos tinham igualdade de forças, portanto, tinha-se que combatê-los de forma enérgica. O projeto que executamos na escola foi no sentido de combater o que Bauer (2011) denominou de privatização da memória, ou seja, a política do silenciamento das práticas de terror do Estado e da cultura do medo que vilipendiou e violentou diretamente a vida dos presos políticos, dos mortos e “desaparecidos”, dos torturados e de seus familiares, mas que indiretamente atingiu boa parte da população. Ou seja, tratar sobre a ditadura civil-militar brasileira na escola, é tratar sobre quem somos hoje e quais marcas temos dos 21 anos de violência cometidas nos diversos âmbitos da sociedade. Tal violência não se direcionou apenas aos insurgentes, mas à população que estava sobre a lógica vivenciada no Cone Sul da América Latina. Baseados nos estudos de Hernandez (1998) sobre projeto de trabalho e de Moreira (1997; 2003; 2011) sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa realizamos um estudo de caso de tipo etnográfico com os quais fundamentaram a elaboração desta dissertação, bem como da Proposta Pedagógica de Discussão sobre 1964 na Sala de Aula. Concluímos que o projeto de trabalho que executamos favorece a aprendizagem significativa de estudantes do Ensino Médio sobre a temática.

Palavras-chave: Ensino de História. Ditadura Civil-Militar. Doutrina de Segurança Nacional.

ABSTRACT

The various studies that analyze the repercussions of the 21 years of the Brazilian civil-military dictatorship reflect some conclusions about the erasure, silencing or forgetting of this period in our society. The policy of silencing perpetrated as an arm of the Doctrine of National Security unfolded in the ignorance of the gears that favored the 1964 Coup, from its consolidation to its maintenance. However, despite the politics of oblivion, groups of society in their microspheres of political activity promoted spaces of sociability to discuss the civil-military dictatorship (1964-1985). The project that we developed at the Agamemnon Magalhães State Technical School, located in Recife, Pernambuco, adds to the actions found to address the theme from the perspective of History and History Teaching. We argue that the work project developed significant learning and improved the historical conscience of the Civil-Military Dictatorship that occurred in Brazil. We argue that it is possible in the school space to deconstruct narratives produced by the government in force at the time that it was necessary to "substitute" the democratically elected president by the military, otherwise a left-wing dictatorship would be consolidated in place, therefore what was structured in Brazil was a Revolution and not a dictatorship; that the "excesses" committed by the military or civilians in order to maintain order, were a consequence of the "dirty war"; or even that the subversives had equal forces, therefore, it was necessary to fight them in an energetic way. The project we executed in the school was in the sense of combating what Bauer (2011) called the privatization of memory, that is, the policy of silencing the State's practices of terror and the culture of fear that vilified and directly violated the lives of prisoners politicians, the dead and "disappeared", the tortured and their families, but which indirectly affected a large part of the population. In other words, to talk about the Brazilian civil-military dictatorship at school is to deal with who we are today and what marks we have of the 21 years of violence committed in the various spheres of society. Such violence was not directed only at the insurgents, but at the population that was under the logic experienced in the Southern Cone of Latin America. Based on the studies of Hernandez (1998) on the work project and Moreira (1997; 2003; 2011) on the Meaningful Learning Theory, we conducted an ethnographic case study with which informed the elaboration of this dissertation, as well as of the Pedagogical Proposal for Discussing 1964 in the Classroom. We conclude that the work project favors the significant learning of high school students about the theme.

Keywords: Teaching of history. Civil-Military Dictatorship. National Security Doctrine.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Primeira entrevista realizada com o Historiador Hildo Leal	37
Figura 2 –	Aula de campo no Memorial Severina Paraíso	37
Figura 3 –	Segunda entrevista realizada com o Historiador Hildo Leal	37
Figura 4 –	Aula de campo	38
Figura 5 –	Cartaz da VII Semana da Anistia	47
Figura 6 –	Final do monólogo	48
Figura 7 –	Encerramento da Chamada do Adote uma Memória	49
Figura 8 –	Apresentação artística retratando a memória de Inês Etienne	52
Figura 9 –	Apresentação artística retratando a memória de Frei Tito	52
Figura 10 –	Apresentação artística retratando a memória de Carlos Marighella	53
Figura 11 –	Apresentação artística retratando a memória de Soledad Barret	53
Figura 12 –	ETEPAM	66
Figura 13 –	Placa da Escola Industrial	67
Figura 14 –	Placa do Colégio Técnico Professor Agamemnom Magalhães	67
Figura 15 –	Placa de elevação da Escola Industrial a CTAM	68
Figura 16 –	O entorno da ETEPAM	69
Figura 17 –	Imagem aérea da escola	69
Figura 18 –	Dimensão da escola no bairro	71
Figura 19 –	Busto de Nilo Peçanha no pátio da escola	71
Figura 20 –	Placa de homenagem a Nilo Peçanha no pátio da escola	72
Figura 21 –	Busto de Agamemnom Magalhães	72
Figura 22 –	Placa em homenagem ao ex-aluno expedicionário morto na Segunda Guerra Mundial	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Dissertações com a temática da ditadura	24
Quadro 2 –	Disposição das turmas por memória 2017	35
Quadro 3 –	Relação dos entrevistados e atividades realizadas	35
Quadro 4 –	Atribuições das coordenações	39
Quadro 5 –	Distribuições das memórias por turma	41
Quadro 6 –	Relação dos entrevistados e atividades realizadas	41
Quadro 7 –	Características das equipes	42
Quadro 8 –	Atribuições das equipes	42
Quadro 9 –	Coordenação Geral dos Grupos de Trabalho e suas atribuições	44
Quadro 10 –	Grupo de Trabalho nas salas e suas atividades	45
Quadro 11 –	Dados do IDEB da ETEPAM em relação a 94 escolas	46

LISTA DE INFOGRÁFICOS

Infográfico 1 -	Coordenação ano 2017	33
Infográfico 2 -	Estruturação do projeto em 2017	34
Infográfico 3 -	Estruturação do Adote uma Memória 2018	40
Infográfico 4 -	Coordenações gerais	44
Infográfico 5 -	Coordenações de sala	44
Infográfico 6 -	Grupos de trabalho nas salas	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de discurso
AS	Aprendizagem significativa
ETEPAM	Escola Técnica Professor Agamemnom Magalhães
CV	Curso Médio Integrado ao Técnico de Comunicação Visual
DI	Curso Médio Integrado ao Técnico de Designer
LOG	Curso Médio Integrado ao Técnico de Logística
MSI	Curso Médio Integrado ao Técnico de Manutenção e Suporte de Informática
MEC	Curso Médio Integrado ao Técnico de Mecânica
MECA	Curso Médio Integrado ao Técnico de Mecatrônica
MIC	Microsoft Innovation Center
DSN	Doutrina de Segurança Nacional
TAS	Teoria da Aprendizagem Significativa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	ENSINO DE HISTÓRIA E A DOCTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL	21
2.1	A DOCTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL	25
2.2	O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE AS DITADURAS DE SEGURANÇA NACIONAL	30
2.3	O ENSINO DE HISTÓRIA COM UM PROJETO DE TRABALHO	32
2.4	O PROJETO RETOMA A DISCUSSÃO SOBRE A DITADURA	38
2.5	A SEMANA DA ANISTIA NA ESCOLA	47
2.6	A CHAMADA DO ADOTE UMA MEMÓRIA	48
2.7	A CULMINÂNCIA DO ADOTE UMA MEMÓRIA	49
2.8	O USO DO RELATO ORAL E DA MEMÓRIA EM UM PROJETO ESCOLAR	53
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICO	56
3.1	A ANÁLISE DE DISCURSO: UMA POSSIBILIDADE TEÓRICA-METODOLÓGICA	59
3.2	ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL PROFESSOR AGAMEMNOM MAGALHÃES (ETEPAM)	64
3.2.1	O PASSADO DA ETEPAM	65
3.2.2	ETEPAM – LUGAR DE MEMÓRIA	69
3.2.3	CARACTERIZAÇÃO FÍSICA E PEDAGÓGICA DA ESCOLA	73
3.3	PERFIL DOS ESTUDANTES	74
3.4	A COLETA DE DADOS	77
3.5	APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	79
3.6	CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	82
4	ANÁLISE DOS DADOS	85
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	103
	APÊNDICE A – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	108

APÊNDICE B – IMAGENS DO PROJETO	110
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DOS DADOS - ETEPAM	116
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DOS DADOS – ESCOLA A	118
APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM	120
ANEXO A – IMAGENS DO PROJETO NAS REDES SOCIAIS	121

1 INTRODUÇÃO

Escrita em 1971 pelo cantor e compositor, Chico Buarque de Holanda, a música “Apesar de você” tornou-se símbolo da resistência à ditadura civil-militar brasileira (1964-1985). Com poesia e fé em um futuro democrático, o cantor revelava as dores de tempos sombrios, ao denunciar o terror: “hoje você é quem manda/ Falou, tá falado/ Não tem discussão, não”.

Embora a canção nos fale sobre a violência da censura, ela também transmite um sentimento de esperança e resistência. Nesse sentido, elegemos parte do refrão para intitular esta dissertação. Recorremos à composição de Chico Buarque como inspiração para nossa atuação enquanto professora-pesquisadora em dias sombrios do ontem mas também do hoje.

O ato de evidenciar e discutir as perdas sociais, políticas, culturais, econômicas e sobretudo, humanas, decorrentes da instauração do regime ditatorial no Brasil, sobretudo em tempos da ascensão da extrema direita, da necropolítica, do autoritarismo, da pandemia da Covid 19, torna-se imprescindível pensar nos recursos de esperança que existe no “amanhã há de ser outro dia”.

O projeto de pesquisa e de intervenção pedagógica desta dissertação foi resultado de uma experiência escolar implementada em uma escola pública estadual de Pernambuco, que buscou ampliar e aprofundar a discussão da última ditadura brasileira a partir de um projeto de trabalho.

Ainda que tenha ocorrido o empenho para o apagamento do Golpe de 1964 e de seus desdobramentos, em virtude da política de esquecimento assegurada pelos governos militares e, posteriormente, por alguns governos democráticos, o projeto escolar pretendeu estimular o pensamento crítico do tempo histórico e, assim, incentivar adolescentes a discutir a história através da aproximação dos relatos de vida de indivíduos viveram e atuaram politicamente durante o regime repressivo.

Nosso propósito era desenvolver a compreensão dos mecanismos que operaram para a implementação do golpe civil-militar no Brasil e sua manutenção durante 21 longos anos. Mas também perceber, reconhecer os movimentos de avanços e conquistas, entre os quais podemos citar a criação da Comissão Nacional da Verdade, criada em 2011 e instituída em 2012, pela então presidenta Dilma Rousseff que buscou apurar as violações de direitos humanos do período.

O objeto de pesquisa desta dissertação busca, portanto, problematizar e historicizar um projeto didático-pedagógico desenvolvido na Escola Técnica Estadual Professor Agamenon Magalhães (ETEPAM) intitulado “Adote uma Memória: Construa Nossa História”.

O Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional (ProfHistória) da UFPE

possibilitou que o projeto de trabalho escolar se tornasse uma pesquisa acadêmica, ganhando assim novos olhares e caminhos. Como pré-requisito do mestrado profissional, o professor-pesquisador se compromete a entregar à sociedade uma dissertação de dimensão crítico-analítica, somada a um trabalho propositivo para o desenvolvimento dos debates e das práticas dos profissionais de História.

Diante do desafio e de diversas possibilidades, elaboramos um material didático-pedagógico que servisse de orientação aos professores que tivessem interesse em executar uma ação pedagógica que leve a reflexão acerca da Ditadura Civil-Militar de Segurança Nacional no Brasil (1964-1985).

A proposta pedagógica, portanto, tornou-se o compartilhamento sistematizado de uma prática pedagógica realizada durante seis anos, e coordenada por duas professoras de História as quais trabalharam com o projeto em momentos distintos.

Essa dissertação objetivo geral é investigar como um projeto de trabalho contribuiu no desenvolvimento da consciência histórica e na aprendizagem significativa de estudantes do Ensino Médio com relação à temática da Ditadura Civil-Militar de Segurança Nacional de 1964 no Brasil.

Embasarmos esta pesquisa nas discussões historiográficas recentes sobre a Doutrina de Segurança Nacional e do Terrorismo de Estado que traçam ligações das ditaduras no Brasil e em outros países do Cone Sul, Paraguai (1954), Brasil (1964), Argentina (1966 e 1976), Uruguai (1973) e Chile (1973). Estes países possuem similaridades em sua trajetória: a retirada de presidentes eleitos pelo voto popular através de golpes; a prática da violência, sobretudo da tortura como prática institucionalizada de Estado; a política de esquecimento e desmemória e a cultura do medo.

Quanto à metodologia, faremos uma pesquisa qualitativa do tipo de estudo de caso etnográfico a qual possibilita uma investigação aprofundada das situações do cotidiano escolar em que o professor-pesquisador tem condições de analisar um fenômeno em sua complexidade e dinamismo próprios (ANDRÉ, 2012).

Os procedimentos de análise foram realizados através do referencial teórico de Orlandi sobre Análise de Discurso (AD), a qual possibilitou olharmos os sentidos dos discursos tanto do que observamos, quanto da fala dos estudantes e quanto de nossa própria postura diante do que vivenciamos.

Diante da problemática e do referencial teórico, delimitamos como objetivos específicos: Descrever o desenvolvimento do Projeto de Trabalho “Adote uma Memória – Construa

nossa História”.

- ✓ Discutir o tema sensível Ditadura Civil-Militar de 1964 no campo do Ensino de História.
- ✓ Analisar o trabalho pedagógico sobre os conceitos de memória e história no Ensino Médio tomando como referência o desenvolvimento do Projeto Adote uma Memória.
- ✓ Analisar a aprendizagem significativa e os relatos escritos dos estudantes no decorrer do projeto.
- ✓ Analisar o desenvolvimento da consciência histórica estimulada a partir do projeto.

O presente trabalho trata do debate da ditadura enquanto tema sensível para a sociedade brasileira a partir do diálogo com os estudos de Alberti (2014).

Os estudos historiográficos mais recentes discutem os dilemas dos professores de História ao tratarem o contexto brasileiro de 1964: como nomeá-lo? Revolução, regime militar, governo militar, ditadura, ditadura civil-militar ou ditadura civil-militar de segurança nacional? Em que período se iniciou? 31 de março ou 01 de abril de 1964? Durou 21 anos? Ou se encerra com o fim dos atos institucionais? Ou só quando um civil assume o comando do país? A participação civil foi tão decisiva assim para chama-lo regime de Civil-Militar? Por que existe uma prática de silenciamento desse período? Houve algum conflito entre a esquerda e a direita? Caso não houvesse o Golpe, os comunistas realmente teriam assumido o poder? Por que Jango não resistiu? Os EUA realmente invadiriam o país? Apenas quem se insurgiu foi preso?

As questões acima fazem parte do imaginário de uma parcela população sobre o período. Para cada termo ou assunto poderíamos discorrer inúmeras páginas. Entretanto, vamos apenas explicar com que linha teórica nos posicionamos.

A atual pesquisa faz uma opção conceitual a cerca da denominação do período, fazendo uso dos estudos do historiador Reis Filho (2010), que ressaltam a relevância da participação civil no Golpe de Estado de 1964.

Os estudos de Bauer (2011), Padrós (2010), Starling (2014) e Balestra (2015) fundamentaram nossa vinculação ao conceito Ditadura Civil-Militar de Segurança Nacional.

Outra questão imprescindível que será discutida nesta dissertação é conceito de memória, por ter sido tratada e trabalhada com os estudantes. Essa categoria analítica conceitual nos permite problematizar: como os estudantes conseguiram compreender as memórias sobre a ditadura civil-militar em disputas?

Para isso, recorreremos ao conceito de memória desenvolvido por Pollak (1989) ao afirmar que a memória é uma herança e que as preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da mesma. Podemos relacionar essa premissa também a memória coletiva, ainda que

esta seja bem mais organizada. Todos sabemos que as datas oficiais são fortemente estruturadas do ponto de vista político. Quando se procura enquadrar a memória nacional por meio de datas oficialmente selecionadas para as festividades nacionais, existem problemas de luta política. A memória organizada, que é a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são reconhecidos os conflitos para determinar que datas ou acontecimentos históricos devem ser gravados na memória de um povo.

Para Pollak (1992) a memória é um elemento formador do sentimento de identidade, do indivíduo e do grupo, uma vez que ela é elemento de suma importância no sentimento de pertencimento e de conexão de uma pessoa ou de um grupo no entendimento de si. Se existe o possível confronto entre a memória individual e a memória dos outros, isso mostra que a memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que se opõem a grupos políticos diversos.

Ao tratarmos as memórias dos ex-presos e ex-presas políticas temos que ficar atentos como afirmou Lowenthal (1998, p. 81), pois: “precisamos das lembranças de outras pessoas tanto para confirmar as nossas quanto para lhes dar continuidade”. A memória torna acontecimentos públicos em experiências pessoais particulares, ou ainda:

A natureza coletiva da história aparta-a, no entanto, da memória. Tendo em vista que o passado que recordo é parcialmente compartilhado com outros, boa parte dele é unicamente meu. Mas o conhecimento histórico é, por sua própria natureza, produzido e compartilhado coletivamente; a percepção histórica implica atividades em grupo. [...] “A palavra ‘passado’, como os historiadores a usam, conota um estado de coisas de certa complexidade social que perdura por um tempo suficientemente longo para torná-lo inteligível”. Para lembrar e comunicar esse passado é preciso haver instituições complexas e duradouras. Por essa razão, a “história deve ser estudada como uma atividade social”. (LOWENTHAL, 1998, p. 109).

Assim, entendemos que o trabalho pedagógico das memórias de ex-presos políticos potencializam a compreensão da História. Sem perder de vista que, esse passado rememorado, é uma narrativa, uma fonte documental que precisa passar por um procedimento analítico como qualquer fonte para assim se tornar um conhecimento histórico.

Defendemos que o trabalho com projetos é uma das formas com a qual o professor pode se valer para discutir assuntos de forma criativa e que crie entusiasmo, curiosidade e engajamento para o aprender.

O ponto de partida para a elaboração do produto, elemento propositivo que caminha concomitante com a discussão teórica dos trabalhos do Mestrado Profissional em Ensino de História, foi investigar o papel de ações integradoras no desenvolvimento da consciência histórica de estudantes do Ensino Médio com relação à Ditadura Civil-Militar de Segurança Nacional de

1964 no Brasil a partir do trabalho com projetos e da aprendizagem significativa. Nesse sentido, a nossa preocupação é propor um material que auxilie o professor a compreender que organizadores prévios podem elaborar ou, simplesmente, utilizar para desenvolver a aprendizagem significativa e para a vida prática dos estudantes.

A finalidade é socializar com os demais colegas de profissão uma proposta de trabalho que tem como temas: a pesquisa histórica e memória de presos e perseguidos pela ditadura civil-militar. Para isso, propomos um material didático que denominamos como “Proposta pedagógica de discussão sobre 1964 na sala de aula”, que serve como um material que o professor poderá utilizar para pensar sua aula sobre a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) tendo como público alvo os alunos do Ensino Médio, ou ainda realizar um projeto partindo de nossa experiência com projetos.

No produto percorremos um caminho de debate a partir da visão do imaginário social sobre a ditadura civil-militar de 1964-1985. Dentre os desafios, a primeira polêmica se encontra na capa do produto pedagógico: houve ditadura no Brasil? Questões como essa, foram o mote que utilizamos para desconstruir narrativas que se encontram nos veículos de comunicação hegemônicos, nos inúmeros canais disponíveis em plataformas de compartilhamento de vídeos, nas falas de estudantes e na visão do senso comum.

Na proposta pedagógica se encontra a descrição do projeto que executamos na escola tendo em vista um caminho alternativo para sensibilizar, discutir, aprofundar e desenvolver uma aprendizagem significativa e uma consciência histórica ao unir o debate dos conceitos de história, memória e ditadura. E como maneira de exprimir as aprendizagens, realizamos a culminância demonstrada em linguagem artística.

No primeiro capítulo discutimos os conceitos de História, de Ensino de História, da Doutrina de Segurança Nacional refletidos na ótica da sala de aula, bem como a experiência com o projeto de trabalho sobre a Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Tendo clareza de que a discussão, que se faz para adolescentes em um ambiente escolar, requer preparo e cautela por se tratar de um tema sensível.

No segundo capítulo detalhamos o percurso metodológico explicando desde as primeiras motivações, as escolhas e os procedimentos de todos os momentos da pesquisa.

No terceiro capítulo utilizamos a Análise de Discurso, nessas páginas esmiuçamos a investigação e o papel de ações integradoras como o Projeto “Adote uma Memória: Construa Nossa

História” no desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes com relação à Ditadura Civil-Militar de 1964 no Brasil. No tocante ao campo de pesquisa se limita à Escola Técnica Estadual Professor Agamemnom Magalhães, localizado no Recife, capital Pernambucana, em 2018, bem como a uma segunda escola estadual localizada na mesma região.

No quarto capítulo, analisamos o discurso dos estudantes quanto a conceitos que atravessaram o desenvolvimento do projeto, bem como buscamos compreender que tipo de aprendizagem foi desenvolvida, se do tipo mecânica ou significativa e para o uso prático.

Concluimos esta dissertação munidos de ainda mais recursos teóricos e experiência para compreendermos que caminhos poderemos enquanto educadores e educadoras trilharmos para estimular a curiosidade epistemológica e desecandear aprendizagem significativa.

2 ENSINO DE HISTÓRIA E A DOCTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL

Pensar o Ensino de História no Brasil é sobretudo refletir sobre um campo de tensões entre pesquisadores de duas áreas do conhecimento, a História e a Educação cuja discussão passou a ter espaço pós democratização e, conseqüentemente, a reestruturação educacional nas diversas áreas do ensino, inclusive a de História.

A redemocratização impôs desafios políticos, sociais, culturais e educacionais ao país. A superação de traumas e violências que estavam visíveis em vários níveis da sociedade brasileira era uma tarefa das mais complexas, afinal de contas foram 21 anos de ditadura.

No campo do Ensino de História havia a necessidade da reestruturação da disciplina e sua autonomia que foi violada com a criação da Educação Moral e Cívica, e a pretensão da união da História e da Geografia nas disciplinas de Estudos Sociais e da Organização Social e Política do Brasil (OSPB) nos currículos e na prática escolar do 1º e 2º graus da época. O controle e os pressupostos da educação para "formar", "cultivar", "disciplinar" tinha que ser substituído por "um ensino capaz de 'formar cidadãos críticos e agentes de transformação social'" (MONTEIRO; RALEJO, 2019, p. 8).

O Ensino de História contribuiu para que as crianças e os adolescentes, pertencentes à Educação Básica, tenham conhecimentos sobre as conquistas da humanidade, bem como as diversas contradições decorridas desses eventos históricos, mas também tem como objetivo incentivar a crítica à visão binária, maniqueísta, as dicotomias do tipo bem/mal, opressor/oprimido, Estado ditatorial/sociedade, entre outros. Como afirmou Seffner, o ensino de História insere os estudantes em uma tradição, mas ao mesmo tempo, garante condições para questionar essa tradição, e alterá-la, caso necessário. "O ensino de História não obriga a nada, mas questiona muito" (2019, p. 21).

Compartilhando com esse pensamento sobre a função social da disciplina da História, Monteiro e Ralejo relatam que "[...] o ensino de História é, efetivamente, um lugar político no qual disputas em torno da relação saber/poder se efetivam nos documentos, nas políticas, no currículo, nas práticas escolares, na produção de memórias" (2019, p 8).

Estamos, portanto, em um campo de disputas de conhecimento e de poder em que ensinar História é resistir e se confrontar às estratégias do silêncio, às marcas profundas deixadas na formação de muitos docentes durante a ditadura, de tensionar os valores familiares. "O campo do ensino de História tem sabor de resistência para colocar a nu as estratégias do poder. A resistência

político-pedagógica [...]” (SEFFNER, 2019, p. 25). Os esforços de resistência envolvem, inclusive, a própria existência de conhecimento histórico no currículo escolar.

De acordo com Monteiro (2018) o ensino de história ocupa um lugar de fronteira entre História e Educação e expressa uma especificidade epistemológica. Explica a autora,

Fronteira no sentido de “border”, lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas; zona híbrida onde os contatos se pulverizam e se ordenam segundo micro-hierarquias, zona de imensas possibilidades de criação cultural. (2007, p. 9).

A visão proposta de Monteiro coaduna com o pensamento de Caimi e Mistura (2018, p.187), que descrevem a relação do Ensino de História ao relatar que “pressupõe uma relação de convivência, disputa e negociação entre as áreas de saber que estão imbrincadas tanto na pesquisa quanto na prática pedagógica do ensino de História”.

Diante dos estudos das autoras, percebemos esse lugar limítrofe em que o campo Ensino de História vai se configurando, ou seja,

lugar de fronteira, no qual são articulados instrumental teórico da educação e da história, discutindo especificamente como temos pensado e operado com esta articulação, e considerando, também, as possibilidades do uso da análise retórica neste processo. (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 192).

Rocha (2019) afirma que nas últimas décadas vimos o campo Ensino de História crescer em decorrência da criação do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de (ENPEH), da Associação Brasileira do Ensino de História (ABEH), do crescimento dos grupos de pesquisa e da produção de artigos científicos sobre o tema.

A tensão vivida pelo campo do Ensino de História decorre justamente de ser constituído no limiar entre Educação e História. E nesse caminhar, por muito tempo, ao se discutir sobre ensino, formação e aprendizagens, por exemplo, tais temáticas estavam vinculadas, única e exclusivamente, à Educação. Há menos de uma década a História passou a pensar que a aprendizagem em História requer conhecimento específicos da área da educação, mas não só se limita a isso. Pois, ao questionarmos sobre a aprendizagem de conceitos históricos, pensarmos de forma complexa sobre as temporalidades, lermos com criticidade um documento, necessitamos de elementos próprios da aprendizagem em História. Portanto, quando a História se isola ao não discutir questões educacionais, empobrecemos as capacidades de entendimento de temas altamente relevantes.

No que refere às pesquisas realizadas ao campo da História observamos uma tendência de

crescimento destas vinculadas à área de Ensino da História. Esse aumento é significativo pois demonstra uma abertura da área às temáticas didáticas e/ou pedagógicas. (CAIMI; MISTURA, 2018). De acordo com as autoras esse avanço se deve às investigações relacionadas à aprendizagem histórica, mas também a políticas públicas de formação docente como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e os Mestrados Profissionais, em especial, o Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHistória).

Esses novos cenários não apenas aproximam, de forma mais enfática, a pesquisa em ensino de História do campo histórico, como, em certa medida, a afasta significativamente da área da Educação, sendo possível evidenciar, nesse espaço ocupado por todos esses grupos, o delineamento de uma verdadeira fronteira. (IDEM, p. 193).

O primeiro ProfHistória criado no Brasil foi em 2014, integrando 12 universidades e distribuído em quatro estados. O programa fazia parte do Plano Nacional de Educação que preconizava a formação continuada dos professores de História da Educação Básica como mecanismo de qualificação certificada para a prática da docência na disciplina. Em 2020 foram ofertadas 711 vagas distribuídas em 23 estados brasileiros.

Dentro da seleção do programa PROFHistória existe uma política de ações afirmativas na forma de cotas. Boa parte dela é em relação a cotas raciais (negros, pardos) e indígena. Algumas universidades asseguram também cota para pessoas com deficientes. Em menor número identificamos as cotas para pessoas trans (transexuais, transgêneros, travestis e intersexuais) e para populações tradicionais como os ciganos.

A importância do PROFHistória se deve também a ser mais um elemento para fortalecer o campo do Ensino de História, haja vista a quantidade de pesquisa sobre as especificidades do ensino-aprendizagem de História dentro e fora do espaço escolar. Ou seja, tais produções se aproximam da História sem perder de vista a Educação e confirmam o lugar fronteiro que ocupa.

Fazendo um recorte a partir da temática da ditadura de 1964-1985, percebemos que entre 2016 e 2020, o Mestrado Profissional em História (PROFHistória) havia publicado 373 dissertações, todas vinculadas às pós-graduações de História e ao Ensino de História. Em uma busca textual no Educapes, repositório de objetos educacionais, em que se encontra um banco de produções do PROFHistória, no campo das dissertações, identificamos 11 pesquisas relacionadas à Ditadura Civil-Militar (1964-1985), as quais estão descritas no Quadro 1 por título e palavras-chave.

Quadro 1 - Dissertações com a temática da ditadura

Título	Palavras-chave
O aprendizado da linguagem cinematográfica como suporte para a promoção da consciência crítica nas aulas de história.	PROFHistória; ensino de história; cinema; ditadura civil-militar; educação do olhar.
Repressão e resistência na ditadura civil militar: construção de site temático para o ensino de história local.	Ensino de história; PROFHistória; espaços de memória; ditadura em Curitiba; site temático; história local.
"Arte de guerrilha" e ensino de história: abordagem didática da resistência à ditadura civil-militar no Brasil a partir das obras de Cildo Meireles.	PROFHistória; ensino de história; cultura visual; mídias e linguagens; processos históricos recentes; arte de guerrilha.
Ditadura militar brasileira: memória e ensino em tempos de redemocratização.	Ensino de história; memória; ditadura militar.
As memórias dos jovens sobre a ditadura civil-militar e a função social do historiador/professor.	PROFHistória; ensino de história; memória; ditadura civil militar.
Memória da resistência à ditadura militar brasileira: guia para utilização de filmes em sala de aula.	Ensino de história; memória; resistência; ditadura militar brasileira; Comissão Nacional da Verdade.
A Guerrilha do Araguaia: memória, esquecimento e ensino de história na região do conflito.	PROFHistória; ensino de história; Guerrilha do Araguaia; ditadura civil-militar.
Para não esquecer: Ensino de História e Empatia Histórica a partir da escrita de biografias de desaparecidos políticos da Ditadura Civil-Militar brasileira.	PROFHistória; ensino de história; biografia Ditadura Civil-Militar.
O Teatro do Oprimido como ferramenta para o ensino de história de temas sensíveis.	PROFHistória; ensino de história; temas sensíveis; Teatro do Oprimido.
Ensino de história e passados sensíveis: história e memória da ditadura militar nos livros didáticos do Brasil e da Argentina.	Ensino de história; ditadura militar; memória; livros didáticos; PROFHistória.
Tocando na ferida: gênero e ditadura no ensino de história através da análise de testemunhos.	PROFHistória; ensino de história; gênero; ditadura civil-militar; memória.

Fonte: A autora, baseado no site da Educapes (2021).

Os dados evidenciam que apenas 2,9% das dissertações discutem a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985). Como nossa proposta não é fazer um estudo minucioso dessas pesquisas, todavia esses dados nos fazem refletir sobre algumas questões, entre elas:

- Há de interesse pela temática dos pesquisadores do PROFHistória?
- Existe algum receio em pesquisar um tema sensível ou controverso como é a ditadura civil-militar brasileira?
- Será que é um desinteresse já que a temática é amplamente pesquisada pelos mestrados e doutorados acadêmicos?
- Os pesquisadores do PROFHistória possuem dificuldade em pesquisar um tema da História

do Tempo Presente?

- Haveria receio em discutir a temática justamente neste momento político contemporâneo brasileiro com a ascensão da ultradireita?
- Os professores não trabalham a temática em sala de aula logo essa discussão não se torna objeto de sua pesquisa no mestrado?
- Não há incentivo nas aulas do PROFHistória que desencadeiem o interesse do professor-pesquisador para estudar a última ditadura?
- Há carência de professores do PROFHistória vinculados à pesquisa da temática?
- Os 21 anos de ditadura podem ser sentidos nos currículos, na formação dos professores mais velhos que lhes dificulta superar possíveis barreiras para discutir a história recente?

Bem, a partir do olhar de professora-pesquisadora da Educação Básica percebemos que o PROFHistória estimula o olhar questionador da prática docente (nossa ou de outrem). O que nos faz inquirir mais uma vez sobre o porquê da pouca produção acadêmica sobre a última ditadura brasileira.

Sabemos que são evidentes os desafios para se trabalhar temas controversos em sala de aula, mas não podemos deixar de enfrentá-los. Pois temos, entre tantos outros, o “dever de memória” que “traduz a ideia de que as memórias de sofrimento e opressão geram obrigações por parte do Estado e da sociedade, em relação às comunidades portadoras dessas memórias” (HEYMANN *apud* ALBERTI, 2015, p. 286).

Mesmo com tantos avanços na conquista e consolidação de direitos percebemos, sobretudo a partir de 2013, movimentos de retorno às práticas autoritárias nas escolas públicas brasileiras. As investidas contra a educação voltada aos Direitos Humanos e a diversidade cultural, juntamente aos ataques à democracia na escola, ao ensino de História, sobretudo quando este se vincula está à educação para os Direitos Humanos, às discussões de gênero, raça e diversidade religiosa, aos sentidos do passado e do presente, às interpretações sobre a formação da nacionalidade brasileira, ou seja, procurando ampliar o engajamento democrático das culturas juvenis.

Portanto, discutir ditaduras civis-militares seja no contexto brasileiro ou do Cone Sul, faz-se urgente na sala de aula, mas com estratégias criativas de trabalho as quais podem criar um ambiente propício para o ato de ensinar e aprender.

2.1 A DOCTRINA DE SEGURANÇA NACIONAL

A política institucional do esquecimento dos 21 anos de ditadura civil-militar de 1964-1985 no Brasil, não conseguiu silenciar completamente a sociedade. As pesquisas sobre ditadura no campo da História e do Ensino de História realizadas pelos mestrados e doutorados acadêmicos são bons exemplos desse não apagamento.

O Ensino de História e a História lidam com o conflito de narrativas sobre a memória consolidada pela sociedade, tanto dos apoiadores da ditadura, quanto dos opositores. Pois o que move o conhecimento desses dois campos é a compreensão desse momento histórico e não a sacralização da memória.

A História, porém, não é memória. A memória é um elemento para a discussão histórica, mas não pode ser confundida com ela, sob pena de ficarmos na superficialidade do entendimento do passado.

No que se refere à ditadura, os estudos de Bauer (2014), Sarlo (2007), Balestra (2016) demonstram que não basta lembrar, “é mais importante entender do que lembrar, embora para entender também seja preciso lembrar”. (SARLO, 2007, p. 22).

De acordo Rüssen, citado por Bauer (2014, p. 10),

[...] o contínuo passado-presente torna o estudo da história uma síntese do significado e da experiência: o historiador explica o passado, mas ao mesmo tempo melhora a relação normativa com ele. Nesse sentido, longe de ser um conjunto qualquer de valores ou um universo indeterminado de valores, o passado está sujeito à aspiração do historiador de o ‘melhorar’: conhecê-lo mais, entendê-lo mais, explicá-lo adequadamente ao tempo em que se está, sem o deturpar nem o instrumentalizar gratuitamente.

A batalha da historiografia sobre a Doutrina de Segurança Nacional implementada no Cone Sul das décadas de 1960 a 1980, direciona-se em várias frentes: no enfrentamento do silenciamento que foi implantado pelos regimes de exceção e fundamentados no terrorismo de Estado e na cultura do medo; na revisão do conhecimento a partir de novos olhares trazidos seja pelo amadurecimento das pesquisas, seja pelo acesso à documentação, algumas antes restrita ou seja pela disposição de questionar memórias construídas no campo dos críticos da ditadura.

Esses novos estudos enquadram a ditadura brasileira no contexto da Doutrina de Segurança Nacional (DSN) que se caracteriza por estratégias bem formuladas para propagar o medo como mecanismo de dominação política e controle das populações, alicerçado em técnicas apuradas de terror físico, ideológico e psíquico, trazidas de outras experiências e do aperfeiçoamento de

doutrinas locais específicas. Apesar das diferenças nas estratégias de Estado para Estado, os regimes de exceção guardam um elo comum que se baseia no entendimento de que todos podem ser suspeitos (inimigo interno), logo é preciso um aparato de informação para monitorar a todos, sobretudo os insurgentes; no sequestro como maneira de detenção; no interrogatório policial com práticas inquisitoriais; na presença da tortura; na censura e contrainformação; na prática do desaparecimento; na “cultura do medo” como mecanismo imprescindível da DSN para se atingir os objetivos esperados e para sua manutenção. (BAUER, 2014).

Segundo Padrós (2012), a DSN não foi a única base ideológica que fundamentou as ditaduras civis-miliars de segurança nacional implementadas no Cone Sul entre as décadas de 1960 a 1980. Ele afirma que “apesar disso, foi a de maior impacto e, sob certa forma, a que amalgamou e sintetizou a contribuição de outras correntes do pensamento de direita que foram, em parte, absorvidas e retransmitidas por ela na região.” (p. 496).

De acordo com Reis (2012), a DSN foi criada pelos Estados Unidos da América, no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, cujo objetivo foi treinar os oficiais latino-americanos para a guerra permanente e total direcionada aos insurgentes. Tal política se difundiu sobretudo através Escola das Américas no Canal do Panamá, no Brasil, com a Escola Superior de Guerra (ESG).

Um exemplo da violência da DSN foi o desaparecimento de aproximadamente 90 mil pessoas no Brasil, Argentina, Chile e Uruguai, segundo Bauer (2014) consequência direta de tal geopolítica. A violência do desaparecimento consiste na morte da morte, ou seja, há que se conviver com a presença-ausência, a ausência-presença.

Ao promover a morte da própria morte dos opositores políticos e integrantes de grupos guerrilheiros, o desaparecimento resultou no assassinato físico e simbólico de pessoas sem qualquer militância, como os fetos, bebês, crianças e adolescentes. Também foi um fator determinante para a intimidação e submissão de setores da sociedade, atingidos direta ou indiretamente pela multiplicação de seus efeitos. Utilizando o jargão militar, pode-se dizer que não se tratou de uma “guerra” convencional, mas de uma “guerra total” e “psicológica”. Concebida com base nas ambiguidades e imprecisões sobre as definições de quem era o real “inimigo” até a adoção da prática do desaparecimento como política de eliminação da dissidência e da oposição. De acordo com o médico psiquiatra Horacio U. Riquelme, “as sociedades do Cone Sul foram objeto de uma influência e penetração psicológica em quase todas as instâncias da vida cotidiana, nunca vista até então em sua sistemática concepção e nos virtuais alcances para a cultura e a situação psicossocial da presente geração.” Dessa forma, parece adequado afirmar que não houve somente traumas individuais, mas a vivência coletiva de situações traumáticas em decorrência da “onipresença do medo, da insegurança, da desconfiança, da inexistência de crítica e da submissão a estruturas autoritárias e repressivas, na esfera pública e privada”. (BAUER, 2014, p. 36-37).

Outra discussão relevante para os estudos das ditaduras civis-militares de segurança

nacional, trata-se do apagamento da participação civil na ditadura que passou a ser identificada apenas de ditadura militar. Houve um deslocamento da memória para encobrir o componente civil, do qual podemos citar: parte da imprensa local, da classe política, dos empresários, da Igreja Católica, da Organização dos Advogados do Brasil. Com esse argumento o historiador Aarão (2006) defende que a Ditadura Civil-Militar de 1964-1985 teve forte componente civil, não sendo, portanto, exclusivamente militar. Autoridades civis, grandes empresários que obtiveram vultosos lucros durante a ditadura, passaram despercebidos da memória do período, e o peso do termo ditadura militar recaiu sobre as forças armadas.

É evidente que os militares foram grandes protagonistas da ditadura, os cinco presidentes da ditadura são todos generais, e isso não é gratuito, aqui não vai nenhum movimento no sentido de absolver os militares, os militares desempenharam um papel realmente central. Entretanto, não foram os únicos. O que fica evidente aí é que o processo que levou à ditadura não foi um processo que apenas mobilizou os militares, ao contrário, foi um processo que articulou ativamente setores civis consideráveis, justificando-se, a partir daí, chamar-se a ditadura de ditadura civil-militar, e não mais de ditadura militar, porque esse último nome acaba encobrendo, e fazendo esquecer, os civis que participaram do processo. (AARÃO, 2006, p. 6).

O autor salienta que enquanto a sociedade brasileira não discutir a sua real participação na ditadura, vai deixando de refletir sobre suas “tendências autoritárias e conservadoras, que permanecem vivas, e permanecerão vivas até que se construa uma reflexão profunda a respeito dela” (AARÃO, 2006, p. 13).

Percebemos que a política de silenciamento significou a não-discussão sobre a ditadura em si, a Lei da Anistia não resultou no enfrentamento das consequências do período. Ao contrário foi uma estratégia de manter o silenciamento, não culpabilizando o Estado, não incriminando seus agentes pelos atos praticados. A política do apaziguamento propôs a garantia da convivência, o bem comum, e com isso deveria se esquecer do passado caminhando em prol da superação para que a nação brasileira pudesse progredir e não haver novos conflitos.

O caminho do país, portanto, deveria ser o esquecimento, a superação, pois houve crimes cometidos de ambos os lados (Teoria dos Dois Demônios). Ou seja, tanto o Estado Brasileiro quanto os insurgentes entraram em confronto e cometeram atos criminosos. E nessa “guerra suja” excessos foram cometidos.

O discurso dos defensores da Teoria dos Dois Demônios ou dos que afirmam ter havido uma “guerra suja” não discute, primeiramente que estamos falando de um Estado (ou vários) que se organizou em uma doutrina cujos parâmetros foram: a criação de um inimigo comum; o estabelecimento de uma política única para combater esse inimigo; a arquitetura de órgãos estatais para manutenção da informação e da contrainformação; a prática de sequestros extrafronteiras (ou

em fronteira ideológicas); a formação de oficiais na Escola Superior de Guerra justamente para a elaboração e difusão da DSN; e a propagação do Terrorismo de Estado.

Ao falarmos de terrorismo de Estado, baseamo-nos em Bauer (2011) que faz referência aos estudos de Saint-Pierre para o qual o terrorismo se torna uma relação de força manifestada pela violência em três níveis: tático, estratégico e político. No que tange especificamente ao terrorismo de Estado, o nível tático, seriam ações de terror praticadas pelo governo cuja vítima é alvo direto da violência; o nível estratégico, estaria relacionado com a publicidade de práticas que assegurassem o sentimento de terror, ou seja, impactaria familiares, entorno social, e a sociedade de forma geral; o nível político, procurava justificar a utilização do terror tornando o próprio Estado como vítima, ou seja, a utilização do terrorismo como forma de defesa da democracia. “El fundamento del terror no es la muerte, sino la inseguridad que provoca, la certeza de la vulnerabilidad ante el accionar del terrorista. El fundamento del terror es el sentimiento de inequívoco desampara ante la vonluntad del terrorista” (SAINT-PIERRE apud BAUER, 2011, p. 26).

O Estado brasileiro sob o terrorismo de Estado praticou de forma sistemática o sequestro como forma de detenção, o uso irrestrito da tortura física e psicológica, a disseminação do medo, os expurgos, os fuzilamentos simulados, o exílio, o desexílio, o sequestro de crianças, a morte, o “desaparecimento” e a política do extermínio. O terror, portanto, como instrumento precípua de poder.

Os efeitos do terrorismo de Estado foram incontáveis, entre elas destacamos o que Bauer (2011) denomina de privatização da memória, ou seja, dificuldade de simbolização e representação, ausência de medidas reparatórias, imposição do esquecimento, permanência de um passado que não passa, cujo objetivo foi, e permanece sendo, manter a experiência traumática circunscritas às vítimas, seus familiares e seus círculos sociais, sem que sejam elaboradas, pensadas, discutidas ou problematizadas.

A manutenção do silenciamento advém do mesmo segmento que se beneficiou do apagamento da participação civil da ditadura: políticos influentes na política nacional, mídia hegemônica, altos empresários, instituições civis e organizações religiosas.

Na contramão dos que asseguram o silenciamento, encontram-se aqueles que são objeto da privatização da memória - segmentos sociais marginalizados, ex-presos políticos, familiares de desaparecidos, instituições de direitos humanos – os quais se empenham para que as situações-limites vivenciadas sejam elaboradas. Apesar da luta não conseguem criar alternativas de alto impacto, políticas públicas para tratar sobre a ditadura civil-militar e assim fugir das discussões

rasas nas datas comemorativas.

E mesmo com as datas históricas, quem é chamado para a discussão sobre 1964? Sobretudo os historiadores. Pois o entendimento é que cabe à História sedimentar a justa memória dos acontecimentos e personagens daquele período. Como se coubesse apenas a nós o discurso sobre o passado. Não há a compreensão de que nossa visão é mais uma das muitas análises sobre a história recente.

2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE AS DITADURAS DE SEGURANÇA NACIONAL NA SALA DE AULA

Passados mais de 35 anos do fim da Ditadura Civil-Militar de 1964-1985, a sociedade e o Estado brasileiro adotam uma postura de silenciamento, apagamento ou esquecimento quanto a temas sensíveis, entre eles, os 21 anos do regime de exceção. Mesmo nos governos democráticos, percebemos as permanências, as continuidades do trauma individual e coletivo, sobretudo nas estruturas autoritárias e repressivas.

A maneira como se engendrou a redemocratização com uma anistia que não se comprometeu com a memória, a verdade e a justiça dos exilados e dos presos políticos; antes manteve “corpos insepultos, arquivos não abertos, histórias não contadas e uma Comissão da Verdade tardia” (SÃO PAULO, 2014, p. 11).

A escola assume um papel importante em se contrapor ao panorama da política do esquecimento implantada pelo Estado de exceção que deixou suas marcas nos anos pós- ditadura. No combate ao silenciamento, à privatização da memória, a escola assume essa função de discutir narrativas traumáticas sobre o período ditatorial brasileiro e, assim, revelar essas visões sobre regime.

Temos a clareza de que os estudantes não aprendem apenas nas instituições formais de ensino, ainda assim elas têm uma função imprescindível, sobretudo se a sociedade em que está inserida lida com sua história através da desmemória. Como afirma Cerri (2005) “muitas das noções e valores sobre o tempo, sobre sua identidade, sobre o passado, são aprendidos antes, fora e concomitantemente ao ensino forma”. (CERRI *apud* PADRÓS, 2010. p. 1). Não significa, porém, dizer que a escola está isenta de responsabilidades.

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, e resgatar um passado, não desde uma perspectiva saudosista ou de modelo a imitar, mas a partir do crivo gerador de inquietudes pautadas na realidade dos alunos. 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. (PADRÓS, 2010, p. 2).

Questões sensíveis, temas delicados ou controversos se trata de momentos da história de um grupo, uma população ou um país cujo embate de narrativas ainda é latente, que “implica o confronto de valores e interesses e pode ser, para um grupo, um constrangimento na tomada de decisões”. Ou ainda, “questão sensível como aquela carregada de emoções, politicamente sensível, intelectualmente complexa e importante para o presente e o futuro em comum”. (Tutiaux-Guillon apud GIL & EUGÊNIO, 2018, p. 142).

Alberti (2014) em seu estudo sobre a relação do professor de história e o ensino de questões sensíveis faz referência ao relatório da Associação de História da Inglaterra sobre o ensino de temas sensíveis ou controversos com a finalidade de esclarecer que tais temas estão relacionados com as injustiças contra pessoas ou grupos no passado, gerando embates entre o que é ensinado nas aulas e o que é compartilhado por familiares ou pela comunidade. “Observa-se que estamos no terreno das memórias em disputa, que tem na escola um de seus palcos políticos talvez mais evidentes” (p. 2).

O trabalho com o temas sensíveis requer clareza da suas potencialidades, mas também implica na tomada de decisões políticas e pedagógicas.

Assim, os temas sensíveis são potentes para ensinar História, pois não envolvem um ponto de vista universal e, nesse sentido, são desafiadores e relevantes. Mas não somente isso. Há outra dimensão de sua abordagem que se soma à complexidade de seu tratamento em sala de aula: eles envolvem pertencimentos, identidades e prioridades em conflito, suscitam emoções. (ALBERTI, 2014, p. 145).

No tocante à ditadura civil-militar, percebemos também na escola a dificuldade para tratar das memórias dissonantes.

(...) Porque envolve a violação de direitos e pode revelar as disparidades entre o que é assumido como memória pública e o que se discute internamente nos espaços de sociabilidade. Em alguns casos, tem receio de tomar partido em questões políticas e em lidar com processos inacabados que envolvem pessoas vivas e ativas na arena política e social. (BALESTRA; GIL; ANDRADE, 2018, p. 1).

Contudo, as circunstâncias atuais têm pressionado a escola e a disciplina de história a se colocarem perante às desigualdades e às injustiças sociais pelas quais os perseguidos da ditadura e seus familiares vivenciaram. E de certa maneira, o ensino de história tem se configurado como um campo de resistência ao educar para os direitos humanos. O papel do ensino de história é,

portanto, também ensinar a se colocar no mundo. (BALESTRA; GIL; ANDRADE, 2018).

Reconhecemos a importância da escola como espaço de discussão sobre as violações de direitos humanos no passado recente e suas implicações na atualidade. Trabalhar com temas controversos exige do professor segurança quanto à temática, amparo da escola, da coordenação pedagógica, clareza de que as narrativas ainda estão em disputa. Havendo esse conjunto de fatores, o trabalho fica favorecido; caso não haja ficará muito penoso para o docente. O que muitas vezes o faz desistir, antes mesmo de iniciar, somando-se, portanto, à restante esmagadora da sociedade que silencia frente aos nossos traumas. (ALBERTI, 2014).

Diante da tentativa de total apagamento da ditadura na sociedade brasileira, o projeto de trabalho como o que executamos se torna espaço de reelaboração do trauma e de discussões sobre o papel de colaboração e responsabilidade da sociedade, os motivos e procedimentos políticos da Lei da Anistia e da profunda ausência de políticas de Estado para tratar do período.

2.3 O ENSINO DE HISTÓRIA COM UM PROJETO DE TRABALHO

Na contramão do que pode ser observado por parcela considerável da sociedade brasileira, bem como em diversos espaços escolares, há iniciativas que lançam luz sobre a discussão da história do tempo presente, em específico a última ditadura. Entre eles, identificamos um projeto escolar criado em 2013, na Escola Técnica Estadual Professor Agamemnon Magalhães (ETEPAM), por iniciativa da então professora de História e dado continuidade por mim.

A preocupação da professora Rocha ao criar o “Projeto Adote uma memória: construa nossa história” era

O estudo da memória de vítimas da ditadura militar entre 1964 a 1985, permitindo o conhecimento mais detalhado sobre o recorte histórico, abordando temas transversais como cidadania, direitos humanos e democracia. A pesquisa sobre essas personagens da História recente do Brasil resulta em um trabalho apresentado em vídeos, livreto, banners e apresentações artísticas. (ROCHA, 2017, p. 175).

O projeto tinha como objetivo, portanto, discutir a História do Brasil recente, partindo do olhar daqueles que tiveram suas memórias privatizadas. O projeto abordaria diversas questões sensíveis em nossa história, mas que iam além disso. O conteúdo em si era o meio e não o fim. A partir da temática discutimos sobre: a sensibilização para a dor do outro, a banalização da violência, a seletividade da dor e a negação da História, dando ênfase a trajetória de vida de homens e mulheres marginalizados pela história oficial.

O projeto apresenta dois marcos temporais em sua trajetória. Entre 2013 a 2016, o projeto teve como enfoque tratar sobre a resistência à ditadura através da aproximação dos relatos de

memória dos militantes políticos de 1964-1985. Em 2017 houve mudanças na mediação do projeto, pois a professora de História que estava responsável pela executando das atividades deixou a escola, e assumimos a disciplina dando continuidade ao projeto.

É importante salientarmos que o preciosismo ao conteúdo, fez-nos adaptar o projeto e não mais discutir somente a resistência à ditadura, mas sim, tratarmos da trajetória de vida de mulheres que tiveram atuação de resistência ao longo da história do Brasil. Dessa maneira, entendíamos que estaríamos discutindo as temáticas de acordo com o currículo escolar.

Para tanto, foram escolhidas quatro mulheres que representassem a resistência na história do Brasil: Dandara, mulher negra representando as mulheres na resistência à escravização; Mãe Biu, mulher negra representando a opressão às religiões de matriz africana na ditadura do Estado Novo; Olga Benário mulher comunista, resistência também ao Estado Novo; e Dulce Pandolfi, resistência à ditadura civil-militar de 1964-1985.

O trabalho seguiu a seguinte estratégia: pesquisa histórica sobre o contexto de cada uma destas mulheres; pesquisa sobre suas histórias de vida; entrega individual de produção escrita das trabalho realizado; entrevistas com familiares, pesquisadores ou a própria pessoa; pesquisa fonográfica que exprimisse o cotidiano da época; elaboração de um vídeo que retratasse seus relatos da vida; elaboração em forma de teatro e dança sobre a trajetória política delas para ser apresentada na culminância do projeto.

Os trabalhos acima eram coordenados pelas equipes demonstradas no infográfico que segue.

Infográfico 1 - Coordenação ano 2017

Coordenação de pesquisa	Informar às salas as orientações quanto à pesquisa individual da memória a ser estudada.
Coordenação de apresentação artística	Informar à coordenação das salas as orientações quanto à apresentação artística. Orientar a apresentação. Coordenar junto com a coordenação das salas a apresentação artística.
Coordenação do vídeo	Informar às salas a orientações quanto à elaboração do vídeo. *Orientar a confecção do vídeo. *Coordenar a criação dos vídeos.
Coordenação da financeira	*Arrecadar a contribuição de todos os estudantes para o projeto. *Realizar as compras de material. *Prestar contas de toda movimentação financeira.

Fonte: A autora (2019).

Como demonstrado no Infográfico 2, os alunos eram divididos em equipes e assumiam uma coordenação do projeto. A coordenação-geral era composta por oito estudantes do terceiro ano do Ensino Médio do curso de Comunicação Visual, dois rapazes e seis moças. Essa coordenação era responsável com a professora por: acompanhar todas as atividades; acompanhar o cumprimento dos prazos de todas as atividades; supervisionar, orientar no processo criativo da elaboração e gravação dos vídeos e das apresentações artísticas; comprar materiais; e organizar a culminância do projeto.

Infográfico 2 – Estruturação do projeto em 2017



Fonte: A autora (2019).

Com a coordenação-geral e os demais coordenadores de cada sala discutimos que histórias de vida seriam escolhidas. Naquele ano foram dados dois encaminhamentos: primeiro, o recorte de gênero; segundo, as histórias de vida deveriam ter ligação com o conteúdo trabalhado nos respectivos anos do Ensino Médio. Ou seja, o preciosismo pelo conteúdo ainda estava arraigado e esse foi o direcionamento que fizemos para escolher as memórias.

Seguiram-se as reuniões e definimos o formato do projeto: trabalharíamos com relatos memoriais, discutimos as atividades que deveriam ser entregues, determinamos as responsabilidades da coordenação geral e dos demais coordenadores, distribuimos as atividades que os 470 estudantes deveriam executar, estabelecemos o cronograma, definimos os prazos, esclarecemos sobre o critério de avaliação e listamos os materiais que precisaríamos na execução do projeto.

Para a elaboração do projeto era imprescindível a pesquisa sobre a história de vida de cada uma das mulheres que escolhemos tratar. Para tanto, contamos com a orientação do ex-preso político Edvaldo Cajá. Ele nos munia de informações para que os estudantes pudessem realizar bem o trabalho. Ele foi um parceiro do projeto. A aproximação dos estudantes com os familiares da memória adotada (termo que ficou comumente utilizado no projeto) foi promovido ora professora coordenadora, ora realizado pelos próprios estudantes, ora por Edvaldo Cajá.

Abaixo da coordenação geral, as turmas se subdividiram na mesma organização do grupo principal. Pois com essa estratégia foi possível engajar os mais de 400 alunos que participavam do

projeto. Vale esclarecer que a escola tinha os seguintes cursos técnicos: Comunicação Visual (CV), Logística (Log), Mecânica (MEC) e Manutenção e Suporte de Informática (MSI) e Designer de Interiores (DI). Ou seja, cursos de áreas bem distintas, e perfis de estudantes também. Entretanto, essa diversidade foi importante diante das variadas atividades e possibilidade de trabalho.

No Quadro 2, especificamos como ficou a distribuição do trabalho com as respectivas história de vida com as quais naquele ano nos debruçamos.

Quadro 2 - Disposição das turmas por memória 2017

Turma	Turma	Coordenação de sala	Memória
1º Logística A	2º Logística B	3º Logística	Severina Paraíso da Silva – Mãe Biu
1º Logística B	2º Logística A	3º Designe de Interiores	Olga Benário
1º Manutenção e Suporte de Informática	1º Mecânica	3º Logística	Dandara
2º Manutenção e Suporte de Informática	2º Manutenção e Suporte de Informática	3º Manutenção e Suporte de Informática	Dulce Pandolfi
A	B		

Fonte: A autora (2019).

Inicialmente os pressupostos de um trabalho com projeto na perspectiva da aprendizagem significativa mediante as operações da consciência histórica não estavam postos. Entretanto, a importância dada à autonomia dos estudantes, à pesquisa, às dúvidas, ao poder de reelaborar o conhecimento foram questões importantes para promover significativamente as aprendizagens dos estudantes.

Abaixo relatamos a da coleta das entrevistas e a maneira como as turmas se organizaram para tal atividade.

Quadro 3 – Relação dos entrevistados e atividades realizadas

Turma	Memória	Entrevistado (a)	Período	Atividade realizada
1 MSI 1 MEC	Dandara	Cíntia Sales	50 minutos	Na impossibilidade de fazer a entrevista com um (a) pesquisador (a) que conhecesse bem acerca da história de Dandara, a própria professora foi quem a entrevistada. A turma organizou a coleta desse relato

				através de uma conversa com perguntas anteriormente organizadas. O celular foi utilizado como instrumento para a gravação.
Log A Log A	Mãe Biu	Hildo Leal, historiador, membro do Terreiro Xambá, e pessoa muito próxima da família de Mãe Biu. Ele foi o responsável pelo Memorial Severina Paraíso da Silva (Mãe Biu).	Dois dias, com entrevistas de quatro horas.	A professora-coordenadora promoveu o contato do estudante que ficou responsável pela entrevista, nesse caso foi o coordenador da turma e o historiador e membro do Terreiro Xambá. Anteriormente toda a turma elegeu as perguntas que deveriam ser feitas. O celular foi utilizado para a gravação.
Log B Log B	Olga Benário	Não conseguimos o contato com alguém próxima a Olga Benário.		Utilizaram entrevistas realizadas pela TV e internet com a filha de Olga, Anita Benário.
2 MSI A 2 MSI B	Dulce Pandolfi	Dulce Pandolfi	Via e-mail	Uma aluna conseguiu o email de Dulce. Juntamente com a equipe da entrevista elegeu as perguntas que seriam utilizadas e ao longo de vários diálogos foram fazendo a entrevista.

Fonte: A autora (2019).

Vale ressaltar a autonomia dos estudantes em buscarem o contato com a memória pesquisada, como ocorreu com Dulce Pandolfi. O diálogo com a historiadora foi tão profícuo que a mesma demonstrou interesse pelo projeto desde o primeiro e-mail, bem como no dia da culminância veio prestigiá-lo. A turma se organizou para prestar-lhe uma homenagem pela proximidade de seu aniversário e pela atenção que dedicou aos estudantes, conforme Figura 1.

Figura 1 – Dulce Pandolfi sendo homenageada



Fonte: A autora (2017).

Figura 2 – Primeira entrevista realizada com o Historiador Hildo Leal



Fonte: A autora (2017).

As turmas que pesquisaram a história de vida de Mãe Biu, sua atuação política e religiosa além de realizarem a entrevista, vivenciaram uma aula de campo no Quilombo Urbano Portal do Gelo – Terreiro Xambá. A equipe conheceu os familiares de Mãe Biu e visitou o Memorial Severina Paraíso da Silva conforme as figuras 2, 3 e 4.

Figura 3 – Segunda entrevista realizada com o Historiador Hildo Leal



Fonte: A autora (2017).

Figura 4 – Aula de campo no Memorial Severina Paraíso



Fonte: A autora (2017).

A entrevista neste caso pode ser ampliada em decorrência da aula de campo no espaço predominantemente de atuação de Mãe Biu. No Memorial estavam dispostos vestimentas, utensílios religiosos, fotografias, documentos da história da líder religiosa.

É importante frisar que mesmo o terreiro e o memorial comportando a participação de mais estudantes, muitos não se sentiram confortáveis em irem à visitação. Ou seja, se dispuseram a participar do projeto de trabalho sobre uma yalorix  em um ambiente controlado e conhecido que   o espaço escolar; mas não conseguiram romper as barreiras da tradi o familiar e religiosas para participarem da aula no Terreiro do Xamb .

2.4 O PROJETO RETOMA A DISCUSSÃO SOBRE A DITADURA

Diferente da versão do ano anterior, em 2018, o projeto retoma   proposta inicial: trabalhar única e exclusivamente com relatos orais de ex-presos e ex-presas políticos da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). O retorno   ideia original ocorreu em decorrência da conjuntura política atual do Brasil. Movimenta es populares, saudosistas   ditadura, solicitando sua volta, políticos da extrema-direita expressando na esfera pública o apoio ao que chamava de Revolu o de 1964 e o crescimento de grupos negacionistas e antidemocratas que questionavam a veracidade dos fatos dos 21 anos de autoritarismo no Brasil pelas redes sociais. Tais questões não são atravessaram os muros da escola, como faziam delas, em diversos momentos, o centro do discurso negacionista.

As atividades dos grupos de pesquisa foram realinhadas e redistribuídas seguindo as atribui es de cada grupo. No Quadro 4, descreveremos as atribui es das coordena es.

Quadro 4 – Atribuições das coordenações

Coordenações	Atribuições
Coordenação de pesquisa	Informar à coordenação das salas sobre as orientações da pesquisa individual; Repassar para a Coordenação da escola os textos aprovados. (Caso o texto não atingisse nota mínima de quatro, o aluno deveria refazer).
Coordenação da apresentação artística	Informar à coordenação das salas sobre as orientações referente à apresentação artística; Orientar a apresentação; Coordenar junto com a coordenação das salas a apresentação artística.
Coordenação do banner	Orientar quanto à confecção do banner.
Coordenação de vídeo	Informar à coordenação das salas sobre as orientações referente à elaboração do vídeo; Orientar a gravação, montagem e edição do vídeo; Coordenar junto com a coordenação das salas a criação dos vídeos.
Coordenação da entrevista	Informar à coordenação das salas sobre as orientações quanto à elaboração das entrevistas; Orientar a produção da entrevista; Coordenar junto com a coordenação das salas a realização das entrevistas.
Coordenação da financeira	Arrecadar a contribuição de todos os estudantes para a execução do projeto; Realizar as comprar de material; Prestar contas de toda movimentação financeira.
Coordenação das camisas	Listar os pedidos das camisas; Realizar o pagamento à Gráfica; Prestar contas de toda movimentação financeira.

Fonte: A autora (2019).

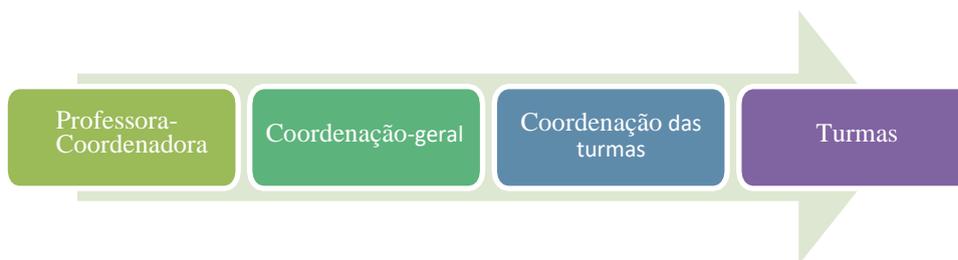
Nesta fase do projeto, voltamos a solicitar aos alunos como atividade pedagógica a confecção de banners para cada relato de memória, algo comum nas edições anteriores a 2017. A escolha de não solicitar a confecção de banners ocorreu porque pensamos ser oneroso para os estudantes, entretanto, percebemos que não ficamos com um material físico da edição de 2017. Os banners são registros materiais e favorecem outras atividades sobre 1964 na escola, como a que

ocorreu na Exposição “Anistia e Democracia” promovida pela Secretaria de Justiça e Direitos Humanos em 2016.

É importante frisar, que o projeto foi criado e executado democraticamente em todos os sentidos e a voz da professora coordenadora mesmo sendo forte, não prevalecia diante dos argumentos bem fundamentados dos estudantes, os quais aprenderam que havia assegurado o espaço de fala, o protagonismo e a atuação no projeto.

No Infográfico 3, descreveremos a estrutura do projeto de 2018 com suas respectivas subdivisões e atribuições.

Infográfico 3 – Estruturação do Adote uma Memória 2018



Fonte: A autora (2019).

A coordenação-geral deixou de ser composta por oito estudantes e passou a ser composta por 30 estudantes. O aumento da quantidade de alunos nas decisões do projeto favoreceu discussões e ampliou ideias para sua execução; entretanto, requer mais tempo, organização e estrutura. Naquele ano, a Secretaria de Educação criou no horário uma “disciplina” chamada eletiva. Essas duas aulas (100 min.) poderiam, justamente, serem utilizadas em projetos que a escola já executava ou passaria a realizar. A partir daquele ano, não precisaríamos dispor do horário do almoço, lanche, pós-horário ou aula vaga para desenvolver o projeto.

Voltando a tratar das coordenações, a mesma estruturação da coordenação-geral constituía-se nas turmas. Era uma reprodução em menor escala. As demandas só chegavam até a professora-coordenadora em último caso, pois havia uma hierarquia que propiciava que o trabalho da sala de aula não se confundisse com o projeto. Em dois anos, conseguimos caminhar com os assuntos previstos no currículo de História e o Adote uma Memória sem que um interferisse no outro.

Nas reuniões do projeto, estruturamos gradualmente as etapas, selecionamos as memórias com as quais dialogaríamos, criamos normas para desenvolver o trabalho, definimos a avaliação, organizamos as coordenações das salas. Seguimos a seguinte divisão conforme mostra a quadro a seguir.

Quadro 5 – Distribuições das memórias por turma

Turmas	Turma	Memória
1º Mecatrônica (MECA)	2º Logística B	Frei Tito de Alencar Lima
1º Manutenção e Suporte de Informática (MSI)	2º Manutenção e Suporte de Informática	Inês Etienne Romeu
1º Mecânica (MEC)	2º Mecânica	Carlos Marighela
1º Logística (LOG)	2º Logística A	Soledad Barret Viedma

Fonte: A autora (2019).

A escolha das histórias de vida que discutimos naquele ano se deu por eleição nas salas de aula, e depois defendida nas reuniões de coordenação. Para que determinada história de vida fosse escolhida os critérios eram: participação direta na resistência à ditadura e relevância dentro da esquerda, ou do movimento de contentação à ditadura.

Entretanto, no caso da história de vida de Frei Tito, a escolha se deu porque ele fugia do estereótipo de perseguido e preso político. Esse foi o argumento que fez com que o padre católico fosse escolhido.

Precisamos pontuar que a professora-coordenadora tinha dois nomes para a defesa pública: Dilma Rousseff e Almirante Brilhante Ustra. Entretanto, o ano eleitoral acirrado e o crescimento do bolsonarismo fez com que os demais integrantes da coordenação-geral não acatassem a sugestão da professora.

O embate de duas memórias antagônicas teria naquele momento acirrado as disputas de narrativas na escola, o que não era o objetivo do projeto. Entretanto, defendemos que poderia ser possível tratar sobre a atuação de um militar em um projeto sobre a Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Entretanto, o preparo do professor e a maturidade dos estudantes precisam ser ponderados. Pois, o que se procura é a desconstrução de discursos hegemônicos rompidos pela historiografia.

No Quadro 6, descrevemos as turmas, os indivíduos que foram objeto da pesquisa, os entrevistados e as atividades realizadas.

Quadro 6 – Relação dos entrevistados e atividades realizadas em 2018

TURMA	MEMÓRIA	ENTREVISTADO (A)	TEMPO	ATIVIDADE REALIZADA
1º MECA 2º LOG B	Frei Tito de Alencar Lima	Frei Betto	-	Entrevista semiestruturada com as perguntas realizadas pela coordenação da entrevista concedida via e-mail.
1º MSI 2º MSI	Inês Etienne Romeu	Edival Nunes Cajá	2 h	Entrevistaram Cajá

1° MEC 2° MEC	Carlos Marighella	Edival Nunes Cajá	4 h	Entrevista aberta concedida por Cajá
1° LOG 2° LOG A	Soledad Barret	Entrevista com a atriz Hilda Torres que representou a trajetória de Soledad no teatro.	4 h	Entrevista realizada pela coordenação de entrevista e apresentação artística realizada na própria ETEPAM em dois dias por mais de duas horas cada.

Fonte: A autora (2019).

Para que o projeto conseguisse ser executado, foi necessária muita organização, a fim de que as demandas não sobrecarregassem a professora-coordenadora e a coordenação-geral. Dessa forma, estruturaram-se três grupos: professora-coordenadora e coordenação-geral; coordenação de sala; e estudantes. Abaixo nos quadros 7 e 8 estão descritas as equipes, suas características e suas atribuições.

Quadro 7 – Características das equipes

Equipes	Características
Coordenação-geral	Composta por um pequeno grupo de alunos escolhidos pelos próprios estudantes: Responsável por gerir o projeto; Responsável por passar todos os encaminhamentos para os coordenadores de sala; Responsáveis por solucionar junto à coordenação de sala alguns problemas; Responsável maior pelo Grupo de Trabalho de todo o projeto.
Coordenação de sala	Escolhida por cada sala para lhes representar: Responsável por repassar as informações dada pela Coordenação-geral para sua respectiva turma; Responsável pelo Grupo de Trabalho de sua sala.
Estudantes	Todos aqueles que de livre escolha desejassem participar do projeto.

Fonte: A autora (2020).

Quadro 8 – Atribuições das equipes

Equipes	Atribuições
Coordenação-geral	Discutir no grupo todos os direcionamentos do projeto; Participar das aulas de campo; Participar da coleta dos relatos orais; Orientar a coordenação de sala; Orientar junto com a Coordenação de Sala os estudantes; Escolher a memória a ser adotada; Participar das reuniões semanais; Receber as demandas da coordenação de sala; Dar as devolutivas das demandas da coordenação de sala; Poder deliberativo para tudo do projeto mediante discussão coletiva nas reuniões;

	Coordenar o trabalho dos grupos de trabalho.
Coordenação de sala	<p>Discutir no grupo todos os direcionamentos do projeto;</p> <p>Participar das aulas de campo;</p> <p>Participar da coleta dos relatos orais;</p> <p>Orientar os estudantes;</p> <p>Escolher a memória a ser adotada;</p> <p>Participar das reuniões semanais;</p> <p>Receber as demandas da Coordenação Geral;</p> <p>Repassar para a turma as informações dadas pela Coordenação Geral;</p> <p>Dar as devolutivas das demandas da Coordenação Geral;</p> <p>Escutar e discutir questões específicas de sua sala;</p> <p>Repassar as solicitações da turma para a Coordenação Geral;</p> <p>Poder deliberativo para tudo do projeto mediante discussão coletiva nas reuniões;</p> <p>Coordenar os grupos de trabalho.</p>
Estudantes	<p>Escolher a Coordenação de Sala;</p> <p>Participar dos grupos de trabalho;</p> <p>Receber as orientações da Coordenação de Sala;</p> <p>Discutir com a Coordenação de Sala as questões referentes ao projeto;</p> <p>Executar o trabalho em equipe;</p> <p>Poder de voto;</p> <p>Poder deliberativo das questões do projeto em sua sala;</p> <p>Poder consultivo em relação ao projeto como um todo;</p>

Fonte: A (autora) 2020.

Os Grupos de Trabalho (GTs) correspondiam à força motriz do projeto. A diversidade de grupos possibilitou aos estudantes engajarem-se de acordo com seus interesses. Havia alunos que trabalhavam em vários grupos, até definirem um grupo específico. Outros já decidiam desde o início do projeto em que grupo queria se engajar e permaneceram no mesmo até o encerramento. Houve alguns alunos, porém, que conseguiram trabalhar em mais de um GT. Nossa preocupação inicial era que não ficassem sobrecarregados. Mas nos surpreendíamos com a capacidade que tinham de participar do projeto e ainda continuar estudando para as demais disciplinas da escola.

Abaixo demonstramos nos infográficos 4, 5 e 6 como estavam distribuídos os grupos de trabalho em seus respectivos espaços de atuação.

Infográfico 4 – Coordenações gerais

Fonte: elaborada pela autora, 2020.

Infográfico 5 – Coordenações de sala

Fonte: elaborada pela autora, 2020.

Infográfico 6 – Grupos de Trabalho

Fonte: A autora (2020).

Nos quadros 8, 9 e 10 detalhamos as atribuições dos Grupos de Trabalho (GTs) na coordenação-geral e nas salas.

Quadro 9 – Coordenação Geral dos Grupos de Trabalho e suas atribuições

Grupos de Trabalho	Atribuições
GT Apresentação Artística	<p>Criar a concepção das apresentações artísticas de todo projeto;</p> <p>Elaborar as apresentações artísticas durante os intervalos entre uma Memória e outra;</p> <p>Coordenar as apresentações das salas;</p> <p>Coordenar os ensaios gerais;</p> <p>Acompanhar a elaboração das apresentações das salas juntamente com a Coordenação de sala.</p>
GT Vídeo	<p>Elaborar um vídeo teaser para ser colocado nas redes sociais um mês antes da culminância;</p> <p>Coordenar a elaboração dos vídeos juntamente com a Coordenação de Sala;</p> <p>Receber todos os vídeos das memórias;</p> <p>Apresentar, no dia da culminância, os vídeos das memórias;</p> <p>Responder pelo arquivamento dos vídeos.</p>

GT Pesquisa Escrita	Organizar as regras da pesquisa da memória adotada; Orientar a coordenação de sala; Receber e corrigir a pesquisa.
GT Financeira	Montar o cronograma financeiro; Comprar os materiais; Prestar contas dos gastos do projeto; Administrar os pedidos, confecção e entrega das camisas do projeto.
GT Mídias	Criar e executar o material audiovisual.
GT Administrativa	Elaborar materiais para facilitar a execução do projeto; Acompanhar as frequências das reuniões e aulas de campo; Redigir as atas das reuniões.

Fonte: A autora (2020).

Quadro 10 – Grupo de Trabalho nas salas e suas atividades

Grupos de Trabalho	Atividades
GT Apresentação Artística	Planejar, criar, organizar, executar e ensaiar a apresentação artística que represente o momento histórico da ditadura e a história de vida da memória adotada.
GT Vídeo	Planejar, criar, organizar, executar o vídeo que fala sobre 1964 e a participação da pessoa pesquisada.
GT Financeira	Arrecadar recursos para serem utilizados pelos demais grupos de trabalho.
GT das mídias	Planejar, criar, organizar, executar o material audiovisual.
GT administrativa	Elaborar materiais para facilitar a execução do projeto pela turma. Acompanhar as frequências das reuniões e dos ensaios e preencher as atas das reuniões.

Fonte: A (autora) 2020.

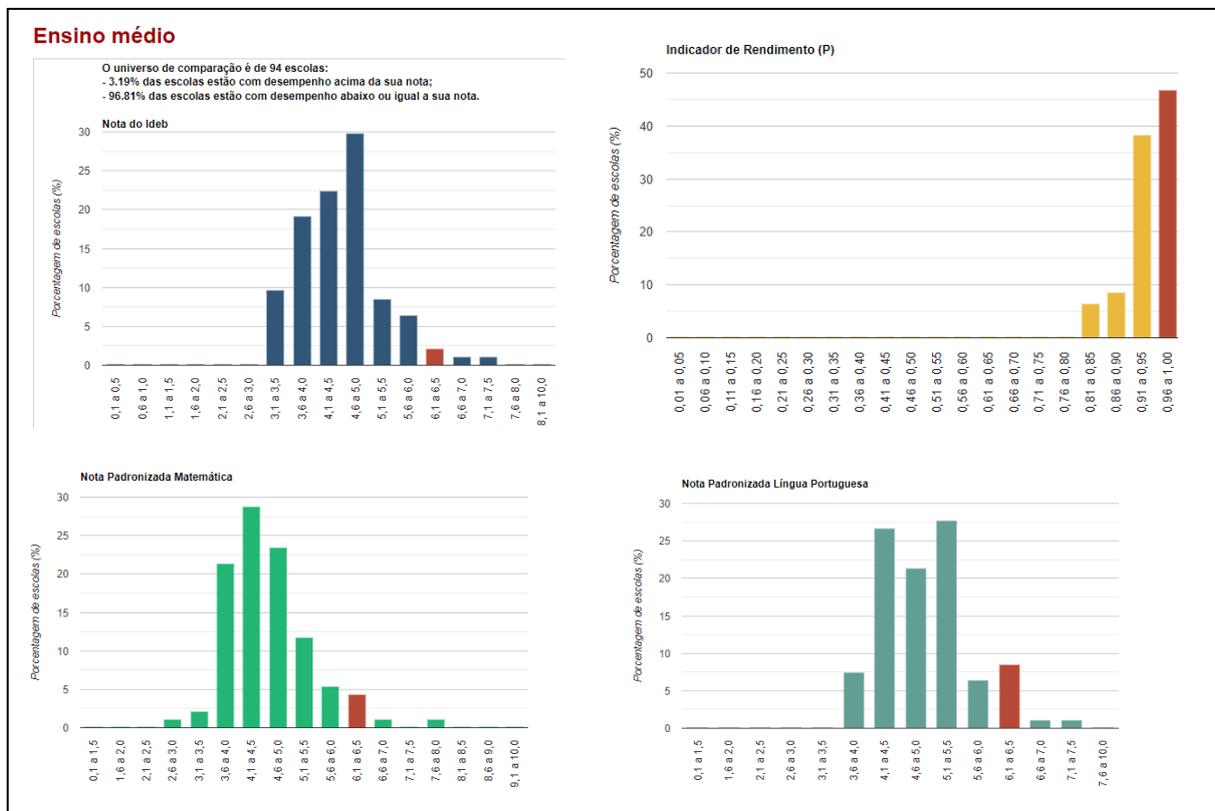
Executar um Projeto de Trabalho requer estratégias que melhor se adequem ao objetivo proposto pelo professor. Em nosso caso como o objetivo era mobilizar todos os estudantes do Ensino Médio da ETEPAM, precisávamos desenvolver mecanismos para que os objetivos finais fossem alcançados: aprender significativamente e desenvolver a consciência histórica.

Vale ressaltar que mesmo com um ritmo de trabalho e uma carga de estudo considerável, a ETEPAM dos anos de 2013 a 2019 obteve excelentes índices educacionais nas avaliações

externas como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em 2017 e 2019 o índice do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foram respectivamente 5,87% e 6,28%. O IDEB foram nos mesmos anos 5,6% e 6,1%. No item Comparação com outras Escolas, no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) podemos constatar em vermelho a situação dos índices da ETEPAM em relação com outras instituições escolares de Ensino Médio.

Quadro 11 – Dados do IDEB da ETEPAM em relação a 94 escolas



Fonte: INEP, 2021.

Os dados do quadro acima apontam para uma problemática acerca do argumento de que escolas técnicas que executam projetos fora da temática profissionalizante comprometem a aprendizagem nas disciplinas técnicas e nos componentes exigidos nas avaliações externas (Português e Matemática), portanto, não deveriam ser executados já que sobrecarregam os estudantes. No caso da ETEPAM e de seus projetos, entre eles o Adote uma Memória, parecem não ter comprometido o rendimento dos estudantes nas avaliações externas. Vale salientar que a escola também apresenta altos índices de aprovação no ENEM, grande preocupação de escolas, dos pais e de estudantes do Ensino Médio.

2.5 A SEMANA DA ANISTIA NA ESCOLA

A maneira como o projeto foi conduzido em seu início construiu parcerias importantes para o trabalho, um deles foi do ex-preso político Edvaldo Nunes Cajá. Seu apoio se efetivava na aproximação da escola com os familiares de ex-presos políticos, bem como levar para a escola a Semana da Anistia.

Este evento organizado pelo Comitê Memória Verdade e Justiça para a Democracia de Pernambuco celebrava a luta pela anistia, pela memória, verdade e justiça.

Em 2017 houve uma exposição fotográfica no hall da escola e um debate. No ano seguinte houve um debate com o escritor Urariano Mota e a apresentação na escola do monólogo que a atriz Hilda Torres estava encenando nos teatros da cidade.

O monólogo “Soledad - a terra é fogo sob nossos pés” possibilitou que todos os estudantes conhecessem um pouco mais a vida e trajetória política de Soledad Barret através da linguagem teatral de uma atriz profissional.

Esses eventos paralelos ao projeto, traziam à escola a possibilidade de se aproximar do passado recente do Brasil a partir de vários olhares e discursos. Era mais um “gancho” para o trabalho cotidiano da pesquisa sobre a temática.

Figura 5 – Cartaz da VII Semana da Anistia

VII Semana da Anistia
Comitê Memória, Verdade e Justiça para Democracia - CMVJD - PE

39 anos da conquista da Anistia Política no Brasil e a luta pelo direito à memória, à verdade e à justiça
27 de agosto a 04 de setembro de 2018

Programação:

27/08 (sext) - 9h - Auditório da Faculdade de Medicina - UPE (Entrar pelo lado esquerdo do Hospital Osvaldo Cruz)
- 39 anos da conquista da Anistia e a luta pelo direito à memória, à verdade e à justiça;

28/08 (sáb) 13:30 - Auditório da ETEPAM (Encruzilhada)
- Monólogo sobre a vida de Soledad Barret, com a atriz Hilda Torres - Apresentação: Projeto Adote uma Memória;

28/08 (sáb) 18:30 - Sala de Audiência da Promotoria de Justiça - MPPE (Edif. Paulo Cavalcanti, Av. Buarque nº 90)
- 39 anos da conquista da Anistia e a luta pelo direito à memória, à verdade e à justiça;

29/08 (dom) 18:30 - Mini - Auditório do bloco A / IF - Recife (Cidade Universitária)
- Exposição, documentário e debate: 39 anos da Anistia e luta pelo direito à memória, à verdade e à justiça;

30/08 (qui) 18:30 - Auditório Faculdade de Direito do Recife - FDR (Parque 13 de maio)
- Abertura do Seminário da Associação Brasileira de Jurista para a Democracia (ABJD) - O golpe de 2016;

31/08 (sext) - Auditório da FDR
11h: As atrocidades do sistema de justiça;
18:30: Em defesa da presunção de inocência (Cesar Brito);

01/09 (sáb) 9h - Auditório da Escola ETEPAN
Participação do CMVJD-PE na abertura do Congresso da UESPE, com exposição e documentário sobre Anistia;

04/09 (ter) 18:30 - Centro Cultural Manoel Lisboa (Rua Carneiro Vilela, 136 - Espinheiro - Recife)
Ato contra a impunidade dos assassinos de Manoel Lisboa, Emmanuel Bezerra e Manoel Aleixo, há 45 anos.

Participe!
Pelo fim da impunidade dos torturadores e assassinos do golpe de 1964!
Pelo cumprimento das recomendações da Comissão Nacional da Verdade!
Porque não se esqueça, porque não se esqueça!

Realização e apoios: UPE, UESPE, adupe, SEPE

Fonte: VII Semana da Anistia. Disponível em: <<http://cmvj-pernambuco.blogspot.com>> Acesso: 5 dez. de 2020.

Figura 6 – Abraço entre a atriz Hilda Torres a filha de Soledad Barret ao final do monólogo



Fonte: A autora, 2018

Eventos como a Semana da Anistia favoreciam o trabalho pedagógico do Adote uma memória, pois eram oportunidades de trazer novas discussões sobre a memória, sobre essa dor que não passa para muitos indivíduos e seus familiares e sobre a privatização da memória.

2.6 A CHAMADA DO ADOTE UMA MEMÓRIA

Além da Semana da Anistia, havia outro momento igualmente importante para o projeto, o qual denominávamos Chamada do Adote uma Memória. Esse momento consistia em estimular ainda mais os alunos para a proximidade com o “grande dia”, bem como recordar de forma resumida o trabalho do ano anterior. Em 2018, a coordenação passou de sala em sala, representando cenas de censura e violência. Após essa teatralização, os estudantes foram levados para o auditório onde houve algumas curtas encenações. Para o encerramento dessa atividade, houve uma apresentação cuja temática foi os direitos homoafetivos.

No último momento da Chamada (Figura 7) o coordenador da Chamada fez uma fala sobre direitos lesados, e violência constante com as quais a população LGBTQIA+ convive.

A partir desse evento organizado e conduzido única e exclusivamente por um grupo de alunos, podemos perceber a associação que fizeram com a violação de direitos no passado e no presente.

Figura 7 – Encerramento da Chamada do Adote uma Memória



Fonte: Facebook da ETEPAM. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ETEPAM/photos/a.1215835911793081/1919222508121081/>>. Acesso em: 24 jan 2021.

Vejamos o texto escrito na página da rede social Facebook da ETEPAM, no dia 17 de agosto, pela equipe de mídias sociais do Centro de Inovação Microsoft (MIC) da escola, sobre a Chamada.

A chamada do projeto Adote uma memória foi nesta sexta-feira, de uma forma brilhante todos os estudantes foram conduzidos para o auditório, e de um jeito ainda mais extraordinário, foram cativados e facilmente arrepiados pelo drama, pela interpretação e pela tensão de cena após cena, seja lembrando a resistência feminina e a luta contra o machismo, bandeiras do projeto no ano anterior, a resistência de um povo negro que sangra e é lembrado muitas vezes apenas como estatística, e a resistência de um público que ainda não alcançou a sua devida liberdade, os seus devidos direitos e são apontados, criticados, julgados e silenciados por boa parte da sociedade: as transgêneros. Com toda a diferença gritante de aparência, discursos e personalidades, existe uma coisa pelo qual todos os públicos, todas as pessoas, ignoram as suas diferenças e se unem em prol de uma causa: a da democracia. E a partir da luta pela nossa tão preciosa democracia que o projeto Adote uma Memória anseia lembrar pessoas que tiveram um papel essencial na resistência do período e na transformação do que somos hoje em dia, um povo plural, um povo diverso e, sobretudo, um povo livre. (ETEPAM, 2018).

Nosso trabalho não se concentra em analisar os discursos dos estudantes nas redes sociais individuais ou nos perfis oficiais da escola. Entretanto, ele se soma a falas, atos, gestos dos estudantes na associação do projeto de História com a luta pela garantia dos Direitos Humanos no passado ou no presente.

2.7 A CULMINÂNCIA DO ADOTE UMA MEMÓRIA

A culminância do projeto poderia ser um trabalho à parte desta pesquisa, haja vista a quantidade de linguagens (música, dança, vídeo, material impresso, mídias sociais, apresentação teatral, poesia e palavras de ordem) que era utilizada para tratar de histórias de vida de indivíduos que participaram do passado do país, mas também para representar o que foram os longos anos da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985).

O Adote uma Memória exigiu tempo de leitura, de pesquisa, entretanto, pela ausência de um material que nos guiasse (como o que proponho como produto) as atividades que realizamos foram aperfeiçoadas na intuição docente e nas reuniões conjuntas. Dessa forma, o que mais exigiu do trabalho docente foi a intermediação das ações, dos conflitos e de participar das deliberações da coordenação.

O fato das atividades serem decididas de maneira colegiada, demanda emocionalmente muito do professor. Precisamos argumentar constantemente que ser professor e coordenador não nos dá a autoridade de decidir sozinho. É preciso salientar essa questão, pois a estrutura hierárquica da escola, do currículo e dos modelos educacionais são pensados para assegurar uma estrutura pouco democrática. Estudantes e professores vivenciam nas instituições educacionais poucos momentos de consulta, de envolvimento e de deliberação participativa.

Mesmo com os avanços conquistados pós-redemocratização na área educacional, sobretudo com os conselhos estudantis em todos os níveis de gestão, com a transparência das decisões e de informações, com a participação da comunidade escolar na gestão das finanças, na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), com as ouvidorias. Ainda sim, estamos em um processo de recuos e avanços em relação à democracia nos ambientes educacionais.

Não seria diferente na execução deste projeto. Entretanto, quando a escola compreende a importância de um projeto que incentiva a aprendizagem significativa do estudante e a gestão participa ativamente junto ao projeto, as tensões tendem a diminuir.

Vale salientar que o Adote uma Memória de 2018, ano eleitoral, com dois projetos políticos antagônicos em disputa, experimentamos embates no ambiente escolar mais acirrados. Sobretudo por tratarmos da ditadura de 1964-1985 e um dos candidatos à presidência ser um de seus defensores. Era, portanto, inevitável a tensão entre os estudantes. Porém, como o nosso objetivo era a aprendizagem em todos os níveis: aprender significativamente sobre a ditadura civil-militar (1964-1985); desenvolver a argumentação; aprender a trabalhar com quem pensa diferente; entender a força do coletivo em uma esfera micro, mas que pode ser reportada para a compreensão política do coletivo em uma visão macro; compreender o Terrorismo de Estado aplicado durante o regime autoritário de 1964-1985; compreender que não houve “guerra suja”, para tanto que a Teoria dos Dois Demônios não se sustenta; aprender que a ditadura esteve envolta da Doutrina de Segurança Nacional cuja amplitude abarca boa parte da América Latina; aprender sobre política internacional com a Operação Condor e a participação estadunidense. Com essa clareza, ou seja, com a visão voltada para a aprendizagem, entendíamos que as tensões poderiam favorecê-la, que

os conflitos faziam parte do processo.

Voltando para a culminância, os adolescentes, porém, preocupavam-se com o grande final. Portanto, com todas as equipes com suas atividades lembradas, tínhamos no dia do evento grupos que cuidavam do cerimonial, da limpeza (antes, durante e depois), do som, do vídeo, das fotografias, do camarim e do silêncio no auditório. Como dizem os artistas, por trás da peça, do concerto, do filme, há uma grande equipe trabalhando para que tudo corra bem.

Desta feita, o evento inicia-se com falas das professoras organizadoras, atual e antiga, e com dois convidados, um ex-aluno e um ex-preso político. Em 2018 convidamos o ex-preso político Edvaldo Nunes Cajá para fazer juntamente com a coordenação a abertura do Adote uma Memória.

Salientamos que em cada apresentação da “memória” havia um vídeo de três minutos introduzindo o contexto da época e da trajetória daquele indivíduo. Quando a apresentação começava, o roteiro da música (playlist) e da iluminação compõem a narrativa que se vê no palco. Cada apresentação durava 30 minutos, e no intervalo entre uma e outra, seguia-se outra apresentação sobre a ditadura, mas sem focar na vida de um indivíduo.

Um dado importante para nossa compreensão desse *gran finale* era a procura de ex-alunos e ex-alunas, pais, ex-professores para assistirem à culminância do projeto. Os próprios alunos queriam que familiares, amigos, namorados e namoradas viessem assistir. Comparamos com a estreia de um concerto, de uma peça, em que há um misto de emoções: nervosismo, medo, alegria e felicidade. Essas palavras percorriam as falas dos estudantes. O auge do evento para alguns deles era ver sentados seus convidados, mas sobretudo, os filhos, os familiares daquele ex-preso, ex-presa política que eles estavam ali no palco retratando.

Em 2017 a historiadora Dulce Pandolfi, ex-presa política, deslocou-se do Rio de Janeiro para Recife com o propósito de prestigiar o projeto. Entre as falas de agradecimento pelo projeto, ela perguntou se aquela escola era uma escola “especial”. Como quem diz: “o que há de diferente em vocês para conseguirem realizar esse projeto?”. Sorrindo, retribuímos a gentileza de se colocar à disposição da aluna que realizou o trabalho de encontrar seu contato, realizar a entrevista e fazê-la o convite. Mas voltando à resposta da pergunta feita, dissemos que não havia nada de especial na escola. Mas na verdade havia sim, compromisso com o Ensino de História e alunos corajosos a encarar o trabalho.

No ano seguinte, estiveram presentes a filha de Soledad Barrett Viedma (1945-1973), a poetisa Ñasaindy Barrett de Araújo, e a atriz Hilda Torres que representou a trajetória de Soledad

no palco dos teatros brasileiros com a peça “Soledad - a terra é fogo sob nossos pés”, o jornalista Urariano Mota e Cajá.

Para que chegássemos aos familiares de ex-presos políticos e assim realizássemos as entrevistas, contávamos com a parceria do sociólogo Edvaldo Nunes Cajá que já teve suas memórias como objeto de estudo do Adote uma Memória, mas para além disso, tornou-se um incentivador e amigo do projeto.

As figuras a seguir retratam a culminância do projeto com a apresentação teatral das histórias de vida pesquisadas.

Figura 8 – Apresentação artística retratando a memória de Inês Etienne



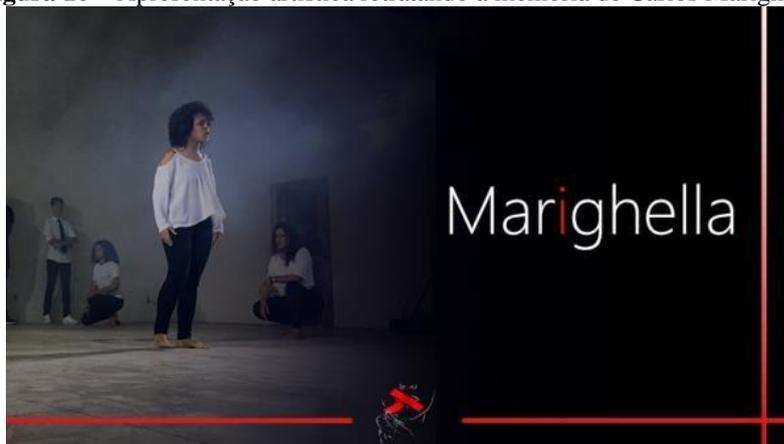
Fonte: Facebook da ETEPAM. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ETEPAM/photos/a.1215835911793081/1919222508121081/>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

Figura 9 – Apresentação artística retratando a memória de Frei Tito



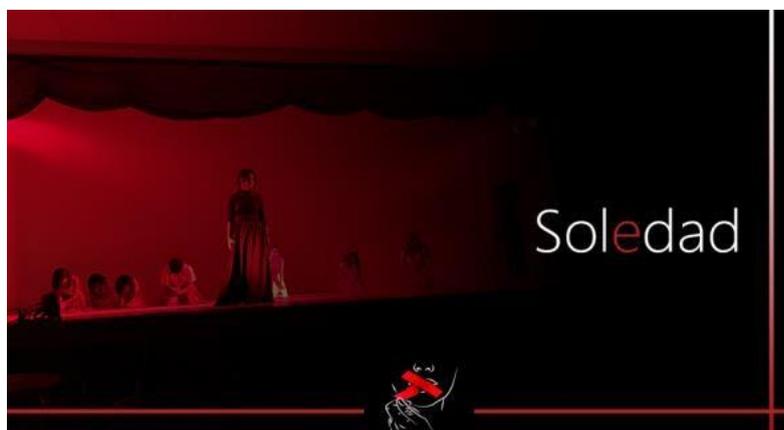
Fonte: Facebook da ETEPAM. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ETEPAM/photos/a.1215835911793081/1919222508121081/>>. Acesso: 24 jan 2021.

Figura 10 – Apresentação artística retratando a memória de Carlos Marighella



Fonte: Facebook da ETEPAM. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ETEPAM/photos/a.1215835911793081/1919222508121081/>>. Acesso em: 24 jan 2021.

Figura 11 – Apresentação artística retratando a memória de Soledad Barret



Fonte: Facebook da ETEPAM. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ETEPAM/photos/a.1215835911793081/1919222508121081/>>. Acesso em: 24 jan 2021.

As imagens acima retratam parte da culminância do projeto no ano 2018 em que os estudantes representaram uma parte da atuação política de resistência de Frei Tito, Inês Etienne, Carlos Marighella e Soledad Barret. Percebemos o Projeto Adote uma Memória como um “guarda-chuva” de outras discussões que vão além da ditadura. Ou seja, um espaço de debate no cotidiano da escola sobre os Direitos Humanos.

2.8 O USO DO RELATO ORAL E DA MEMÓRIA EM UM PROJETO ESCOLAR

Os depoimentos orais de ex-presos e ex-presas políticas foram a força motriz do projeto. A escuta, o diálogo, a emoção, a aproximação dos estudantes com essas pessoas invisibilizadas, que quando aparecem no livro didático, nos noticiários da TV, ou nos canais das redes sociais, muitas vezes não têm nomes, rostos e história, tornou-se uma experiência importante para a aprendizagem da História.

Trabalhar com os relatos de vida possibilitou aos estudantes conhecer a história de militantes da esquerda, sensibilizar-se com o terror da tortura, compreender as dinâmicas individuais que os motivou a deixar suas famílias para defenderem um projeto individual e coletivo de país.

Entendemos as possibilidades da história oral como uma rica fonte para o trabalho de pesquisa sobre a ditadura civil-militar (1964-1985). Conforme Alberti (2013, p. 24) a história oral é um método de investigação que prioriza “a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo”.

No contexto do projeto tratamos, portanto, de estudar a ditadura não só através dos documentos oficiais, das leis produzidas na época, da cinematografia, das matérias dos jornais, mas também, dos depoimentos de pessoas que viveram aquele período.

Em se tratando de um trabalho escolar, em que não estávamos preocupados em criar pequenos historiadores, mas antes, aproximar os estudantes de relatos orais e promover a compreensão de que a história pode sim se valer de relatos orais como fonte, método ou técnica, porém sem abrir mão da compreensão de suas limitações, como qualquer outra fonte historiográfica.

Cabe ressaltar ainda, que para o historiador se faz necessário analisar os testemunhos orais como um empenho coletivo e interdisciplinar, no qual constam os critérios da pesquisa histórica e da etnografia, a visão ampla da sociologia, e a sensibilidade da psicanálise e da psicologia. (ALBERTI, 2013).

Mesmo não sendo possível trabalhar as entrevistas com esse olhar interdisciplinar e valer-nos de uma equipe, trazer essas discussões para a sala de aula, pode ampliar a compreensão dos alunos sobre os discursos, o dito, o não-dito, o silêncio e o silenciamento. O trabalho realizado em sala de aula tornou-se uma recriação ou transposição da metodologia da história oral, conforme esclareceram Schmidt e Cainelli (2004), que em nosso caso, deu-se através de um projeto de trabalho.

No momento em que nos dispusemos a levar a discussão da história oral e da memória para os estudantes, fomos requeridos ter a clareza de que a memória é resultado da experiência individual e da maneira como se desenvolve a internalização dos significados que constroem os conjuntos de significações sociais. A memória, portanto, propicia recuperar os rastros dos acontecimentos que foram vividos, sentidos, compreendidos; ou ainda o que e como foi difundido

e gravado pela memória individual e/ou coletiva. (MONTENEGRO, 1992).

Caso não houvesse tal entendimento, os estudantes poderiam cometer o equívoco de não perceberem que a memória é mais uma fonte da história, e como tal, apresenta limites e possibilidades.

Cabe ao historiador, como afirmou Schmidt e Cainelli (2009, p. 163), “comandar o processo de produção do saber histórico ao selecionar os depoentes, recortar os temas, reescrever as falas e construir a explicação histórica com base nos dados que recolheu”.

Salientamos o que Le Goff (1990) explicitou sobre o passado e a memória como objetos simultâneos e imprescindíveis para a elaboração histórica.

O tempo da memória é o tempo da experiência de um período de vida, de atividade profissional, política, religiosa, cultural, afetiva... que nos arrebatava e condiciona quase que inteiramente, nos fazendo perceber e reconstruir a realidade de uma determinada maneira. Realizar uma entrevista é sobretudo a tentativa de visitar com o entrevistado esses territórios diversos, que se relacionam e se comunicam através de uma lógica para nós desconhecida. (MONTENEGRO, 1992, p. 60).

Segundo Santhiago e Magalhães (2015), a história oral é um importante meio de proximidade e de criação de pontes de diálogo as quais proporcionam aos estudantes: tornarem-se indivíduos ativos do seu conhecimento, através da curiosidade, da investigação; tenham condições de mobilizar vários saberes ao pesquisar bem sobre o assunto que será tema da entrevista, ao elaborar um roteiro, ao realizar as perguntas, ao saber falar, ao saber escutar, ao transcrever, ao analisar a entrevista; lidem com uma fonte pouco usual na sala de aula; compreendam que a entrevista, enquanto fonte, passará pela intervenção do pesquisador, pois não são a história por si só; sensibilizem-se diante da dor do outro; entendam, com maior facilidade, conceitos abstratos (tempo, espaço, individual, social, local, nacional, por exemplo) que aparecem concretamente nos relatos pessoais; exercitem suas habilidades na comunicação oral e escrita, em cada um dos momentos de trabalho.

Olhar a história através dos relatos orais da ditadura nos proporcionou condições de percebermos os meandros da memória, a riqueza da história oral, as dificuldades e os desafios de trabalhar com essas marcas do passado na sala de aula. Entretanto, diante do estímulo, coloca-se as aprendizagens que foram estimuladas justamente pelo trabalho de recontar o passado de determinado ex-presos político, a partir daquilo que as trilhas das memórias trouxeram ao presente sobre os 21 anos de chumbo da ditadura civil-militar de segurança nacional brasileira.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Nesta seção abordaremos a escolha do percurso metodológico desta dissertação. Ao longo do texto descreveremos o porquê da decisão pelo estudo de caso de tipo etnográfico, bem como a delimitação do nosso objeto de estudo, ou seja, a maneira pela qual se estabeleceu o *corpus* de análise, que em nosso caso, são os discursos dos estudantes no sentido de perceberem a aprendizagem significativa e a consciência histórica desenvolvida em um projeto de trabalho cuja temática foi a Ditadura Civil-Militar de 1964-1985.

Pesquisar a prática escolar não é tarefa fácil, haja vista ser necessário que o professor continue seu trabalho docente exercitando, a todo momento, o seu olhar de pesquisador. Manter-se neutro, construir uma relação com os estudantes de distanciamento e não interferir diretamente no direcionamento do projeto é uma postura impossível na pesquisa. Sobretudo, quando se investiga a própria prática pedagógica.

Além do que, essa suposta neutralidade se mostra utópica. Não há como fazer qualquer tipo de pesquisa com neutralidade, haja vista sermos a todo tempo confrontados com escolhas que, por sua natureza, já guardam o elemento da individualidade do pesquisador. Ou seja, no momento em que decidimos continuar realizando o Projeto Adote uma Memória, que tratava sobre a ditadura civil-militar brasileira e a elegemos como objeto de pesquisa, essa escolha foi pessoal, intencional e propositiva.

No que se refere à metodologia propriamente dita, a pesquisa caminhou pelos pressupostos do estudo de caso de tipo etnográfico. Percebemos ao longo desses anos de pesquisa que estávamos realizando um estudo de caso, mas que havia muitos elementos da etnografia. Entretanto, não poderíamos afirmar que fizemos um estudo etnográfico propriamente dito, mas que produzimos um estudo de caso de tipo etnográfico, como defende André (2010).

Acerca do estudo de caso de tipo etnográfico, baseamo-nos na discussão realizada por Stake (1985) reiterada por André (2012, p. 50-51), “a decisão de realizar, ou não, um estudo de caso etnográfico é muito mais epistemológica do que metodológica”. Continua, se o pesquisador “[...] quiser entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade, então a metodologia do estudo de caso se faz ideal”.

Dessarte, o estudo de caso de tipo etnográfico foi se delineando na pesquisa pela maneira como estávamos envolvidos na pesquisa, os recortes que fizemos, os direcionamentos que

propusemos, a maneira colegiada do projeto que executamos, a forma como realizamos a observação, as anotações, as entrevistas, os questionários. Tudo se configurou, em grande parte, para o estudo de caso de tipo etnográfico.

Entretanto, salientamos que primeiro surgiu o Adote uma Memória (2013), a nossa participação na coordenação do projeto se dá posteriormente (2017) e a escolha do projeto como objeto de pesquisa e estudo em 2018. Essa cronologia torna-se importante pois, toda a pesquisa vai caminhar durante e a posteriori ao projeto. Ou seja, não fomos ao campo de pesquisa, com a hipótese, os pressupostos da Análise de Discurso, as categorias, o corpus de análise, os elementos do estudo de caso de tipo etnográfico pensados e formulados. Ao contrário, eles se configuraram *pari passo* ou a posteriori à execução do projeto.

Entendemos a Etnografia segundo Larchert (2017, p. 124) citando Geertz (1989) “é o esforço intelectual que ela representa: um risco elaborado para uma descrição densa” daquela realidade específica. A descrição densa seria então o registro daquilo que é singular e circunscrito, restrito àquele universo (LARCHERT, 2017). Em nosso caso, a realidade é a escola, mais especificamente o projeto Adote uma Memória.

A pesquisa etnográfica compreende as amplas estruturas da cultura de um grupo étnico, de uma sociedade ou de um **grupo específico de pessoas**. Sua exigência demanda **observação direta no campo, seguida de interpretação das análises**. A significância da pesquisa do tipo etnográfica na educação destaca o esforço para tornar visíveis os aspectos mais sutis que identificam os significados latentes nas relações culturais e nos processos educativos de uma comunidade ou grupo. (LARCHERT, 2017, p. 126, grifos nossos).

Dessa maneira, identificamo-nos com a pesquisa do tipo etnográfico para investigação sistemática das situações do cotidiano escolar pois, segundo André (2012, p. 41), “[...] se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”.

A etnografia enquanto estudo da prática escolar cotidiana pressupõe aproximação da escola com o objetivo de entender suas dinâmicas, suas interações, para entender as forças que lhes movimentam ou as inibem, compreender as estruturas de poder, a forma como se dá a organização da dinâmica escolar, entender o papel e a participação dos sujeitos envolvidos nessa engrenagem interracial complexa em que ações, relações, conteúdos, currículo são construídos, recusados, reconstruídos ou alterados. (ANDRÉ, 2012).

Para a autora, a etnografia pode ser associada ao estudo de caso na educação no momento em que há o interesse em um objeto de estudo em particular, existe a vontade de conhecer

profundamente esse objeto em sua complexidade e em sua totalidade, quando o interesse maior for no que está ocorrendo e não apenas nos resultados, se quer descrever a dinâmica de uma situação de maneira mais próxima do real. (IDEM).

Cabe ainda ressaltar mais três características da etnografia enquanto estudo da prática escolar cotidiana aliada ao estudo de caso: a agregação de diferentes métodos de coleta de dados, a descrição densa e a observação participativa.

Defendemos que a metodologia que utilizamos foi o estudo de caso de tipo etnográfico devido sobretudo a interação professor-pesquisador, a observação participativa, a descrição densa e a coleta de dados diversa.

No estudo de caso de tipo etnográfico “[...] o pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise de dados, haverá momentos em que sua condição humana será altamente vantajosa, permitindo reagir imediatamente, fazer correções, descobrir novos horizontes” (ANDRÉ, 2012, p. 59). Continua a autora, da mesma forma, por ser humano, pode incorrer em equívocos, deixar passar oportunidades, participar demais em determinadas situações ou com algumas pessoas. Saber trabalhar, pois, com os vantagens e desvantagens de sua condição humana é o preceito geral que o pesquisador deverá encarar.

O estudo de caso qualitativo esteve relacionado à pesquisa por nossa “tolerância à ambiguidade, isto é, saber conviver com as dúvidas e incertezas que são inerentes a essa abordagem de pesquisa. [...]” Por “aceitar um esquema de trabalho aberto e flexível [...]” (ANDRÉ, 2012, p. 59).

Segundo Oliveira (2010) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa de tipo exploratória, descritiva, interpretativa e eclética. Por essa razão. Ele pode ser trabalhado através das mais variadas técnicas e de métodos que facilitam a compreensão do fenômeno a ser estudado (p. 239).

Para Yin (2001, p. 19) os estudos de caso retratam um método preferido quando as questões que direcionam a pesquisa são “do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

O estudo de caso pode ser de três tipos: estudo de caso único (em que o foco é apenas um fenômeno, caso, objeto); instrumental (o método pode favorecer o entendimento de algo mais generalista); múltiplo (estudo de duas ou mais realidades) (MUCHIELLI, 1996 *apud* OLIVEIRA, 2010).

Segundo Oliveira (2010),

Para o estudo de caso múltiplo, a pesquisa utiliza mais de uma realidade para confrontar dados, visando buscar explicações e fundamentos para os fenômenos que caracterizam o objeto de estudo. Cita-se, como exemplo, o estudo de caso entre duas ou mais empresas de informática, ou um estudo entre escolas situadas em áreas urbanas e rurais [...]. (p. 56).

Podemos citar como características do estudo de caso; a) o particularismo: o estudo foca em uma determinada situação, caso, programa ou fenômeno particular, favorecendo dessa maneira uma rica análise prática de questões da vida real; b) a descrição: o produto final compreende na descrição minuciosa de um assunto sujeito à indagação; c) a explicação: o estudo de caso proporciona a compreensão daquilo que se coloca em análise, fazendo parte de seus objetivos a elaboração de novas interpretações e visões, bem como pode trazer à tona novos significados e visões anteriormente despercebidas; d) a indução: boa parte dos estudos de caso usa o raciocínio indutivo cujos princípios e generalizações surgem da análise dos dados específicos. (WIMMER, 1996, p. 161).

André (2010) chama a atenção de que no estudo de caso o instrumento principal é o pesquisador, as observações e as análises passarão por seu crivo que são filosóficos, políticos e ideológicos. Entretanto, pode-se valer de alguns mecanismos para manter-se sob controle, o excesso de subjetivismo através da triangulação de fontes e das fundamentações teóricas.

Nosso percurso de pesquisa para sustentar a hipótese que os estudantes aprendem de forma significativa e para a vida prática através do projeto de trabalho e ao utilizarmos como caminho o estudo de caso de tipo etnográfico. Avançando no percurso teórico-metodológico, na próxima subseção temos a Análise de Discurso como teoria que também fundamentou a observação, a coleta e a análise dos dados.

3.1 A ANÁLISE DE DISCURSO: UMA POSSIBILIDADE TEÓRICA-METODOLÓGICA

Nesta subseção discorreremos a importância da Análise de Discurso (AD) - baseada nos estudos de Orlandi (1996; 1999; 2005; 2008), para analisarmos as narrativas dos estudantes - a qual nos fundamentou a olhar os diferentes sentidos dos discursos.

A discussão teórica acerca da linguagem defende que há diferentes maneiras de estudá-la. Podemos investigá-la enquanto conjunto de signos, como um sistema de normas, como um arcabouço ideológico ou como um elemento da cultura. (ORLANDI, 1999).

A proposta intelectual que a Análise de Discurso defende não supervaloriza a língua, a gramática ou a semântica. Seu interesse central é pelo discurso que etimologicamente traz a ideia de curso, percurso e movimento. Ou seja, é a palavra dita ou não-dita em movimento, é o ato da fala, da prática de linguagem. Orlandi (1999) reafirma que a preocupação central da AD é compreender a língua fazendo sentido, como trabalho simbólico. Pois entende que a linguagem é a mediação necessária entre ser humano e sua realidade natural e cultural.

A AD visa, portanto, entender os sentidos que os sujeitos manifestam através do discurso o qual é histórico, culturalmente marcado e vinculado a uma ideologia. Conforme afirma Pêcheux citado por Orlandi (1999) não existe sujeito sem ideologia, bem como também não há ideologia sem sujeito. A autora esclarece que é no discurso que se observa a relação intrínseca entre língua e ideologia, pois é nele que se entende como a língua produz sentidos para e pelos sujeitos. A autora ainda esclarece que durante o ato da fala pensamos que estamos sendo inéditos no que dizemos, entretanto, tudo o que dizemos chega até nós carregado de sentido o qual significa em nós e para nós.

A língua que falamos, por exemplo, foi demarcada histórico-socioculturalmente, portanto, qualquer um que nasça, em qualquer parte do mundo, falará determinada língua a qual é constitutiva da cultura daquele determinado povo. Por isso, lidamos constantemente com o esquecimento número um, ou seja, o esquecimento ideológico, a ilusão de que somos a origem do que dizemos, quando na verdade, retomamos o que já foi dito.

Refletindo sobre o papel do analista, é de sua responsabilidade escutar os outros sentidos que estão postos no discurso, bem como compreender como eles se constituem. Uma vez que não há neutralidade dos discursos, os atos mais simples do dia-a-dia são exemplos dos inúmeros sentidos da linguagem.

Diante do dispositivo teórico de interpretação existe uma parte do trabalho de interpretação que é responsabilidade do analista, outra que advém da sustentação no rigor do método bem como do alcance teórico da Análise de Discurso. Cabe, portanto, ao analista a formulação da questão que irá desencadear a análise (ORLANDI, 1999).

No caso desta pesquisa, é importante salientar que o discurso que vamos analisar é o de estudantes que partem de sua juventude para se expressarem. O discurso, nesse caso, está localizado a um grupo social: adolescentes. Portanto, o discurso deles tem “rostos”, ou seja, adolescentes moradores em grande parte da periferia, participantes em sua maioria de uma determinada classe social, nordestinos, moradores do Recife e sua respectiva Região

Metropolitana, estudantes da escola pública técnica estadual. Mesmo com todas as mais distintas “fisionomias” desses adolescentes, seus discursos encontram pontos de aproximação e distanciamento.

Outro elemento importante na análise é a relação entre o interdiscurso e o intradiscurso. O primeiro relaciona-se a todos os dizeres já ditos e esquecidos os quais influenciam o que dizemos; o segundo, por sua vez, significa aquilo que estamos dizendo em determinados momentos e suas condições.

Outra característica da AD são as Condições de Produção que consistem basicamente em sujeitos, situação e memória. O sentido estrito refere-se ao contexto imediato; no sentido amplo, ao contexto socio-histórico, ideológico.

Segundo Orlandi (2005) ao falarmos no ligamos a redes de sentido, entretanto sem ter clareza de como esse processo funciona, uma vez que somos entrecortados pela ideologia e dirigidos pelo inconsciente. Somos afetados por certos sentidos e não por outros porque sofremos influência da história e do acaso, do jogo da língua e da falha que estabelece nosso vínculo com eles. Fazemos influenciados pela nossa relação com a língua e a história, por nossa experiência simbólica e de mundo, por meio da ideologia.

A AD disponibiliza-se a criar escutas que possibilitem considerar tais efeitos e evidenciar a relação com esse “saber” que não é apreendido, não é ensinado, mas que provoca seus efeitos. Essa singular prática de leitura, a qual é antes de tudo discursiva, respalda-se em levar em consideração aquilo que é dito em um discurso e aquilo que é dito em outro, aquilo que é dito de determinado modo, o que é dito de outro modo; buscando perceber o não-dito no que é dito, como uma presença de uma ausência necessária. Visto que, apenas uma parte do dizível é disponibilizado ao sujeito uma vez que mesmo o que ele não diz significa em suas palavras.

Quanto ao esquecimento Orlandi (1999) a partir de Pêcheux explica que há dois tipos de esquecimentos: o esquecimento número dois, esquecimento enunciativo, refere-se ao fato de que ao falarmos fazemos escolhas, falamos de uma maneira e não de outra, porém não temos clareza de que não existe uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo. O outro esquecimento, o número um, denominado de esquecimento ideológico, trata da ilusão de que somos a origem do que dizemos, quando na verdade, retomamos sentidos anteriores.

A autora explica que ao nascermos os discursos já estavam em processo e que os indivíduos vão de apropriando deles. Eles não têm a origem em nós. Isso não significa dizer que não haja

singularidades na maneira como a língua e a história nos afetam, entretanto, não somos seu início. Elas se materializam em nós. Por isso o esquecimento é estruturante, pois essa é uma determinação indispensável para que existam sentido e sujeito.

As ilusões não são “defeitos”, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Os sujeitos “esquecem” que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentidos, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas, mas ao mesmo tempo, sempre outras. (ORLANDI, 1999, p. 36).

Outra característica que Orlandi destaca no funcionamento da linguagem é a tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos estão no campo da estabilização, ou seja, em todo dizer há algo que se perpetua, é, portanto, o dizível, a memória. Já os processos polissêmicos significa a ruptura, o deslocamento dos processos de significação. “Segundo nossa perspectiva, a polissemia é a ‘fonte do sentido’ uma vez que é a própria condição de existência da linguagem. Se o sentido não fosse múltiplo não haveria necessidade do dizer” (ORLANDI, 1996, p. 137).

Portanto, os jovens que foram interlocutores em nossa pesquisa têm em seus discursos elementos que se perpetuam, bem como, outros que ao contrário são a ruptura nos processos de significação.

Diante desse movimento da linguagem, a incompletude é uma de suas características porque sujeitos, sentidos e discursos não estão prontos e acabados. Há sempre um movimento de fazer-se contínuo de sujeitos e sentidos. Tanto sujeitos quanto sentidos podem ser outros, mas nem sempre o são, entretanto, depende de como são influenciados pela língua e como agem na história, ou seja, depende de como afetam e são afetados pela disputa entre paráfrase e polissemia (ORLANDI, 1999).

A tensão entre paráfrase e polissemia ratifica o confronto entre o simbólico e o político, pois todo dizer é ideológico, uma vez que é na língua que a ideologia se consubstancia. Continuando a discussão sobre as condições de produção, elas funcionam a partir de alguns fatores, quais são: a relação de sentido, a antecipação e as relações de força.

A relação de sentido significa dizer que os discursos se interconectam, ou seja, um discurso relaciona-se a outro com o qual se baseia. Falamos socialmente. Estamos todos influenciando e sendo influenciados na linguagem. Não estamos isolados em uma ilha deserta, distantes, sem comunicação com coisa alguma. Sobretudo na cibercultura, em que os meios de comunicação assumem um importante papel nas interações sociais.

O segundo fator é o mecanismo de antecipação, o indivíduo consegue se colocar no lugar

de quem o ouve. Antecipa-se a seu interlocutor quanto ao sentido que seu discurso produz. Esse mecanismo vai regular a argumentação que se produz a partir da imagem que o sujeito vai modelando e quanto ao que pensa suas palavras produzirem no ouvinte. Logo, a medida que vai argumentando o indivíduo, utiliza-se a antecipação em seu discurso buscando efeitos sobre o interlocutor.

Outra característica do processo discursivo é a relação de força, ou seja, falamos de um lugar que nos constitui. Dependendo de onde estejamos, nosso discurso será constituído a partir dessa posição. Se falamos a partir da posição de professor, o discurso será um, se a fala vem do lugar de aluno, o discurso será outro.

Os mecanismos de relações de força, relações de sentido e antecipação repousam no que a autora chama de formações imaginárias. Ou seja, todos esses mecanismos de funcionamento do discurso são imagens que resultam em projeções.

No jogo discursivo o que vale são as imagens que constituem as mais distintas posições. Portanto, o que nos interessa não é o estudante enquanto sujeito físico e falando de um lugar empírico, mas sim o estudante “enquanto posição discursiva produzida pelas formações imaginárias” (ORLANDI, 1999, p. 40).

A partir das formações imaginárias podemos ter inúmeras e variadas possibilidades de condições de produção direcionadas pela forma como a formação social encontra-se na história. Dessa forma, temos a impressão de que somos a origem do que dizemos. O que dizemos nunca antes foi dito dessa forma por outrem.

A maneira como a formação social foi arranjada na história possibilitou inúmeras e variadas possibilidades. Soma-se ao que já foi dito, não podemos esquecer a importância da Análise de Discurso, de como a ideologia possui mecanismo que produz certo discurso. Ela sofre um deslocamento e toma outro significado fugindo do sentido sociológico de visão de mundo, para se aproximar da formulação discursiva (ORLANDI, 2008). O analista deve a todo instante se perguntar: que mecanismos ideológicos foram mobilizados para desencadear o que está sendo dito ou silenciado?

A autora afirma que não há um sentido único, o que existe é o funcionamento da linguagem. É esse *dever*, esse movimento. O sujeito, portanto, é a linguagem; fazendo significar, ele significa. (ORLANDI, 2008).

Além do exposto acima, a Análise de Discurso preocupa-se com o não-dito, com o silêncio, pois compreende que ele significa uma vez que ele é discurso, entretanto, tem sua forma particular de significar.

Orlandi (2008) elenca dois tipos de silêncio: o Silêncio Fundador, que é imprescindível ao sentido, é o silêncio existente nas palavras, que significa o não-dito. A Política do Silêncio que se subdivide em dois: primeiro, o Silêncio Constitutivo que significa que para dizermos algo é preciso não dizer, ou seja, “[...] todo dizer apaga necessariamente outras palavras produzindo um silêncio sobre os outros sentidos” (p. 128). Segundo, o Silêncio Local, ou Censura, que como o próprio nome esclarece é aquele que cerceia o que pode ser dito.

Ao olharmos, em um primeiro momento, para as condições de produção em sentido estrito, o contexto imediato, identificamos o Projeto Adote uma Memória como possibilidade de desenvolvimento da consciência histórica e da aprendizagem significativa.

No que tange ao sentido amplo, conforme ratifica Orlandi (1999) as condições de produção que incluem o contexto socio-histórico e ideológico os quais nesta pesquisa compreende o contexto brasileiro em relação à ditadura civil-militar de 1964-1985.

Utilizamos do arcabouço teórico dos principais textos de Orlandi e sua incansável discussão quanto à Análise de Discurso. Pois nossa proposta foi que a partir da AD compreender o dito e o não-dito dos estudantes que se tornaram nossos interlocutores. Na busca de nos colocarmos contra as evidências do sentido, pois entendemos que o sentido pode sempre ser outro.

3.2 ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL PROFESSOR AGAMEMNOM MAGALHÃES (ETEPAM)

Nesta subseção descreveremos o campo de pesquisa, *lócus*, a Escola Técnica Estadual Professor Agamemnom Magalhães (ETEPAM), localizada no bairro da Encruzilhada, Recife, Pernambuco.

Fizemos a escolha em escrever mesmo que brevemente sobre o percurso que a escola vai percorrer, pois sua trajetória guarda relações com a escolarização em Pernambuco, sobretudo masculina, com as modificações pelas quais o Ensino de História irá passar. Percebemos que as continuidades e descontinuidades de uma educação voltada para a criticidade poderá ser percebida pelo passado da ETEPAM. Nos momentos de maior autoritarismo vimos mudanças educacionais nacionais e estaduais para regradar, formar a mão-de-obra para o trabalho manual, para "formar", "cultivar" e "disciplinar", nos momentos de maior distensão, da educação para o exercício da cidadania e criticidade, vimos surgir projeto que discutiram a ditadura civil-militar, a pluralidade cultural dos povos, a diversidade sexual, a criação dos núcleos de gênero e sexualidade, os projetos

sobre as relações étnicos-raciais, entre outros.

Na conjuntura política de 2018, o Adote uma Memória encerra suas atividades, pois a nova gestão passou a defender que os projetos fossem vinculados com o ensino técnico. Ou seja, o educar pela História foi substituído pelo empreendedorismo voltado para o mercado de trabalho.

Também fizemos questão de escrever sobre o passado da escola, pois identificamos desconhecimento do passado da mesma, há informações equivocadas no site oficial da escola, em algumas dissertações que tratam sobre ensino técnico em Pernambuco e em uma tese que pesquisou a profissionalização dos artistas plásticos no estado, neles a trajetória da escola é confundida com a história do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), associando seu início com a escola de artífices em 1910.

A trajetória da escola como veremos a seguir percorreu seu próprio caminho que não pode ser confundido com o da instituição federal.

3.2.1 O PASSADO DA ETEPAM

A atual ETEPAM teve sua origem como Escola Profissionalizante Masculina, inaugurada em maio de 1929 pelo então governador Estácio Coimbra (1926-1930). Localizada a princípio na Rua da Concórdia, bairro de São José, em prédio próprio do estado, onde anteriormente se fixou a Companhia de Beberibe, cujos cursos oferecidos foram: mecânica, fundição, carpintaria e marcenaria.

Segundo entrevista de Aberlardo da Hora concedida a Pablo Porfírio para o Projeto Marcas da Memória, havia na Escola Profissionalizante Masculina também o curso de Artes Decorativas (BRITO NETO, 2017).

A escola, objeto da Reforma Educacional Carneiro Leão, instituída pelo Ato de nº 1.239 de 27 de dezembro de 1928, fruto da política do então governador Estácio Coimbra, está inserida nas reformas ocorridas no Brasil nos anos de 1920 e 1930, influenciada pela Escola Nova que propunha a modernização do país. Segundo Araújo (2009, p.119) o lema era “republicanizar a República, mediante uma educação que atendesse às exigências de uma nova sociedade industrial e urbana, evoluindo para uma democracia social e econômica”. O objetivo era através da educação tornar o povo brasileiro uma “força criadora, neutralizando a carga nociva e vergonhosa advinda de nossas raízes étnicas”. A partir de uma educação cívica e profissionalizante diminuiria o legado nocivo. A reforma instituída não teve longa duração devido ao Golpe de 1930 e do fim do Governo Coimbra.

[...] no governo de Estácio Coimbra (1926-1930), em meio a conflitos políticos e culturais e durante o período em que a economia açucareira estava em decadência e que ocorria um crescimento de um parque industrial urbano, assim como de um parque industrial pernambucano, que a Escola Nova se torna parte da oficialidade do estado, buscando a universalização do ensino primário, tornando-o, ao mesmo tempo científico e estimulando o crescimento do ensino técnico profissional, voltado principalmente para a indústria. (IBDEM, p. 46).

Na pesquisa realizada por Silva (2016) em que analisa cartas enviadas por pessoas ligadas à educação formal ao interventor de Pernambuco, Agamenom Magalhães, surge o relato do diretor da Escola Profissionalizante Masculina, em 1937, em que reclama, além de outras questões, da transferência da escola para um bairro afastado do centro, a Encruzilhada (Figura 7).

Figura 12 - ETEPAM



Fonte: ETEPAM. Disponível em: <<http://www.etepam.pe.gov.br/sobre/>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Em 19 de janeiro de 1943, com o Decreto nº 11.383, o Poder Executivo Federal equiparou a Escola Profissional Masculina ao ensino industrial e passou a denominá-la Escola Industrial de Pernambuco (EIP). Oferecendo os cursos de: fundição, serralheria, mecânica de máquinas, pintura, marcenaria, tipografia e encadernação.

A Figura 13 retrata a placa de inauguração da EIP exposta no hall da escola juntamente com as demais.

Figura 13 – Placa da Escola Industrial



Fonte: A (autora) 2021.

Em 1952, a escola passa por outra modificação, chamando-se Escola Industrial Agamemnon Magalhães (EIAM). Por força da Lei de Diretrizes e Base da Educação – Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 – em que instituiu o ensino técnico de grau médio com dois ciclos, o ginásial e o colegial, fez com que a EIAM passasse por outra reformulação (Figura 14).

Figura 14 - Placa do Colégio Técnico Professor Agamemnon Magalhães



Fonte: A autora (2021).

Em 27 de junho de 1962, o governador Cid Sampaio sanciona o Decreto nº 722, estabelecendo os ciclos ginásial e colegial no ensino industrial da Escola Industrial Agamemnon Magalhães e a converte em técnico, passando a se chamar Colégio Técnico Professor Agamemnon Magalhães (CTPAM), conforme podemos visualizar na Figura 14.

O Decreto 10.796 de 25 de setembro de 1985 do governador Roberto Magalhães transforma o Centro Interescolar Professor Agamemnon Magalhães (CIPAM) em Escola Técnica Estadual Professor Agamemnon Magalhães – ETEPAM (Figura 15).

Figura 15 – Placa de elevação da Escola Industrial a CTAM



Fonte: A autora (2021).

Os 91 anos de história da ETEPAM demonstram as mudanças pelas quais a educação profissional no Brasil e, especialmente, em Pernambuco passou. As transformações nominais acompanharam as alterações das políticas públicas educacionais que iam ao mesmo tempo se adequando às modificações pelas quais o país vivenciou.

Na arquitetura da cidade, o prédio da Encruzilhada tem importância por guardar traços do passado em sua estrutura física. Segundo Bethel (2015) a arquitetura da escola representa a *Art Déco*, “construído em 1944, com projeto de Aristides Travassos (NASLAVSKY, 1992), na variante Escalonada” (p. 156).

A ausência de conhecimento sobre a importância do imóvel de Art Déco da cidade, fez com que ele não integrasse a listagem da Lei de Imóveis Especiais de Preservação (IEP), a Lei nº 16.284/97. Como nos informa Bethel:

A lei foi pensada como uma forma de resguardar imóveis importantes para a história da Arquitetura frente ao avanço da especulação imobiliária. A seguir, são apresentados os IEPs que não fizeram parte dos edifícios selecionados pelas mais altas pontuações, que serão estudados adiante. Alguns edifícios que foram selecionados inicialmente para serem IEPs, acabaram por não fazer parte da listagem final, como é o caso do Antigo Artesanato de Pernambuco, que foi também Escola de Aplicação e que é a atual Escola Técnica Professor Agamenon Magalhães (ETEPAM, Foto 195), construído em 1944, com projeto de Aristides Travassos (NASLAVSKY, 1992), na variante Escalonada. Tem pontuação alta (11) no QPA. Está no bairro da Encruzilhada. (BETHEL, 2015, p. 155).

Não ser enquadrada como IEP favorece a pressão imobiliária sobre a escola que possui um enorme espaço físico e vivencia a verticalização do bairro, conforme apresentamos nas figuras 16 e 17.

Figura 16 – O entorno da ETEPAM

Fonte: ETEPAM. Disponível em: <http://www.etepam.pe.gov.br/sobre/>. Acesso: 10 jan. 2021

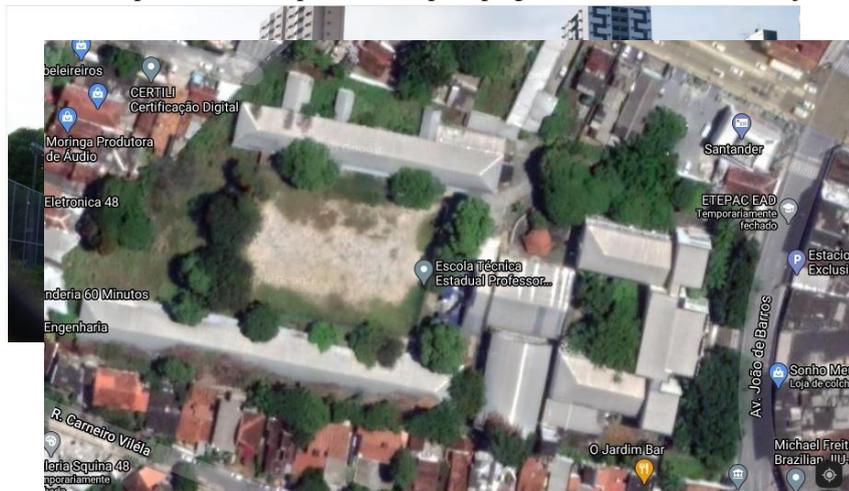
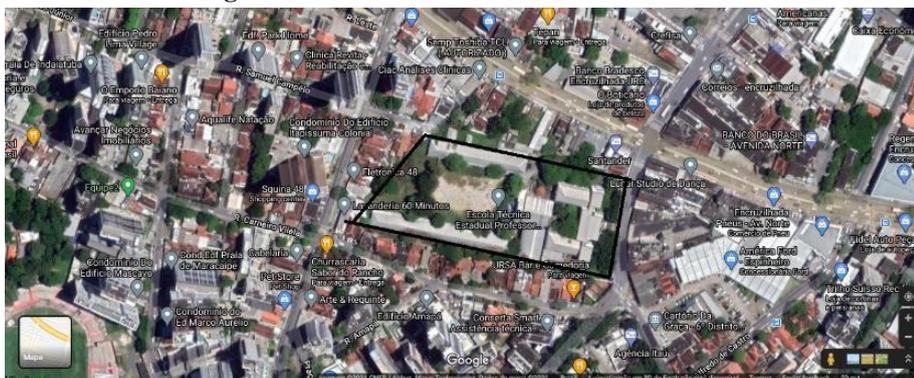


Figura 20 – Imagem aérea da escola

Fonte: Google Earth-Mapas. Disponível em: <google earth etepam - Google Maps>. Acesso em: 10 jan. 2021

Figura 17 – Dimensão da escola no bairro



Fonte: Google Earth-Mapas. Disponível em: <google earth etepam - Google Maps>. Acesso em: 10 jan. 2021

Vale salientar que as pesquisas sobre a história da ETEPAM têm muito a contribuir na compreensão das histórias de indivíduos que viveram parte de seu cotidiano nesse espaço escolar, mas também revelar traços da história do Recife e de Pernambuco desconhecida.

3.2.2 ETEPAM – LUGAR DE MEMÓRIA

Busto do interventor pernambucano do século passado – Agamemnom Magalhães, quadros de antigos diretores, arquitetura da década de 1940, placas comemorativas de dois séculos atrás, uma escola quase centenária, nada disso representa por si só um lugar de memória; mas sim, as lembranças que eles desencadeiam em uma coletividade e nos indivíduos particularmente.

Defendemos que a ETEPAM se constitui como lugar de memória, pois ela desencadeia o lembrar individual e coletivo. Como afirmou Pollak (1992) os lugares de memória fazem parte de

espaços que favorecem o indivíduo a lembrar de suas vivências ou lembrar de experiências vividas por tabela. Ou seja, se estiverem “(...) fora do espaço-tempo da vida de uma pessoa, podem constituir lugar importante para a memória do grupo, e, por conseguinte, da própria pessoa, seja por tabela, seja por pertencimento a esse grupo” (p. 3).

Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. (IBDEM, p. 2).

Não era raro vermos pessoas idosas percorrendo os corredores da escola, observando suas mudanças e permanências. Andando como quem se remete a um passado impregnado no presente. Algumas vezes, ávidos por compartilhar suas vivências, outras apenas caminhando e sentindo as lembranças que a escola os remete. Diante dessas experiências, entendemos melhor aquilo que Sarlo (2007, p. 66) afirma que “a memória [...] ‘coloniza’ o passado e o organiza na base das concepções e emoções do presente”.

Para além dos ex-alunos, havia também os idosos que permaneceram trabalhando na instituição mesmo após a aposentadoria. Esses funcionários, exerciam constantemente o seu direito de lembrar, dividindo, sempre que queriam e podiam, com os estudantes jovens, suas experiências no passado daquele lugar.

As figuras a seguir representam um pouco do patrimônio material disposto na escola que reforçam as marcas do passado da escola, da escolarização profissionalizante masculina e de Recife e de Pernambuco.

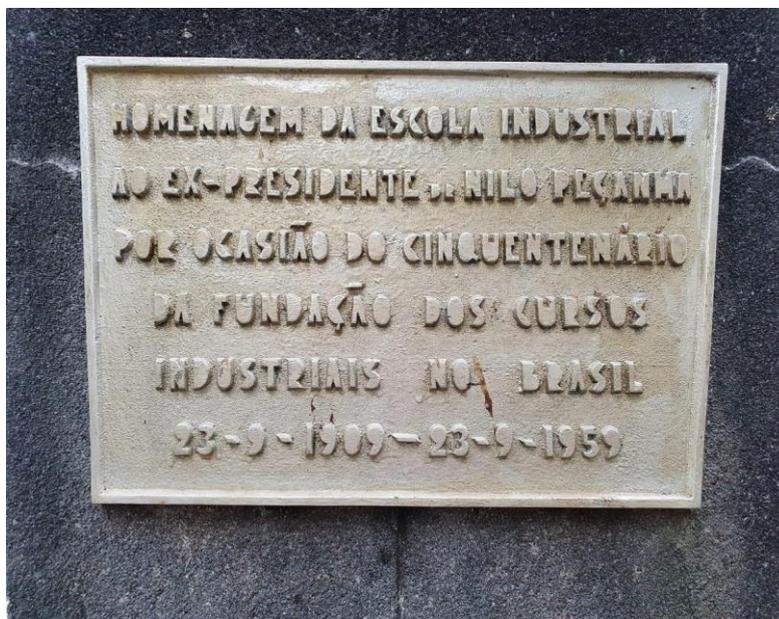
Figura 18 - Busto de Nilo Peçanha no pátio da escola



Fonte: A autora (2021).

Na placa a seguir visualizamos uma homenagem da Escola Industrial de Pernambuco (EIP) a Nilo Peçanha pelo cinquentenário da criação das escolas industriais.

Figura 19 - Placa de homenagem a Nilo Peçanha no pátio da escola



Fonte: A autora (2021).

Na Figura 20 localizado no hall da escola se encontra um busto em homenagem ao governador Agamemnom Magalhães feito pelo próprios alunos da escola.

Figura 20 – Busto de Agamemnom Magalhães



Fonte: A autora (2021).

Um outro elemento constitutivo do passado da escola é a placa em homenagem ao cabo da Força Expedicionária Brasileira (FEB), Eutrópio Wilhelm de Freitas, conforme a imagem abaixo. O expedicionário era professor de Desenho e ex-aluno da escola.

Figura 21 – Placa em homenagem ao ex-aluno expedicionário morto na II Guerra Mundial



Fonte: A autora (2021).

Vale ressaltar que no Parque Treze de Maio, espaço importante da cidade, localizado no bairro de Santo Amaro, região central do Recife, há um monumento em homenagem aos 13 pernambucanos que compuseram a FEB, mortos em combate.

Figura 22 – Monumento aos pernambucanos mortos na II Guerra Mundial



Fonte: Portalfeb. Disponível em: <http://www.portalfeb.com.br/wp-content/gallery/feb_pe/img_0181.jpg>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Desde seu início como Escola Profissionalizante Masculina a instituição foi responsável pela formação da mão-de-obra trabalhadora masculina especializada de Recife. Lembrando que além dos cursos ligados à indústria, havia o curso de Artes Decorativas que contribuiu na formação artística inicial de nomes reconhecidos nacionalmente das artes plásticas como Abelardo da Hora. Além das artes plásticas, a Banda da Escola Industrial introduziu muitos pernambucanos na música. Alguns dos quais seguiram a carreira de músicos, dentre eles podemos citar o maestro Edson Carlos Rodrigues e o maestro Ademir de Souza Araújo, popularmente conhecido como maestro Formiga.

O passado vívido, o patrimônio material e imaterial, as memórias individuais e coletivas fizeram com que executar um projeto que discutiu memória e história tivesse não apenas um cenário adequado, mas sobretudo, um olhar mais atento para a trajetória do ETEPAM. Essa especificidade, porém, não é excludente apenas do ambiente que encontramos e que com o nosso olhar para a pesquisa, achamos importante reconhecer seu valor.

3.2.3 CARACTERIZAÇÃO FÍSICA E PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Nesta seção descreveremos as instalações físicas e pedagógicas da escola. Os dados aqui descritos serão relativos ao ano de 2017 e 2018, bem como ao ensino médio integrado, haja vista o recorte da pesquisa ter se dado nesse período e com esses sujeitos. Ou seja, as turmas de anos subsequentes e o funcionamento da escola no horário noturno não serão aqui tratados.

As informações foram coletadas pela observação ativa, por entrevistas e por perguntas

através de questionário nos quase dois anos de pesquisa.

No histórico da escola percebemos as mudanças do oferecimento dos cursos, no ano de 2017 a 2018 também houve uma outra reformulação. Em 2017 foram ofertados os cursos de Design de Interiores (DI), Comunicação Visual (CV), Manutenção e Suporte de Informática (MSI), Logística (LOG) e Mecânica Industrial (MEC). Já em 2018, os cursos de CV e DI não foram mais oferecidos, passando a disponibilizar os cursos de: LOG, MEC, MSI e Mecatrônica (MECA).

No que se relaciona à matrícula em 2018 a escola teve 471 matriculados, contando com 12 turmas as quais funcionaram em dois turnos de tempo integral, com o Ensino Médio integrado, ou seja, o médio unido ao técnico.

Os docentes tinham dois tipos de regimes de trabalho, efetivos ou contratados. A grande maioria do ensino técnico eram contratados e os da base comum, efetivos. Uma característica que não se encontra nas demais unidades de ensino do estado em que a maioria ou uma parcela significativa dos docentes são contratados. Essa característica se deve à grande procura dos professores concursados pelas vagas, uma vez que a escola tem algumas características atrativas: acesso, estrutura física, alunado participativo e condições de trabalho.

Em relação aos espaços de aprendizagens e equipamentos a escola possui biblioteca com espaço para leitura, laboratório de ciências, laboratório de informática, acesso à internet, pátio coberto, campo de futebol, quadra coberta, salas de aula temáticas, salas para o exercício pleno das aulas das disciplinas técnicas, auditório, refeitório, banheiros, área arborizada, conforme imagens a seguir.

Por ser uma escola bem ativa, ela desenvolveu nos anos de nossa pesquisa, inúmeros projetos pedagógicos alguns diretamente relacionados com os professores da base comum, outros coordenados pelos docentes da base técnicas, além dos trabalhos desenvolvidos pelo MIC cujo objetivo era desenvolver nos alunos competências e habilidades específicas de Tecnologia da Informação e, assim, aproximá-los do mercado de trabalho.

3.3 PERFIL DOS ESTUDANTES

Quanto ao perfil dos estudantes desta pesquisa delimitamos aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio do ETEPAM. Ao tratarmos sobre adolescência, ou melhor dizendo, as adolescências temos que ter clareza que estamos nos referindo a uma categoria social e historicamente construída. Ou seja, durante muito tempo o conceito de adolescência como

entendemos hoje não existia. O que havia era a compreensão de que as fases que vinham antes da vida adulta eram uma preparação, um momento antecedente e como tal assim era visto.

Entendemos que a adolescência é ao mesmo tempo uma condição social e um tipo de representação. Caso as mudanças psicológicas e físicas que ocorrem nos adolescentes seja universal, a maneira de lidar com essas mudanças difere de sociedade para sociedade. Portanto, essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais, culturais e de gênero, como também das regiões geográficas (DAYRELL, 2003).

Baseado no pensamento exposto perguntamo-nos: quem são esses adolescentes e jovens do 3º ano do Ensino Médio do ETEPAM pertencentes a rede pública estadual pernambucana, moradores da periferia do Recife ou de sua Região Metropolitana?

Os nossos interlocutores são percebidos a partir de elementos que lhes aproximam. Segundo a Organização Mundial de Saúde - OMS (1965), adolescência é identificada como um período biopsicossocial que corresponde dos 10 aos 20 anos. Os órgãos brasileiros de saúde e de pesquisa sobre a população também adota o mesmo critério. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), define o período dos 12 aos 18 anos (Brasil, 2007c).

Concordamos plenamente com Dayrell (2003, p. 41) quando em seus estudos sobre as juventudes, mas que nesse caso, podemos reportar para adolescência, afirma:

[...] É, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos.

Podemos afirmar que esses garotos e garotas têm preocupações com o mercado de trabalho, usam as redes sociais para os mais diversos fins e participam da cultura ora como consumidores ora como agentes.

Além dos estudantes da ETEPAM, fizemos a pesquisa com outro grupo de estudantes de uma outra instituição escolar.

Diante da impossibilidade de avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes em questão, coletamos com estudantes de outra escola sobre seus conhecimentos acerca da ditadura civil-militar brasileira. Algumas questões que foram passadas na avaliação foram adequadas já que os estudantes não poderiam avaliar o Adote uma memória já que não o vivenciaram. Essa estratégia da pesquisa guarda ressalvas, entretanto, não havia como coletar o conhecimento prévio dos

mesmos sujeitos investigados. Partindo do pressuposto que há muito mais similaridades entre os estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual seja de uma Escola Técnica, seja de uma escola de referência com ótimos índices educacionais. Não vimos que a pesquisa fique comprometida diante dos percalços pelos quais a pesquisa educacional passe.

Tais sujeitos têm similaridades e diferenças em relação aos estudantes da ETEPAM. Primeiramente, estão em outro contexto escolar, não passaram por um sistema avaliativo para frequentarem essa escola, a mesma se localiza na periferia de Recife, logo a incidência dos estudantes serem moradores do próprio bairro é bem maior.

Entretanto, com um olhar aligeirado identificaríamos que tais diferenças impossibilitaria a pesquisa. Porém, ao sermos docentes dessa instituição por um ano, percebemos sim as diferenças, entretanto, identificamos similitudes que são próprias dos estudantes da rede estadual de Pernambuco da zona urbana, em especial da capital.

Os adolescentes são egressos, no Ensino Fundamental, da rede pública, compõe as classes subalternas economicamente, são fenotipicamente identificados como negros e negras, pardos e pardas. Os estudantes brancos são exceções. Têm acesso em boa parte aos mesmos bens culturais. Fazem parte ora como consumidores, ora como protagonistas da cultura juvenil. Entretanto, como defendem os estudiosos acerca da juventude a heterogeneidade dessa população, haja vista o recorte social, regional, escolar, racial e de gênero que os perpassa.

Porém não podemos também desconsiderar suas similaridades, as quais defendemos que são notórias ao público estudantil da rede estadual da capital pernambucana. Vemos esses jovens e adolescentes como parte de uma população recifense partícipes do Movimento Brega Funk com sua linguagem musical, dança e estética específicas.

Diante, portanto, desse olhar de proximidade entre tais jovens, fizemos a pesquisa sobre os conhecimentos prévios dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio em relação à ditadura civil-militar brasileira de 1964-1985.

Esclarecemos que a segunda escola é reconhecida por seus excelentes índices educacionais, tanto nas avaliações externas quanto na aprovação do ENEM. Além do que tem um corpo docente composto por doutorandos (dois), mestres (três), mestrandos (um) e especialistas (quatro) de um corpo docente de 10 professores. Desses, um concluiu o mestrado profissional em ensino de Física (UFRPE), outra em ensino de Química (UFRPE), e o nosso em Ensino de História. Os dois professores de Ciências da Natureza fizeram da prática docente seu objeto de investigação.

A escola contava com projetos como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UFRPE) coordenado pela professora de Biologia, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Física (UFRPE) e em Educação Física (UPE).

Vale ressaltar, um projeto desenvolvido pelo professor das disciplinas Empreendedorismo, Artes e Direitos Humanos que utilizava a aula para tratar de temáticas relacionadas à História (sua formação inicial). O trabalho consistia em produzir curta-metragem envolvendo episódios da História brasileira. Entre os curtas-metragens produzidos pelos estudantes estão “Somos Anônimos” (2014), que relatou a história de vida de dois estudantes pernambucanos que lutaram contra a ditadura de 1964-1985, Fernando Santa Cruz (1948 – desaparecido em 22 de fevereiro de 1974) e Ranússia Alves (1945-1973). “Vlado: 40 anos de saudade” (2015), sobre o a vida do jornalista Vladimir Herzog, torturado e morto pelo Terrorismo de Estado. E em 2016 produziram “1817: Amor, Revolução e Liberdade” tratando sobre a Revolução de 1817.

Portanto, apesar da individualidade dos sujeitos, essa segunda escola também tem uma cultura de incentivar a investigação e a pesquisa científica, bem como de trabalhar com projetos.

3.4 A COLETA DE DADOS

Ao compreendermos que a avaliação da aprendizagem se constitui como um elemento contínuo e sistematizado, utilizamos como o questionário aberto avaliativo do projeto Adote uma memória como instrumento de coleta de dados para a pesquisa. Essa escolha se deu ao fato de que entendemos que toda a atividade escolar cujo foco é aprendizagem não pode desmerecer o processo avaliativo. Compreendemos que poderíamos ter realizado a avaliação utilizando os mais diversos instrumentos (entrevista, representação a partir de imagens, mapa conceituais), porém escolhemos o questionário pela própria logística da escola. Haja vista que no bimestre em que ocorreu o projeto (III Bimestre) a instituição e a Secretaria de Educação exigia a realização de uma avaliação bimestral. Portanto, em acordo com a gestão, realizamos a atividade como forma de ser mais um instrumento de percepção da aprendizagem e do favorecimento da consciência histórica para a vida prática dos alunos (vide Apêndice B).

Ao mesmo tempo aproveitamos os 460 questionários como instrumento para a coleta de dados para nossa pesquisa. Fizemos, porém, o recorte de trabalhar apenas com 61 questionários dos estudantes do 3º ano e não os demais. Essa escolha foi em decorrência de termos realizado um questionário com questões aproximadas a outros estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma

distinta instituição com a finalidade de identificarmos os conhecimentos prévios desses estudantes.

Com o mesmo público da ETEPAM se mostrou inviável fazermos a coleta dos dados para identificarmos os conhecimentos prévios, pois caso quiséssemos investigar os mesmos sujeitos teríamos que ter pensado na pesquisa três anos antes, ou no mínimo no ano de 2018 com a turma que ingressou na escola. Igualmente inviável, pois aquela altura se quer havíamos iniciado as aulas do mestrado. E a turma de 2019 representaria o mesmo problema, só que ao inverso: saberíamos os conhecimentos prévios, mas não teríamos como analisar a aprendizagem significativa e a narração da consciência histórica haja vista teriam passado pelo Adote uma Memória já que com a nossa saída da escola o projeto encerra os seus seis anos de atividade.

Com a turma da segunda escola esclarecemos que estávamos realizando uma pesquisa em relação à aprendizagem significativa sobre a Ditadura Civil-Militar de 1964-1985 do Brasil. O instrumento avaliativo e de coleta de dados corresponde a dois questionários abertos identificáveis compostos um por 10 questões (ETEPAM) e o outro por nove questões (Escola A).

Ao final do projeto tínhamos como prática avaliar coletivamente o Adote uma memória, com uma roda de conversa em que os estudantes poderiam narrar suas experiências. Realizamos essas entrevistas em 2017 e 2018. Para pesquisa acadêmica, ela tem possibilidades e limitações. Nessa pesquisa tomamos a decisão de não as utilizar como objeto de pesquisa, apesar de que as imagens, falas, sensações estarem presentes e nos aponta para alguns caminhos da pesquisa.

Durante a Qualificação relatamos à banca o desejo de realizar as entrevistas individualmente, porém o trabalho demandaria tempo e poderia ser inviável diante da acumulação de atividades do próprio mestrado, da atividade docente e do fato de naquele momento encontramos-nos em outra instituição escolar.

Desta feita, elaboramos o questionário para que os estudantes respondessem durante 50 minutos, o tempo de uma aula. Todos os adolescentes que participaram do projeto responderam o questionário.

A aplicação do instrumento aos adolescentes ocorreu no mês de outubro de 2018, após a realização do projeto. Deixamos claro que a participação de todos era importante para avaliarmos o projeto. Na Escola A, ele foi realizado no início de dezembro de 2019 (vide Apêndice C).

A pesquisa em campo durou todo o ano de 2018 com observação participante, anotações, a descrição densa, entrevistas e a coleta do questionário aberto.

A observação foi uma tarefa que exigiu bastante disciplina, uma vez que a nossa vivência como docente por vezes fazia-nos olhar outras dinâmicas da escola que não interessavam, naquele momento, à investigação. Para tanto, utilizamos a anotação como uma maneira de sistematizar sensações e impressões as quais nos pareciam relevantes. Elas foram realizadas, algumas vezes,

no próprio campo de pesquisa, como a *posteriori*.

Tínhamos em mente que não estávamos, enquanto pesquisadores, isolados em um ambiente a parte observando os sujeitos para depois analisá-los. Ao contrário, entendíamos que pesquisador, interlocutores, contextos são todos parte de uma engrenagem repletas de significados, estavam, portanto, influenciando e sendo influenciados.

3.5 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Nesta seção discorreremos sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa a qual balizou nosso olhar no que tange à aprendizagem.

No campo da Psicologia da Aprendizagem há diversas teorias que vão discutir como o indivíduo aprende, Ausubel (1928-2008), médico-psiquiatra norte-americano, desenvolveu sua teoria dando maior atenção àquilo que o sujeito já conhece. Esse conhecimento ter sido acomodado de forma mecânica, logo ficará mais fácil de ser descartado, ou de forma significativamente, ou seja, fará sentido para ele haja vista ter se conectado ao seu campo mental.

Para Ausubel (1978)

A essência do processo de aprendizagem significativa é que idéias 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 significativa. (*Apud* MOREIRA, 2006, p. 19).

De acordo com Moreira (2006, p. 14)

O conceito central da teoria de Ausubel é o de aprendizagem significativa, um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. Neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel chama de “conceito subsunçor” ou, simplesmente “subsunçor”, existente na estrutura cognitiva de quem aprende. (IDEM).

A aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação se acopla (ancora) em conceitos importantes (subsunçores) já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz – ou seja, conhecimentos prévios significativos. Quer dizer, novas ideias, conceitos podem ser aprendidos significativamente se forem claros o suficiente para que o aluno possa procurar em seu arcabouço mental outros conhecimentos que façam a ligação entre o antigo e o novo saber. A aprendizagem significativa ocorre na medida em que novas ideias “[...] interagem com outros conhecimentos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade”. (MOREIRA, 2012, p.2).

Gradativamente o subsunçor vai ficando mais estável, mais diferenciado, mais rico em significados, podendo contribuir para novas aprendizagens.

Para o ensino de História, não há aprendizagem significativa sem que o professor utilize estratégias para que haja essa ancoragem de ideias, conceitos e proposições. Um dos caminhos apontados pela teoria, é trabalhar a partir dos conhecimentos prévios dos (em nosso caso) estudantes adolescentes. Ou seja, “[...] basear o ensino naquilo que o aprendiz já sabe, identificar os conceitos organizadores básicos do que vai ser ensinado e utilizar recursos e princípios que facilitem a aprendizagem de maneira significativa” (MOREIRA, 2006, p. 14).

Moreira (2012) esclarece que a principal função da aprendizagem significativa se desenvolve a partir de organizadores prévios que servem de ponte entre aquilo que o “aprendiz já sabe e o que ele deveria saber a fim de que o novo material pudesse ser aprendido de forma significativa. Ou seja, organizadores prévios são úteis para facilitar a aprendizagem na medida em que funcionam como ‘pontes cognitivas’” (p. 2).

Esses organizadores prévios são materiais que irão introduzir o conhecimento, entretanto, são apresentados com mais generalidade.

Os organizadores prévios podem tanto fornecer “ideias âncora” relevantes para a aprendizagem significativa do novo material, quanto estabelecer relações entre ideias, proposições e conceitos já existentes na estrutura cognitiva e aqueles contidos no material de aprendizagem, ou seja, para explicitar a relacionabilidade entre os novos conhecimentos e aqueles que o aprendiz já tem, mas não percebe que são relacionáveis aos novos. No caso de material totalmente não familiar, um organizador “expositivo”, formulado em termos daquilo que o aprendiz já sabe em outras áreas de conhecimento, deve ser usado para suprir a falta de conceitos, idéias ou proposições relevantes à aprendizagem desse material e servir de “ponto de ancoragem inicial”. No caso da aprendizagem de material relativamente familiar, um organizador “comparativo” deve ser usado para integrar e discriminar as novas informações e conceitos, ideias ou proposições, basicamente similares, já existentes na estrutura cognitiva. (IDEM).

No entanto, diferentemente de comparações introdutórias, os organizadores prévios estão relacionados: a identificação do conteúdo relevante na estrutura cognitiva; a importância do conteúdo para a aprendizagem do novo material; a visão ampla do material com o máximo de abstração, ressaltando as relações relevantes; o contexto ideal que possa ser utilizado na assimilação significativa dos novos conhecimentos.

Diferentemente da aprendizagem significativa, existe a aprendizagem mecânica (ou automática) segundo a qual novas informações são aprendidas basicamente sem que haja interação com conceitos relevantes anteriores existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, sem se unirem a conceitos subsunçores específicos. Desta forma, a informação nova “é armazenada de maneira arbitrária e literal, não interagindo com aquela já existente na estrutura cognitiva e pouco ou nada contribuindo para sua elaboração e diferenciação” (Moreira, 2006, p. 16).

No caso da disciplina de História seria a memorização de datas, nomes, acontecimentos que os estudantes fazem de última hora para realizarem uma avaliação. Ou seja, uma informação adquirida mecanicamente para um determinado fim, mas que logo após a prova, é esquecida. Ou caso, a atividade exija uma complexidade maior que a memorização, não conseguem respondê-la. Entretanto, os autores não descartam sua importância haja vista algum tipo de associação existir, mas não inter-relacionam a mecânica com a significativa.

Moreira (2006) argumenta que na teoria de Ausubel não há uma contraposição entre ambas, mas sim um *continuum*, ou seja, a simples memorização estaria situada “em um dos extremos desse *continuum* (o da aprendizagem mecânica), enquanto a aprendizagem de relações entre conceitos poderia estar no outro extremo (o da aprendizagem significativa)” (p. 17).

Para Alegro (2008) podemos identificar como vantagens da aprendizagem significativa diante da a aprendizagem mecânica

a maior diferenciação e enriquecimento dos conceitos integradores favorecendo assimilações subseqüentes; retenção por mais tempo, redução do risco de impedimento de novas aprendizagens afins; facilitação de novas aprendizagens; favorecimento do pensamento criativo pelo maior nível de transferibilidade do conteúdo aprendido; favorecimento do pensamento crítico e da aprendizagem como construção do conhecimento. (p. 26).

Reiterando que a aprendizagem para ser significativa o material proposto pelo professor deve ser potencialmente significativo e o aluno deve estar motivado para aprender para tanto saber o que esse indivíduo já conhece assume um papel importante nesse processo. O material deve ser logicamente significativo, ou seja, não deve ser arbitrário e aleatório de maneira que possa se relacionar de forma substantiva com as ideias relevantes do sujeito. “No que se refere à natureza da estrutura cognitiva do aprendiz, nela devem estar disponíveis os conceitos subsunçores específicos, com os quais o novo material é relacionável” (Moreira, 2006, p. 19).

Vale ressaltar que o material só pode ser potencialmente significativo, não significativo *per si*: não existe aula significativa ou material didático significativo, pois o significado está nos indivíduos, e não nos recursos (Moreira, 2012).

Quanto às condições para que a aprendizagem significativa se desenvolva

[...] uma delas é que o material seja potencialmente significativo. A outra é que o aprendiz manifeste uma disposição para relacionar, de maneira substantiva e não arbitrárias, o novo material, potencialmente significativo, à sua estrutura cognitiva. Essa condição implica que, independentemente de quão potencialmente significativa possa ser o material a ser aprendido, se a intenção do aprendiz for, simplesmente, a de memorizá-lo arbitrariamente e literalmente, tanto o processo de aprendizagem como seu produto serão mecânicos (ou automáticos). E, de modo recíproco, independentemente de quão disposto a aprender estiver o indivíduo, nem o processo nem o produto da aprendizagem serão significativos, se o material não for potencialmente significativo – se não for relacionável à estrutura cognitiva, de maneira não literal e não arbitrária. (MOREIRA, 2006, p. 20).

Antes da apresentação do material, o professor deve se valer dos organizadores prévios que

são recursos didáticos introdutórios como músicas, vídeos, imagens, fotografias, relatos orais, documentos, ou seja, fontes primárias. Eles devem ter um alto nível de abstração, generalização e inclusivo. Dessarte, assumem a função de pontes cognitivas entre o que o aprendiz já sabe e o que deve saber.

A aprendizagem significativa não quer dizer que uma vez aprendido determinado conhecimento, jamais irá esquecê-lo. Trazendo para a o Ensino de História, imaginemos que o estudante aprendeu significativamente o conceito Doutrina de Segurança Nacional mas ao sair da escola, passados alguns anos sem discutir esse tema provavelmente continuaria sabendo que essa é uma ideia central ao falar em ditaduras no Cone Sul da América Latina, mas talvez não saberia explicar com riquezas de detalhe, mas saberia a importância dela na articulação, continuação e manutenção dos golpes que retiraram presidentes eleitos democraticamente e impôs governos ditatoriais. Porém ao ter aprendido de maneira significativa ao retomar os estudos da História do tempo presente, provavelmente não precisaria demandar tanto tempo e esforço mental para resgatar, reativar ou reaprender o subsunçor da DSN.

O Ensino de História trabalha com conceitos específicos para a compreensão do passado. A despeito das ciências da natureza, em nossa área, democracia, por exemplo, na Grécia e nos tempos atuais não são a mesma coisa. Ou seja, os conceitos históricos sofrem modificações a depender da cultura, do tempo, das relações sociais. Têm características específicas, uma vez que são ações humanas logo estão circunscritas pela provisoriedade determinada pelas interferências do tempo e do espaço. Assim, operar com esses conceitos exige características organizacionais específicas na estrutura cognitiva do estudante e resulta numa interpretação das ações dos homens no tempo (ALEGRO, 2008).

Aprender em História, portanto, requer reinventar o conhecimento já produzido, ou seja, traçar relações diretas e indiretas dos conhecimentos prévios com o novo conhecimento aprendido.

3.6 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

De acordo com Cerri (2011, p. 13) “podemos definir como uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido”. O autor alerta que não basta o impulso irrecorrível de agir - pois essa procura é inerente ao ser humano e à sua história individual e coletiva, ou seja, temos a carência ininterrupta de “atribuir sentido ao tempo, às origens do mundo, do nosso grupo e da humanidade” – precisamos “saber para onde agir” (IDEM).

Ao pensarmos em consciência histórica podemos incorrer no equívoco de que há aqueles que as detém e outros que não, entretanto, a partir dos estudos de Rüsen e Heller, Cerri (2011) defende que os humanos desenvolvem sua consciência histórica individual e coletivamente na medida em que se configura como “uma das condições da existência do pensamento” (IDEM, p. 27). Não está, portanto, relacionada à classe social, nível de escolaridade, cor da pele, acesso aos bens culturais, mas sim com a experiência dos humanos no tempo e as interpretações que fazem sobre essa vivência.

Segundo Rüsen (2001a: 78), a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. (CERRI, 2011, p. 29).

Além de interpretarmos nossa experiência temporal no mundo, a fazemos – segundo Rüsen “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001 *apud* CERRI, 2011, p. 30).

Dessarte, a operação mental que constitui a consciência história orienta para a vida prática, ou seja, esse passado que condiciona o presente, requer intencionalidade ao agir. Portanto, a pergunta que fazemos é com que recursos tomamos determinadas decisões na vida prática?

Diante, por exemplo, do 31 de março reconhecemos e comemoramos a Revolução de 1964, ou aproveitamos a data e reafirmamos que a partir desse dia se instaurou no Brasil uma ditadura. E mais, diante de uma candidatura presidencial – em 2018 – que defendeu o Terrorismo de Estado, o brasileiro foi, também, inquirido se esse candidato mereceria o voto para ocupar o cargo de presidência da República ou deveria ser rechaçado. Ou seja, a consciência história exige um posicionamento prático.

Para Rüsen, o homem tem que agir intencionalmente, e só pode agir no mundo se o interpretar e interpretar a si mesmo de acordo com as intenções de sua ação e de sua paixão. Agir (incluindo deixar-se estar e ser objeto da ação de outrem) só ocorre com a existência de objetivos e intenções, para os quais é necessária a interpretação: há um “superávit de intencionalidade” com o qual o homem se coloca para além do que ele e o seu grupo são no presente imediato. Agir, enfim, é um processo em que continuamente o passado é interpretado à luz do presente e na expectativa do futuro, seja ele distante ou imediato. Assim, a diferença entre tempo como intenção e tempo como experiência compõe uma tensão dinâmica que, por sua vez, movimenta o grupo. (IDEM, p. 28).

Nessa pesquisa, tentaremos identificar também como os estudantes narraram suas operações cognitivas aplicadas como orientação dos estudantes na vida prática. A partir da teoria identificaremos elementos que favoreceram a constituição para que os alunos interpretem suas

identidades pessoais e coletivas, mas também a aprendizagem significativa. Ou seja, como o projeto favoreceu o raciocínio histórico organizado e interpretado através das experiências no tempo.

Ao aprender História, novos conceitos são mobilizados, pelos quais estruturam condições de rememorar, interpretar, narrar e, conseqüentemente, aplicar na vida prática.

4 ANÁLISE DOS DADOS

As narrativas elaboradas pelos estudantes foram digitadas da forma como escreveram e identificadas pelo nome “aluno” e a numeração aleatória, tanto para a Escola A quanto para a ETEPAM.

A análise dá-se primeiramente a partir dos conceitos prévios dos estudantes, ou seja, dos subsunçores, através deles, a narrativa construída, perceberemos de que modo os estudantes atribuem sentido ao passado, bem como a constituição de sua identidade.

Trabalhamos com 22 estudantes da Escola A e 61 da ETEPAM.

Na primeira questão, perguntamos aos estudantes da Escola A: o que sabem sobre o período correspondente a 1964 a 1985 no Brasil?

Teve a ditadura. (Aluna 1).

Foi o período de ditadura militar no Brasil. (Aluna 2).

Foi o período de ditadura militar no Brasil. (Aluna 3).

Foi um período ditatorial que militares tomaram o poder, houve perseguição a qualquer pessoa que fosse contra o status quo. (aluno 4).

Que foi a ditadura militar. (Aluna 5).

Um período onde militares começaram a mandar e ter total poder sobre o país e fez benefícios mas trouxe muitas tragédias. (Aluno 6).

Sei que nesse período ocorreu o regime militar ou ditadura. (Aluno 7).

.Foi o período em que houve o golpe militar. (Aluno 8).

Foi o período que os militares tomaram o poder do país implantando um regime de ditadura. (Aluno 9).

Ditadura militar. (Aluna 10).

Não recordo. (Aluna 11).

Foi ditadura militar. (Aluno 12).

Foi o começo de um regime militar. (Aluna 13).

Ditadura militar. (Aluna 14).

Corresponde ao período da ditadura militar no Brasil. (Aluno 15).

sobre a ditadura militar. (Aluno 16).

Foi de início um regime militar que se transformou numa ditadura que foi nos privando de expor opinião própria e afundou a economia do país. (aluna 17).

Foi o período que ocorreu a ditadura militar brasileira. (Aluno 18).

Ditadura militar. (Aluno 19).

Foi o período em que ocorreu a ditadura militar. (Aluno 20).

Teve a ditadura militar. (Aluno 21).

Foi um dos períodos onde o governo mais impôs ordem mais matou. foi o período em que o cidadão brasileiro perdeu grande parte dos seus direitos. (Aluno 22).

Soube que nesse período os militares tomaram o poder para si, e impuseram um ditadura sobre a oposição. (Aluno 23).

Foi o período onde os militares assumiram o governo, e qualquer um que os contradiziam iriam ser presos, torturados ou censurados. Onde a violência estava no auge e os militares podiam fazer da constituição uma brincadeira. (Aluna 24).

Com relação as respostas da primeira questão o que nos chama a atenção foi a ausência de referenciam a participação civil no processo da ditadura. Como a historiografia mais recente tem discutido sobretudo a partir das produções de Aarão (2019; 2020) do apagamento dos civis da elaboração do golpe, na consolidação e fortalecimento da ditadura.

Respondendo à segunda questão encontramos uma escrita em que a estudante utiliza o conceito civil-militar. Entretanto, ao se deparar com a primeira pergunta, a informação que lhe vem à mente é a memória de que foram os militares exclusivamente responsáveis pelo golpe que instaurou o regime autoritário de 1964-1985. O uso do civil tem uma intencionalidade, entretanto, não pudemos compreender qual foi, haja vista a aluna não ter desenvolvido mais seu pensamento. Porém, esse conceito carrega significados. Será que ela lembrou da aula? Onde será que viu tal discussão? Será que foi nas redes sociais? Será que conseguiu perceber a intencionalidade em não responsabilizar apenas os militares pela ditadura?

Que foi a ditadura militar. (Aluna 5)

A ditadura foi um período em que o Brasil passou por um regime civil-militar e foi governado pelos militares. (Aluna 5)

Vale ressaltar que, houve proximidade temporal entre a aula dada pelo professor de História aos estudantes da Escola A sobre a Ditadura Brasileira de 1964-1985 e a participação dos mesmos na pesquisa. Mesmo sem a informação se o professor utilizou o conceito civil-militar ou só militar, o discurso dos alunos corrobora com os estudos historiográficos sobre a temática.

Então temos que considerar que esse grupo de estudantes tiveram acesso à discussão histórica formal sobre o período de 1964-1985 recentemente.

Esse conhecimento prévio dos estudantes mesmo após terem vivenciado essa discussão no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, estrutura-se na memória coletiva sobre o período, ou seja, apenas os militares participaram da ditadura. Precisamos também perceber que nenhum estudante utilizou o termo “revolução”, ao contrário, todos usaram o

conceito ditadura.

Dando continuidade a análise das respostas dos alunos, destacaremos a escrita da Aluna 17 a compreensão do “golpe dentro do golpe”, ou seja, de que houve uma Linha Dura entre os militares, conseqüentemente existiu uma menos violenta. “Foi de início um regime militar que se transformou numa ditadura que foi nos privando de expor opinião própria e afundou a economia do país” (Aluna 17).

Na segunda questão perguntamos “para você o que é ditadura?”. As respostas foram as seguintes:

Quando em um determinado lugar, região, período foi composto por um líder impondo regras e leis para um povo sem direito de opinar. (Aluna 1).

Repressão e tortura, onde não existe uma democracia, seus direitos não são respeitados (violados). (Aluna 2).

Repressão e tortura. (Aluna 3).

Uma forma de governo opressor e autoritário em que não há liberdade. (Aluno 4).

A ditadura foi um período em que o Brasil passou por um regime civil-militar e foi governado pelos militares. (Aluna 5).

Onde um grupo elege um líder para ser o líder ou comandante absoluto de tal país ou estado ou até grandes continentes. (Aluno 6).

É quando os militares assumem o poder do país. (Aluno 7).

É oprimir os direitos do cidadão. (Aluno 8).

Um regime que ninguém pode questionar o governo. (Aluno 9).

É o regime autoritário. (Aluna 10).

Forma de autoritarismo. (Aluna 11).

Não lembro. (Aluno 12).

Um regime onde o governante aglutina os poderes executivo, legislativo e judiciário. (Aluna 13).

Época de lutas, revoltas. (Aluna 14).

Para mim, a ditadura foi um período em que os militares deram um golpe e tomaram o poder no Brasil. (aluno 15).

A ditadura foi basicamente quando os militares deram um golpe assumindo o poder e censurando músicos e poemas e também pessoas que foram contra esse período. (Aluno 16).

É justamente o que nos priva de ser nós mesmo, isso atrasa não só a economia do país, mas também a cultura e o povo. (Aluna 17).

Ditadura é quando por meio de uma força, manobra a população por meio do medo e do poderio militar. (Aluno 18).

Foi um movimento militar em que os militares tinham poder. (Aluno 19).

E quando existe um governo autoritário exercido por uma ou um grupo de pessoas. (Aluno 20).

É um regime autoritário que põe o controle do Estado nas mãos de um só grupo. (Aluno 21).

Ditadura é regime autoritarismo onde o governo toma pra si todos os poderes, tornando assim sua verdade a única verdade. (Aluno 22).

Ditadura é quando o governo retira os direitos dos cidadãos para se beneficiar. (Aluno 23).

Quando as pessoas que estão no poder governam em benefício próprio e não em prol do povo. E o povo é repellido com violência gratuita. Quando há uma repressão ao povo. (Aluno 24).

Nessas respostas referentes à segunda pergunta identificamos a associação que os estudantes narraram com o que classificamos como Terrorismo de Estado. Ou seja, o Estado estruturado para praticar toda forma de violência contra os cidadãos brasileiros e até estrangeiros. Percebemos a força das palavras que escolheram: imposição, repressão, tortura, não ter direito de opinar, não há liberdade, direitos não são respeitados (violados), censura, golpe, força, manobra, medo, única verdade, retirar direitos, benefício próprio e violência gratuita.

Há, portanto, como subsunção o conceito da violência. O desafio que se coloca ao professor é ancorar novos conceitos a esses subsunções. Ou seja, problematizar o apagamento da sociedade civil no golpe e manutenção da ditadura, tensionar o silêncio durante anos justamente de uma parcela dessa sociedade, tornar complexo o conceito violência que em grande parte associa-se àquela que traz dor ao corpo individual, compreender esse sofrimento como marca coletiva de um povo. Observamos também a utilização da palavra golpe, o que não fizeram ao responder à pergunta anterior.

Ao escolherem a palavra golpe movimentaram significados relacionados a algo tramado, confabulado e ilegítimo. Associam-se, portanto, com a historiografia que legitima essa compreensão contrária à dos militares que ainda hoje defendem a narrativa do “governo militar” ou da “Revolução de 1964”.

A discussão do uso de um conceito e não outro não significa “perda de tempo” para a área da História, muito menos para o Ensino de História, pois as palavras representam – sobretudo nesse caso – o entendimento sobre o período e o embate de discursos mesmo passado 35 anos, bem atuais.

Outros estudantes, porém, mobilizaram outros subsunções os quais não denunciam o

caráter ilegítimo do golpe, como vemos:

Onde um grupo elege um líder para ser o líder ou comandante absoluto de tal país ou estado ou até grandes continentes. (Aluno 6).

É quando os militares assumem o poder do país. (Aluno 7).

Um regime onde o governante aglutina os poderes executivo, legislativo e judiciário. (Aluna 13).

Foi um movimento militar em que os militares tinham poder. (Aluno 19).

Os quatro alunos acima ao escreverem suas respostas não fizeram associação da ditadura com a violência. Percebemos nesses casos a importância da teoria de Ausubel (1980; 2003) e os estudos de Moreira (2005; 2012), pois para que consigamos ancorar novos conceitos a esses já estabilizados, mostra-se imprescindível compreender o arcabouço cognitivo dele. Para os demais alunos percebemos que poderíamos utilizar do subsunçor “violência” para trazer novos conhecimentos, mas não é o caso desses alunos citados acima, pois eles têm outro conhecimento prévio sobre a ditadura.

A Aluna 14 interpretou a ditadura como “época de lutas, revoltas”. Ela movimentou o seu discurso para o lugar não comum de enxergar parte da sociedade como, apenas, vítimas dos horrores da ditadura, mas sim, como aquela que luta, que se revolta.

Essa aluna é uma jovem estudante, negra, moradora da periferia e estudante da escola pública. Será que o conceito “luta”, “revolta” mexe não só com o seu campo cognitivo, mas sim com seus valores? Será que sendo expostas a discutir o período de 1964-1985 – não só como o Terrorismo de Estado, a cultura do medo, a Doutrina de Segurança Nacional, mas também tratar da luta na rua, da luta com armas (luta armada), das guerrilhas urbanas e rurais, da luta dos movimentos sociais denunciando os mais diversos crimes que o governo estava cometendo, da luta através das artes, da luta que mulheres jovens negras estudantes ou trabalhadoras travaram sobretudo a partir de 1968 no mundo – com esse olhar da luta e da revolta não lhe daria ainda mais instrumentos para compreender que luta é essa e pelo quê?

Aproveitamos a escrita de Aluna 14 no sentido de reafirmar que para haver aprendizagem significativa é imprescindível existir interação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos, essa interação é não-literal e não-arbitrária. Dessa forma, os novos conhecimentos apresentam novos significados ou melhor estabilidade cognitiva.

O subsunçor pode ter maior ou menor estabilidade cognitiva, pode estar mais ou menos diferenciado, ou seja, mais ou menos elaborado em termos de significados. Contudo, como o processo é interativo, quando serve de idéia-âncora para um novo conhecimento ele próprio se modifica adquirindo novos significados, corroborando significados já existentes. (MOREIRA, 2012, p. 2).

Na pergunta cinco questionamos: na sua opinião, por que um grupo de brasileiros pede por “Intervenção Militar”? As respostas foram:

Talvez porque durante a ditadura teve o milagre econômico. (Aluno 7).

Certamente não viveram a ditadura e não sabem como a população sofreu. (Aluno 8).

Porque no tempo da ditadura a economia subiu. (Aluna 11).

Para que a economia do Brasil esteja alta novamente da mesma forma que esteve no início da ditadura. (Aluna 21).

Por eles terem uma ideia distorcida deste período, achando que neste período o país era organizado, economicamente forte, e neste momento em que o país está, essas falsas ideias começam a ser desejadas. (Aluna 22).

Pelo fato de achar que é a solução mais viável e político. (Aluna 23).

Na tentativa desesperada de ordem. (Aluna 24).

Vemos nessas falas como subsunções conceitos como o “milagre econômico”. Ou seja, a consciência histórica que foi formada em parte considerável da sociedade brasileira que podemos perceber encontra-se presente entre os estudantes de que houve um grande crescimento econômico durante a ditadura.

Não é demais termos em mente que antes de chegar à aula de História, os alunos trazem suas concepções, conceitos, preconceitos e informações e que além da escolarização formal, têm sua experiência na vida.

Problematizar o “milagre econômico” faz-se necessário pois esse discurso faz parte da visão do governo sobre o crescimento econômico e social do período utilizando sobretudo de forma muito eficiente os meios de comunicação, como bem demonstrou Cerri (2000) em suas pesquisas.

A consciência histórica que construímos sobre a economia da época, desconsidera expressivo aumento da desigualdade social, da miserabilidade da população do campo e urbana. Ou seja, não discute as condições de vida dos trabalhadores e trabalhadoras assalariadas do país. Trata das condições da classe média e dos ricos como se fossem a grande parcela da população.

Não problematiza o baixo custo da força de trabalho, a forte repressão que sofreu a classe trabalhadora, o aumento da dívida externa e a dependência do capital estrangeiro, o arrocho salarial, a distribuição desigual da renda e a desvinculação da correção do salário-mínimo com a inflação. A ausência dessa discussão reflete nas permanências sobre esse período.

Esse apagamento não favorece a compreensão da mobilização dos trabalhadores que geraram grandes greves como as que ocorreram no ABC, em São Paulo, no final da década de 1970 (final da ditadura). Bem como a construção do Partido dos Trabalhadores (PT), partido

político que teve sua origem atrelada aos movimentos populares do ABC, mas também, o surgimento de lideranças políticas oriundas do sindicato dos metalúrgicos do ABC, como Luís Inácio Lula da Silva que na década de 2000 (após quatro tentativas de eleição) se torna presidente do país e se reelege em 2006. Portanto, esse apagamento da situação econômica de grande parte da população brasileira durante a ditadura já que o período foi (e continua sendo) propagandeado como de grande crescimento econômico, demonstra incongruências que dificultam a aprendizagem histórica.

Tratando agora sobre as falas dos estudantes que vivenciaram o Projeto Adote uma Memória – Construa nossa História, ao serem perguntados sobre o que é ditadura, responderam da seguinte maneira:

Foi o período onde ocorreu a ditadura militar, onde os militares tomaram o poder. Houveram vários protestos, prisões, mortes, muitas pessoas sumiram, sem ninguém se quer saber. Um período muito conturbado no Brasil. (Aluno 1).

Golpe ocorrido no período de 1964 e 1985, em terras tupiniquins. (Aluno 3).

O Brasil passou por anos difíceis, com um governo controlador, que torturaram e censuraram todos que eram contra o regime. (Aluna 8).

Foi o período em que ocorreu a Ditadura Militar (Golpe Militar) no Brasil, que teve mortes, censuras, torturas, exílios, prisões, etc. As pessoas que eram contra o regime eram caçadas. (Aluno 10).

Período de um golpe militar contra a democracia que matou, torturou e desapareceu com milhões de pessoas que se opuseram a ele. Durante esse mesmo período foram descobertos o que podemos chamar de salvadores do amanhã, pois foram homens e mulheres que deram até mesmo a vida em troca da liberdade que temos hoje. (Aluna 18).

Houve o golpe de 64, onde governos militares assumiram o poder, fazendo assim, a democracia, liberdade de expressão, etc, sumir. Período de torturas, mortes, exílio, entre outros. Houve também o corte das disciplinas de filosofia e sociologia das grades escolares, criando cidadãos alienados, sem poder pensar (e os que pensavam e faziam algo para mudar a situação, eram mortos ou torturados). (Aluna 17).

1964 foi a época na Ditadura Militar, as pessoas sofreram muito e muitas delas morreram, foi liderado por um bom tempo depois de um golpe de estado por Getúlio Vargas. Existia proibição de praticamente tudo, principalmente das coisas que ‘denunciava’ o governo. Torturas, prisões, Mortes, opressão, tudo e muito mais, fez parte desse tempo. (Aluna 23).

Foi o período que ficou conhecido como Ditadura Militar, onde os militares tomaram o poder de Django alegando que o mesmo iria implantar o comunismo no país. (Aluna 43).

Período no qual foi implantado um regime ditador, qual deveria ser temporário, até se ter uma estabilidade no Brasil novamente, contudo representantes ditadores trouxeram mudanças constitucionais, quais retiraram direitos de escolhas e de oposição ao que era feito. Mudanças como o que dava direito ao ditador de torturar opositores. (Aluna 46).

Ocorreu o golpe Civil-Militar, caracterizado por um governo autoritário regido por militares, que reprimia seus opositores, utilizava a censura para controlar a liberdade de expressão e fazer com que parte da população permanecesse obediente. (Aluna 48).

foi Golpe sim! Ditadura militar foi Golpe! Marco para a sociedade brasileira, o momento em que ninguém poderia questionar o poder militar, não podiam se quer expressar suas opiniões, um tempo de tortura para quem era contra a esse movimento. (Aluna 53).

Foi o período no qual houve a ditadura militar brasileira. Teve muita perseguição àqueles que eram contra tal regime imposto. Essas pessoas foram presas, torturadas e até mortas defendendo seus direitos. (Aluna 56).

Nesse período o Brasil estava na "Ditadura Militar", onde os militares tomaram posse do Poder brasileiro, impondo suas próprias regras e costumes. (Aluna 58).

para muitos foi chamado de 'intervenção militar', intervenção que durou 21 anos no poder dos militares, uma ditadura. Período onde nossos antepassados ao tentar lutar pelos seus direitos, sofriam torturas, mortes, perseguições. Taxado para todo ser humano, "você é culpado até que se prove o contrário" (Aluna 60).

Esse foi um período em que o regime militar tomou posse do governo brasileiro de forma provisória, ato conhecido como "ditadura militar". De acordo com textos de livros de história e relatos de sobreviventes desse momento, verifica-se que ele é caracterizado por vários atos de tortura contra cidadãos, forte censura, opressão, E o ocultamento do direito da população de participar ou dar opinião em assuntos de cunho político ou de esfera pública. (Aluno 61).

Percebemos nas narrativas elementos que encontramos nos subsunçores dos estudantes da Escola A, ou seja, a associação da ditadura com a violência. Entretanto, observamos que nas falas dos estudantes acima há mais elementos do Terrorismo de Estado. Surgem conceitos como exílio, desaparecimento, mudanças constitucionais, "corte das disciplinas de filosofia e sociologia das grades escolares" (Aluna 17), não obediência do princípio da presunção da inocência, "você é culpado até que se prove o contrário" (Aluna 60). Observamos a demonstração maior de um controle social, ora demonstrando que era sobre todos, ora apenas para com os opositores do sistema.

Nos discursos o conceito civil-militar também não foi incorporado as narrativas, bem como permaneceu a identificação da sociedade civil como vítima do sistema. A participação dos civis individual ou coletivamente sofre o apagamento. Não havendo, portanto, a superação desse esquecimento.

No projeto os estudantes ao se aproximarem da história de vida de ex-presos políticos, escutaram os mesmos relatando a participação de parcela da sociedade, em determinado momento, em se omitir, ou ainda participar diretamente das ações do governo na medida em que eram informantes, deduravam vizinhos, colegas de trabalho, telefonavam para delegacias denunciando ações "suspeitas". Ainda assim, o projeto não foi capaz de problematizar essa participação dos cidadãos comuns na manutenção do poder coercitivo do governo.

Ao tratar sobre 1964-1985 a grande maioria dos livros didáticos, a mídia hegemônica, o cinema, os documentários mostram em imagens as marchas, sobretudo puxadas por mulheres, que favoreceram a desestabilização do governo de João Goulart (Jango).

Quanto a participação das grandes empresas, da Igreja Católica, de instituições civis como a OAB, a AIP, bem como outras entidades civis no Golpe de 1964 e na consolidação do governo, o apagamento é significativo.

Esse apagamento demonstra o desafio do Ensino de História diante da política do esquecimento sobre questões sensíveis como as que trazem para a sala de aula a participação dos civis na ditadura. Podemos mexer com memórias familiares que reafirmam a contribuição civil em esferas micro na estrutura da ditadura.

Na contramão do apagamento surge a participação das mulheres na resistência à ditadura. Essa narrativa é de suma importância, pois da mesma maneira que há o apagamento da participação civil no governo ditatorial, por outro lado, existe o apagamento das mulheres na oposição ao sistema.

O senso comum desconhece a participação dessas jovens nas organizações de esquerda, pois a figura feminina não se alinha com o mundo da política, sobretudo em um período tão violento como foi o pós-1964. Entretanto, as duas edições do projeto em que coordenamos fizemos um recorte de gênero. Nas duas edições pesquisamos a história de vida de Dulce Chaves Pandolfi (Recife, em 14 de Dezembro de 1948), Inês Etienne Romeu (Pouso Alegre, 18 de dezembro de 1942, Niterói - 27 de abril de 2015) e Soledad Barrett Viedma (6 de janeiro de 1945, Paraguai - 7 de janeiro de 1973, Paulista, Pernambuco). Portanto, quando a Aluna 18 narrou “durante esse mesmo período foram descobertos o que podemos chamar de salvadores do amanhã, pois foram homens e mulheres que deram até mesmo a vida em troca da liberdade que temos hoje”, ela lança luz sobre a participação das mulheres na resistência. Houve, portanto, a desestabilização da ausência feminina na política.

As narrativas dos estudantes demonstram riquezas de informação, utilização de novos conceitos e conceitos complexos. Progressivamente os subsunções ficaram mais estáveis, mais diferenciado, mais ricos em significados, o que demonstrou novas aprendizagens.

Ao serem perguntados sobre o que é democracia (questão 3) e se existe diferença entre a democracia e a ditadura (questão 4), os alunos pesquisados da ETEPAM responderam da seguinte maneira:

Democracia ocorre quando, existe uma decisão a se tomar por um grupo de pessoas, por exemplo, e a maioria decide por voto geral. Todos tem o direito de votar e opinar mas a maioria vence. Sim. Democracia a uma votação, a maioria decide depois de todos votarem, e ditadura as pessoas foram forçadas a aceitar algo. (Aluno 1).

Quando o povo participa das decisões a serem tomadas em sua nação, quando lhes é conferido o direito de liberdade de expressão e de luta por seus ideais, não só o direito de voto, mas a possibilidade de lutar por um mundo melhor sem precisar haverem mortes ou torturas. Total. Ambas são “opostas”, quase que antônimos, como citado nas questões acima. (Aluno 3).

Democracia é o direito que as pessoas tem de decidir por meio de votação, o que fazer com o país. Um grande exemplo disso são as eleições, que o povo escolhe uma pessoa, para representar todo o país. Sim, ditadura é um regime controlador, autoritário, que o governo manda. Já a democracia nós temos o poder da escolha, o poder de decidir e o poder de opinar. (Aluna 8).

É quando a sociedade exerce seu papel de direito (participar das decisões políticas do seu país, ter liberdade, receber seus direitos). Sim enquanto na democracia as pessoas tem voz política, econômica e social, na ditadura não se tem esses direitos. (Aluno 10).

O seu direito de escolha, O sufrágio universal. Poder votar e ser votado. Liberdade de pensamento e opinião. Poder discutir com a sociedade, a melhor forma de lidar com certos problemas. Sim. A ditadura tira todo o seu direito de escolha e a democracia te possibilita escolher são praticamente opostos. (Aluna 17).

Além de uma forma política, acho que é a forma mais justa de decidir sobre algo, independente do que seja. Dar ao povo o direito de decidir, de ir as ruas, de questionar, de não aceitar, de dizer que acredita ou não. Demora é o direito de fazer escolhas. Óbvio, durante uma ditadura apenas uma ordem deve ser ouvida. A democracia deve ser esquecida e as pessoas silenciadas. Já durante uma democracia é a união da maioria que determina o que vai acontecer. (Aluna 18).

É quando se existe um ditador que responde por todos e contra todos aqueles que lutam por liberdade e igualdade, porque se existir igualdade no mundo eles não vão ter o poder, a ditadura é um sistema capitalista. “Democracia é lutar por nossos ideais, no que é bom pra todos, quando todos concordam. é respeitar o direito de todos de ir e vir é saber liderar e ser um bom líder é lutar pelo povo. (Aluna 23).

Democracia é um sistema onde a população possui liberdade de expressão, direitos trabalhistas, direito de eleger seus representantes políticos através do voto, etc. Sim. Enquanto a ditadura é um sistema onde os direitos do cidadão são anulados, na democracia eles tem que ser assegurados, garantidos na ditadura, o grupo que está no poder elege os representantes, já na democracia, a própria população o faz. Liberdade de expressão é outra diferença, onde a mesma só é permitida na democracia. (Aluna 43).

Democracia é o direito de escolha da sociedade, em diversos âmbitos, sendo um deles o político e tendo como resultado respostas que represente a maioria. O processo ditador retira os direitos necessários e de escolha da sociedade, já o democrático nos dá nossos direitos e a liberdade de escolha. (Aluna 46).

Um regime no qual a população pode escolher representantes para atuarem no governo e colocarem em prática seus objetivos e ideias, Neste regime todas as pessoas possuem os mesmos direitos e deveres. Na ditadura, coisas como liberdade de expressão e direito ao voto, são exclusivas, o que não acontece na democracia. Além de na democracia o indivíduo fazer integralmente seu papel como cidadãos. (Aluna 48).

Democracia é um sistema no qual temos o direito de nos expressar, lutar pelo o que é nosso. Sim, ditadura é um regime totalitário, já a democracia o povo tem seus direitos (liberdade de expressão). (Aluna 50).

Democracia é o direito de uma nação. Direito de opinar e até mesmo de expressar suas opiniões sobre determinado assunto. A ser respeitado por ter uma ideia/ opinião diferente do próximo, aliás, isso é uma democracia. Inclusive um grande marco para a sociedade foi ter lutado e conquistado o direito de votar. Sim! Ditadura é tudo aquilo que é posto sobre uma sociedade sem direito de questionar. E democracia é totalmente o contrário de ditadura. (Aluna 53).

É uma forma de governo, se assim posso chamar, em que há muita repressão, censura, completamente em contradição com a democracia. No caso da brasileira, os militares controlavam tudo. Democracia é a forma de governo na qual todos tem voz. Os direitos e a liberdade são reconhecidos perante ao Estado. Sim, são completamente opostos como é possível analisar nas duas respostas acima. (Aluna 56).

É o governo em que o povo participa, onde os governantes respeitam os direitos dos cidadãos e quando não respeitados podem ser cobrados, pois temos liberdade de expressão. Na ditadura as mídias eram censuradas e vigiadas pelo governo, assim controlavam a vida da população e não se tinha liberdade de expressão, dessa forma todos que dessem opiniões contrárias ao governo sofreriam consequências. Enquanto na democracia a voz do povo é ativa, podemos votar, nossos direitos são respeitados e temos total acesso as mídias. (Aluna 57).

quando é dado ao povo ou poder de escolha. Quando nós temos voz e podemos ajudar a decidir coisas importantes. Como eleições. Sim. Ditadura, devemos seguir algo imposto. Democracia, temos o direito de mudar caso não achemos algo certo. (Aluna 59).

democracia foi um direito conquistado pós ditadura militar, onde nos dá o direito de liberdade de expressão, o direito de votar, o direito de se posicionar a respeito do que se entende, em geral os direitos humanos. Sim. Na ditadura não podemos lutar pelos nossos direitos e na democracia sim. Na ditadura não elegemos os presidente. Já na democracia temos o direito de votar em quem queremos que nos represente de forma direta. (Aluna 60).

A leitura dessas narrativas permite perceber que os estudantes conseguiram expressar seu pensamento através da escrita, posicionando-se, exemplificando seus relatos o que favoreceu a análise. Defendemos que houve aprendizagem significativa em decorrência da interação dos conhecimentos prévios e os novos conhecimentos.

Vejamos a escrita dos alunos da Escola A sobre as mesmas perguntas.

Poder ter a sua fala e opinião considerada em uma sociedade. Sim. (Aluna 1).

Poder ao povo. Liberdade de expressão, o direito igualitário de opinar. Sim. São opostos. A democracia é a liberdade que a ditadura tira. (Aluna 2).

Ter o direito de poder escolher, produzir, ser e ter alternância de poder. Sim, são completamente opostas. (Aluno 4).

Dar a liberdade de ter sua opinião. Sim, a ditadura oprime a democracia pode exercer os seus direitos como civil. (Aluno 8).

Na democracia podemos opinar e podemos voltar. Sim. (Aluna 21).

Democracia e o regime que agente vive, que podemos opinar e tal. A democracia agente pode opinar e na ditadura so os militares podem opinar. (Aluna 10).

A liberdade de expressão Sim. Na ditadura as pessoas eram obrigadas, e na democracia as pessoas tinham direito de expressar a liberdade. (Aluno 12).

Não sei explicar. Sim. (Aluno 19).

Democracia é quando os cidadãos tem seus direitos e deveres. Sim. (Aluna 5).

Percebemos a diferença da vivência dos alunos que participaram do projeto, o qual defendemos ser potencializador a aprendizagem significativa, com a aprendizagem que ocorreu com os alunos da Escola A cujas as respostas diretas e orações simples demonstram a aprendizagem mecânica, ou seja, não houve uma interação entre os subsunçores com os conhecimentos novos.

Vimos que conceitos-chave para a aprendizagem significativa da ditadura civil-militar (1964-1985) foram aprendidos uma vez que vimos nos discursos a compreensão da democracia como antagônica à ditadura, mas também associada à ideia de conquista, decisão tomada coletivamente, a conquista de direitos, direito de escolha da sociedade em diversos âmbitos, a sociedade com voz política, econômica e social, a conquista de direitos, entre eles os trabalhistas e o direito ao voto. Também percebemos a liberdade de expressão como o conceito mais associado à democracia e sua retirada à ditadura.

É importante ressaltar que a escrita foi mais um recurso utilizado por nós para avaliarmos a aprendizagem significativa dos estudantes. Entre outras estratégias se soma a própria apresentação artística desenvolvida na culminância do projeto.

Dos 22 pesquisados na Escola A, três responderam “não sei”. Ou seja, o conceito “ditadura” e “democracia” não conseguiram ser ancorados pelos conhecimentos prévios dos aprendizes.

Não lembro. (Aluna 3).

Quando o povo tem poder (Só lembro (isso.). Não sei. (Aluna 14).

Não sei explicar. Sim. (Aluno 19).

No caso acima o professor, de acordo com a teoria da aprendizagem significativa deveria se valer de organizadores prévios cuja finalidade é servir de ponte entre o que o estudante já sabe e aquilo que deveria saber. “Ou seja, organizadores prévios são úteis para facilitar a aprendizagem na medida em que funcionam como ‘pontes cognitivas’” (MOREIRA, 2012, p. 2).

Organizadores prévios são materiais introdutórios apresentados antes do material de aprendizagem em si. Contrariamente a sumários que são, de um modo geral, apresentados ao mesmo nível de abstração, generalidade e abrangência, simplesmente destacando certos aspectos do assunto, organizadores são apresentados em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade. (IDEM).

Ao final do questionário perguntamos aos estudantes da ETEPAM: você acha que projetos como o Adote uma memória acrescenta na vida e/ou no conhecimento do (a) aluno (a)? Se sim, relate sua experiência.

Sim. Os jovens nessa faixa etária (13-18 anos) se deixam levar muito pelo que ouvem dentro de casa ou na internet sobre o que foi a ditadura ou o que aconteceu de bom ou ruim. O Adote traz a verdade e possibilita que histórias reais sejam contadas, permitindo a absorção de conhecimento do tema e, ainda hoje, lutando pela visibilidade de um assunto que é tão abafado (ou modificado) nas mídias sociais. (Aluno 3).

Sim. O projeto mostra o quanto é importante, do que aconteceu no passado, para que não se repita no futuro. O projeto mostra também o quanto é importante prestigiar, pessoas que fizeram a diferença, que lutaram para nós estarmos aqui hoje. (Aluna 8).

O Adote serve para nos mostrar que os direitos que temos hoje custou o sangue e a vida de muitas pessoas e também nos mostra que não podemos deixar essas pessoas serem esquecidas. (Aluno 10).

Com toda certeza, no adote aprendemos não só sobre a memória que está sendo

apresentada, mas também sobre humanidade. Saber sobre a vida de seres humanos que com sua luta fizeram história que vão além do seu tempo, e quando isso é relatado cria não só conhecimento educativo mas experiências que marcam nossa vida. (Aluna 15).

Sim, além de emocionante traz experiências enormes pra quem estar vivendo se colocando no lugar de cada pessoa, de cada memória que sofreu bastante para defender uma causa que eram de todos. A força de cada um me fez perceber que não devemos desistir de lutar por nossas causas e que somos fortes o suficiente para almejar o que tanto persistimos. (Aluna 21).

Sim, como não sou muito ligada a política, não sabia nem tinha existido o período da ditadura, depois que conheci o projeto aprendi muito sobre, aprendi o que é resistência e como essas pessoas que defendiam o que acreditavam merecem ser lembradas. (Aluna 25).

Sim, acrescenta conhecimento tiro por mim mesma, o adote faz com quem o aluno abra sua mente de um jeito inexplicável, sem contar que o Adote abrange muita coisa: respeito, cultura etc... TOP! (Aluna 29).

É muito mais do que ler sobre um assunto, é como “reviver”, sentar, pensar como se podia em um determinado período e acontecimento. (Aluna 45).

Sim, pois o projeto vai além do assunto, já que traz relatos e mostra acontecimentos, sendo uma forma mais ampla de trazer conhecimento para todos. (Aluna 46)

Sim, o projeto nos mostra a importância de ser alguém com consciência política e que se preocupa com o futuro, além de nos mostrar como os atos do passado nos impactam atualmente, alertando para que os erros anteriores não sejam cometidos novamente. (Aluna 48).

Sim, pois traz um despertar para que possamos ter senso crítico e lutar pelos nossos direitos, trazendo em si a conscientização do que é democracia e entre outros conhecimentos importantes. (Aluna 50).

Sim quando você participa de um evento ou experiência como essa, você deixa ser alienado e passa a ser/ter consciência e conhecimento sobre determinados assuntos inclusive política na sociedade. (Aluna 53).

Sim. Eu aqui acredito que projeto como o Adote são de muita importância para o aprendizado de nós alunos, como também de professores e de convidados, sobre a relevância da história e como ela exerce influência no nosso dia a dia. Ademais, a partir do momento que eu comecei a participar do Adote, eu desenvolvi o meu senso crítico e aumentei as minhas concepções de mundo como um todo. (Aluno 61).

As narrativas concebidas pelos adolescentes e jovens trazem questões sobre suas concepções sobre o passado, mais especificamente sobre a ditadura civil-militar (1964-1985). A partir dessa última resposta, propomo-nos a compreender como esse passado foi mobilizado para as situações do presente a partir do projeto Adote uma Memória. Ou seja, a aprendizagem significativa que se estabeleceu resultou em consciência histórica para orientação de situações do presente?

Segundo Cerri (2011) a partir dos estudos de Rüsen, a competência narrativa se subdivide em três ordens: a primeira ordem, competência de experiência, tem relação com a capacidade de enxergar o passado com característica temporal, ou seja, separando-o do presente e do futuro.

“Identificar o passado como tal, e sentir que é possível conhecê-lo melhor, integrando essa reflexão à própria vida de modo significativo é o que define essa competência (p. 122)”.

Em relação à competência de experiência percebemos que a grande maioria dos alunos demonstrou a capacidade de perceber a mudança do tempo, do período da ditadura para a atualidade. Como podemos perceber nas narrativas abaixo relacionadas.

Sim, pois pude conhecer histórias de pessoas que resistiram para garantir seus direitos, algumas delas desprezados pela s, isso me mostrou que qualquer um com força de vontade pode conquistar seus objetivos. (Aluna 57).

Sim, ‘Adote uma Memória’, é de fato um grande projeto, pois ele ensina a nós alunos a pensar, sobre política, condições sociais, e entender como foi o passado do nosso país e de outros. Abrange diversos aspectos de nossa sociedade nos ensinando a ter um olhar crítico sobre ela. (Aluna 58).

Sim. O adote nos faz sentir um pouco do que foi a ditadura, nos faz chorar e dar valor as pessoas que morreram para que tivéssemos hoje, o direito de falar, o direito de lutar. O Adote muda vidas, muda pensamentos e acrescenta história. Eu participei do adote, fisicamente, no primeiro ano, foi incrível, nós somos os, personagens, a emoção é forte, mas sentar e ver o trabalho, todas as apresentações, é duro, é emocionante, muitas vezes eu quis gritar, quis bater naquelas pessoas, mesmo sabendo que era só uma apresentação, eu quis lutar pela liberdade daquelas pessoas. Mas infelizmente não pudemos fazer nada, então acho que, no mínimo, nós devíamos lutar para que esse período de ditadura, de repressão, de inocentes mortos e corpos que até hoje não são encontrados, não volte. (Aluna 59).

Identificamos, porém, uma narrativa que não conseguiu estabelecer a diferenciação entre o passado e o presente, aquilo que Hartog (2015) denominou de presentismo que corresponde à “experiência contemporânea de um presente perpétuo, inacessível e quase imóvel que busca, apesar de tudo, produzir para si mesmo o seu próprio tempo histórico. Tudo se passa como se não houvesse nada mais do que o presente [...]” (p. 39).

Sim, o Adote é um dos melhores projetos da ETEPAM, e eu percebi ainda mais sua importância quando não pude participar no ano passado (intercâmbio). Mesmo de longe todas as apresentações me emocionaram e eu percebi o poder do Adote. A gente pode aprender na prática sobre memórias que lutaram por nós durante a ditadura. Além de integrar bastante as turmas, nos apresenta uma realidade que muitos nem conheciam e mantém viva e presente a memória de todos que já passaram e que ainda passarão no Adote. (Aluna 56).

A segunda ordem da competência narrativa é a de interpretação. “[...] É a definição de um sistema – grupal, mas com fortes toques pessoais – de significações através do qual o sujeito perceba o sentido (ou os sentidos) da história, de modo a poder julgar os eventos do passado.” (Cerri, 2011, p. 122).

Como afirmou Balestra (2015) se relaciona com a maneira como passado e presente estão ligados de forma que garantem sentido ao presente. Conforme percebemos em:

Sim. Por que projeto mostra toda a realidade vivida por nossas memórias, memórias que lutaram para que estejamos aqui. Mostra o exemplo de grandes pilares que resistiram até a hora da morte. Esse projeto me fez abrir os olhos na realidade política e histórica, pois o

mesmo estuda o passado para entendermos o que acontece no presente e melhorar no futuro. (Aluna 60).

Já a terceira ordem, a Competência de orientação, pode ser entendida como “letramento histórico”, ou seja, “não basta conhecer fatos e processos históricos; é preciso ter capacidade de interpretar o tempo e usar esse conhecimento para a própria vida, agindo em conformidade com os próprios princípios e objetivos (CERRI, 2015. p. 123).

Sim, vou falar um pouco da minha experiência, eu particularmente era muito egoísta em questão as pessoas irem presos injustamente, mas daí conheci a história do “Cajá” que foi preso sem motivo algum por lutar pela nossa cidadania. Ele foi solto, mas com muita dificuldade, até o cantor Gilberto Gil, fez uma música em homenagem a ele. (Aluna 14).

Sim. O Adote acaba nos mostrando a realidade da ditadura militar, fazendo-nos representar sobre a época e nos fazendo prestar mais atenção nos nossos atuais candidatos a presidência para que não haja esse poderio militar novamente, nos fazendo retroceder. (Aluna 17).

Com certeza. O Adote me fez sentir a dor do outro na pele, descobrir que ainda hoje é preciso buscar caminhos de luta para mudar o rumo do país. Mas também me fez descobrir que eu não estou sozinha que a luta deles é minha também. Foi incrível trabalhar em conjunto com uma coordenação maravilhosa. aprendi muito sobre a vida, sobre lutas e sobre história. (Aluna 18).

Sim, pois através das memórias que são apresentadas é uma lição que tomamos para a vida. Como de superação, pessoas que deixaram legados importantes pelas escolhas que fizeram, o que nos faz repensar sobre as nossas escolhas que consequentemente refletirá no nosso futuro. (Aluna 32).

Com certeza! Eu era muito ignorante com relação a ditadura e esse projeto me fez pesquisar e ver como é importante você aprender, isso principalmente para se posicionar politicamente e também pude ver o que muitas pessoas fizeram para eu estar onde estou hoje. O adote deveria ser algo nacional para que todos pudessem ver. (Aluna 38).

A palavra “Adote” para mim significa “complemento de conhecimento”. Infelizmente nem todas as escolas têm a oportunidade de prestigiar e de participar desse projeto. A valorização das memórias é nítida, por meio dos estudantes, pela forma que estudam, apresentam, pela preocupação de fazer com que os outros entendam o que a memória homenageada passou de verdade. O conhecimento e a valorização dos estudantes por pessoas que sofreram na ditadura é grande. E falo por mim, que depois de entender realmente a idealização do projeto comecei a dar mais valor a essas pessoas que sofreram, e a matéria de “história” em si. Parei até de dormir nas tuas aulas Cíntia (kkk). É uma linda experiência gratidão por me ensinar história na prática por meio de um único projeto. (Aluna 39).

Sim, ele nos mostra que devemos respeitar o direito do próximo, sempre lembrar das pessoas que lutaram por nossa liberdade e nunca nos calarmos diante de um sistema opressor e autoritário, sempre lutarmos por nossos direitos e das futuras gerações. (Aluna 43).

Essas narrativas revelam que os estudantes estabeleceram relações entre o passado o qual tem condições de lhe orientar no presente e tais decisões geram consequências para o futuro. Ou seja, “a história pode ser entendida como configuradora de uma relação de *sentido* entre passado e presente e serve para dar plausibilidade aos projetos de futuro que orientam a ação, ‘entre o passado

conhecido e o futuro desejado” (RÜSEN, 2014 *apud* BALESTRA, 2015, p. 160).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor ao utilizar sua prática pedagógica como objeto de estudo depara-se com inúmeros desafios, entre elas, repensar sua trajetória no processo de ensino-aprendizagem.

No desenvolvimento do projeto algumas discussões mais recentes sobre a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) ainda não haviam sido apropriadas pelas professoras que durante os seis anos do Adote uma memória coordenaram os trabalhos do projeto. E a oportunidade de a partir do Metrado Profissional em Ensino de História da UFPE favoreceu a aprendizagem de discussões historiográficas cujos debates foram incorporados no decorrer de sua execução.

Portanto, ao escrevermos a Proposta Pedagógica para Discussão sobre 1964 na sala de aula (produto) tivemos condições de compartilhar com docentes a experiência do projeto de trabalho de maneira sistematizada, com debate historiográfico atual, sem desprezar a preocupação central do professor, que é a aprendizagem dos alunos.

Percebemos, portanto, a partir das narrativas dos estudantes certa fragilidade em entender conceitos fundamentais da História e ausências de discussões aprofundadas. Partindo desse princípio, direcionamos o projeto para abordar temas sensíveis que abordassem conceitos históricos que contribuiriam na formação dos estudantes.

O silenciamento das discussões sobre a ditadura dentro do contexto da América Latina, enquanto Doutrina de Segurança Nacional gerou o desconhecimento dos estudantes de conceitos como a DSN, o Terrorismo de Estado e a cultura do medo.

Ao mesmo tempo que percebemos as fragilidades, reconhecemos as aprendizagens significativas, o desenvolvimento da consciência histórica, em um momento político brasileiro tão conturbado como foram os anos posteriores as Jornadas de Julho (2013). Trabalhar o período ditatorial em um projeto com os alunos de ensino médio demonstrou empenho das professoras e compromisso em romper com o silenciamento e a privatização da memória.

O projeto ganhou notoriedade ao trazer ex-presos e ex-presas políticas para uma escola técnica durante seis anos, este ato revela a coragem para debater essa dor que não passa, essa ferida não cicatrizada.

Entretanto, defendemos que cada vez mais a ditadura tenha que ser discutida em sala de aula tratando sobre o Terrorismo de Estado e a cultura do medo, mas também evidenciando o papel dos sujeitos comuns, das entidades civis no golpe, na manutenção e consolidação da ditadura.

Precisamos tratar ainda da desigualdade social que se intensificou no período e o papel dos meios de comunicação hegemônicos em reforçar a narrativa do “milagre econômico”.

Discutir a ditadura civil-militar do Brasil em sala de aula, é também debater sobre a identidade brasileira que a elite se esforçou e se esforça constantemente em homogeneizar, para criar a imagem de vítima da estrutura, retirando, portanto, seu caráter de agente dos processos históricos.

Reconhecemos que o Ensino de História, a escola e a educação formal não têm sozinhos responsabilidade sobre o desenvolvimento da aprendizagem histórica; mas também não devem se isentar de discutir a história do tempo presente sob pena de se distanciar das inquietações que movem os estudantes, sobretudo os jovens.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Palestra. In: **IV COLÓQUIO HISTÓRIA CULTURAL E SENSIBILIDADES**, 4., 17 a 21 nov. 2014, Caicó, RN. Caicó: Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2014.

_____. Histórias e Memória na sala de aula e o ensino de temas controversos. In: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise (Org.). **História e memória das ditaduras do século XX**. v.2. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: São Paulo. 2012.

ANDRADE, Juliana; GIL, Carmem Zeli de Vargas; BALESTRA, Juliana Pirola. Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis. **Revista História Hoje**. vol. 7, nº 13: p. 4-13, jan./jun., 2018. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/458>>. Acesso em: 21 maio 2019.

ARAÚJO, Maria Cristina de A. A Reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos de 1920. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 19, p. 119 – 136, jan. / abril. 2009. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/81/89>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BALESTRA, Juliana. **História e Ensino de História das Ditaduras no Brasil e na Argentina**. Antíteses. v. 9, n. 18, p. 249-274, jul./dez. 2016. Disponível em: <[file:///C:/Users/PMRecife/Downloads/26750-127938-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/PMRecife/Downloads/26750-127938-1-PB%20(3).pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2019.

_____. **O peso do passado: Currículos e narrativas no ensino de história das Ditaduras de Segurança Nacional em São Paulo e Buenos Aires**. 2015. 226f. Tese (doutorado em História). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2015.

BARTHEL, Stela. **Vestígios do Art Déco na cidade do Recife (1919-1961): abordagem arqueológica de um estilo arquitetônico**. Tese (Doutorado em Arqueologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

BAUER, Caroline. As políticas de memória e de esquecimento sobre as ditaduras argentina e brasileira através das lembranças dos golpes civil-militares, **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, julho 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1299413708_ARQUIVO_textocompleto.pdf>. Acesso em: 05 maio de 2019.

_____. **Brasil e Argentina: ditaduras, desaparecimentos e políticas de memória**. Porto Alegre: Medianiz, 2014.

_____. **Um estudo comparativo das práticas de desaparecimento nas ditaduras civil-militares argentina e brasileira e a elaboração de políticas de memória em ambos os países**. 2011. Tese (Doutorado em História e História Contemporânea). Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade de Barcelona, Porto Alegre, 2011.

_____. **Avenida João Pessoa, 2050 – 3º andar: Terrorismo de Estado e ação de polícia política do Departamento de Ordem Política e Social do Rio Grande do Sul (1964-1982)**. 2006. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BIROLI, Flávia. Representações do golpe de 1964 e da ditadura na mídia sentidos e silenciamentos nas atribuições de papéis à imprensa, 1984-2004. **Varia História**. Belo Horizonte, vol. 25, nº 41: p.269-291, jan./jun., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/vh/v25n41/v25n41a14.pdf>>. Acesso em: abril 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Legislação Federal.

ETEPAM, Recife, 17 de agosto de 2018. **Facebook**: ETEPAM. Disponível em: <https://www.facebook.com/ETEPAM/photos/a.1215835911793081/1919222508121081/>. Acesso em: 24 jan. 2021.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

_____. Ensino de História e Nação na Propaganda do "Milagre Econômico". **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 22, nº 43, pp. 195-224. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882002000100011>. Acesso em: 01 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGÊNIO, Jonas Camargo. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teóricas-metodológicas. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 13, p. 139-159 - 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329223375_Ensino_de_Historia_e_temas_sensiveis_abordagens_teorico-metodologicas>. Acesso em: 06 maio 2019.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INEP. Escola Técnica Estadual Professor Agamenon Magalhães – ETEPAM. **Dados Escola**. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/26122685>>. Acesso em: 10 jan 2021.

LARCHERT, Jeanes. O estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação. In: MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Maria Elizabete Souza; ASSIS, Raimunda Alves Moreira de (Orgs.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 123-141. Disponível em: <http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais2018/notas_teorico_metodologicas.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas:** debates e ilusões em torno do Ensino de História. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000200006>. Acesso em: 20 maio 2019.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História**. São Paulo, n. 17, Nov., 1998. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/articlo/view/11110/8154>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas: UNICAMP, 2007.

_____. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana. Cartografias de pesquisa em Ensino de História. MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (Orgs.). **Cartografia da pesquisa em Ensino de história**. Rio de Janeiro, 2019.

MOREIRA, Marco Antonio; PALMERO, María Luz Rodríguez; SAHELICES, María Concesa Caballero (orgs.). **Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, España. pp. 19-44, 1997.

MOREIRA, Marco Antonio. Organizadores prévios e aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educación Científica**. Vol. 7, Nº. 2, 2008, pp. 23-30. Revisado em 2012.

_____. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educação Científica**. 4(2): 38-44. 1997. Revisado novamente em 2012.

_____. O que é afinal aprendizagem significativa? **Qurrriculum**. La Laguna, Espanha, 2012.

MOREIRA, Marco A. **Aprendizagem significativa crítica**. Porto Alegre. 2005.

PADRÓS, Enrique Serra; MARÇAL, Fábio Azambuja. Terror de Estado e Doutrina de Segurança Nacional: os “anos de chumbo” no Brasil e na América Latina. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 28, jul./dez. 2000.

PADRÓS, Enrique Serra. Memória e esquecimento das ditaduras de segurança nacional: os desaparecidos políticos. **História em Revista**, UFPEL, n. 10, dez. 2004. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/ich/ndh/downloads/historia_em_revista_10_enrique_padros.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

PADRÓS, Enrique Serra; GASPAROTTO, Alessandra. A ditadura civil-militar em sala de aula: desafios e compromissos com o resgate da história recente e da memória. BARROSO, Vera Lúcia; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei; PADRÓS, Enrique Serra. (Org.). **Ensino de História** - Desafios Contemporâneos. Porto Alegre: EST, 2010.

PERNAMBUCO. **Diário Oficial de Pernambuco** de 25 de abril de 1945. Disponível em: http://200.238.101.22/docreader/docreader.aspx?bib=DO_194504&pasta=Dia%2025. Acesso em: 02 jan. 2021.

PESSOA, Marcela Sabrina de Albuquerque. **A educação durante a República Velha em Pernambuco: um estudo sobre a Reforma Educacional de Carneiro Leão entre os anos 1928 e 1930**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: FGV, v. 2, n. 3, 1989.

QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise (Org.). **História e memória das ditaduras do século XX**. v.1. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

REIS, José Carlos. **História da “consciência histórica” ocidental contemporânea: Hegel, Nietzsche, Ricoeur**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

REIS, Ramiro José dos. **Operação Condor e o Sequestro dos Uruguaios nas ruas de um Porto não muito Alegre**. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **Os muitos véus da impunidade: sociedade, tortura e ditadura no Brasil**. Disponível em: www.gramsci.org. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. **Ditadura militar e revolução socialista no Brasil**. Palestra ministrada pelo Prof. Dr. Daniel Aarão Reis Filho (Universidade Federal Fluminense). Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/index.php/historia/article/viewFile/213/213>>. Acesso em: 05 abril 2019.

_____. Ditadura, anistia e reconciliação. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 23, nº 45, jan/jun 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010321862010000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso: 17 mar 2020.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. Tradução: Marco Roberto Kusnick. Revisão: Luis Fernando Cerri. In. BARCA, Isabel;

MARTINS, Estevão de Rezende; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR. 2010. p. 23-40.

ROCHA, Analice. Projeto Adote Uma Memória, Construa Nossa História. **A Revista EBR - Educação Básica Revista** - Dossiê Educação Patrimonial. v. 4, n. 1 (2018). Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/REB/article/view/298/517>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Assembleia Legislativa. **Infância Roubada**: crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil. Assembleia Legislativa, Comissão da Verdade do Estado de São Paulo. São Paulo: ALESP, 2014.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução: Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, Belo Horizonte: UFMG, 2007. Disponível em: <<http://www.legh.cfh.ufsc.br/files/2015/04/SARLO-Beatriz.-Tempo-Passado.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2019.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (Orgs). **Cartografia da pesquisa em Ensino de história**. Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Nathalia Cavalcanti da. **Cartas para Agamenon: interventoria, trabalhadores e educação formal no limiar do Estado Novo (1937 – 1939)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

STARLING, Heloísa Maria Murgel; BARRETO, Anna Flávia Arruda Lanna. Fundo clamor: memórias e histórias de violações dos direitos humanos. **Historiæ**, Rio Grande, 5 (2): 44-66, 2014. Disponível em: < <https://www.seer.furg.br/hist/article/view/4878>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

APÊNDICE A – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Figura A1 - Biblioteca Alice Milet



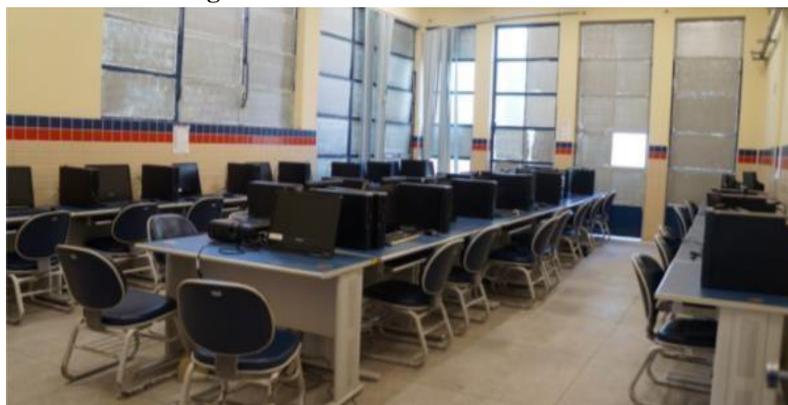
Fonte: Site da ETEPAM. Disponível em: <<http://www.etepam.pe.gov.br/sobre/>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

Figura A2 - Laboratório de ciências



Fonte: Site da ETEPAM. Disponível em: <<http://www.etepam.pe.gov.br/sobre/>>. Acesso em: 5 jan. 2020

Figura A3 - Laboratório de informática



Fonte: Site da ETEPAM. Disponível em: <<http://www.etepam.pe.gov.br/sobre/>>. Acesso em: 5 jan. 2020.

Figura A4 - Auditório

Fonte: Site da ETEPAM. Disponível em: <<http://www.etepam.pe.gov.br/sobre/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Figura A5 - Quadra

Fonte: ETEPAM. Disponível em: <<http://www.etepam.pe.gov.br/sobre/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Figura A6 - Espaço arborizado

Fonte: Site da ETEPAM. Disponível em: <<http://www.etepam.pe.gov.br/sobre/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

APÊNDICE B – IMAGENS DO PROJETO

Figura B1 - Reunião para discutir o projeto em 2017



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Figura B2 - Reunião com o MIC para tratar da divulgação do projeto nas redes sociais



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Figura B3 – Aula de campo no Memorial Severina Paraíso (Mãe Biu)



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Figura B4 – Ensaio para a apresentação da memória de Mãe Biu



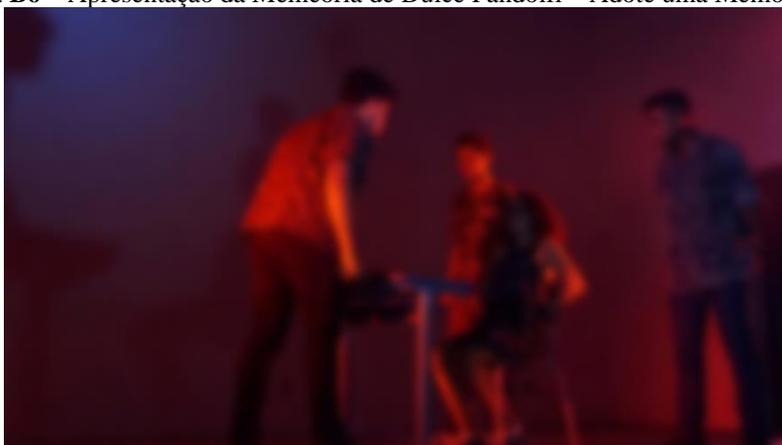
Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Figura B5 – Apresentação “Triste, louca ou má”



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Figura B6 – Apresentação da Memória de Dulce Pandolfi – Adote uma Memória ano 2017



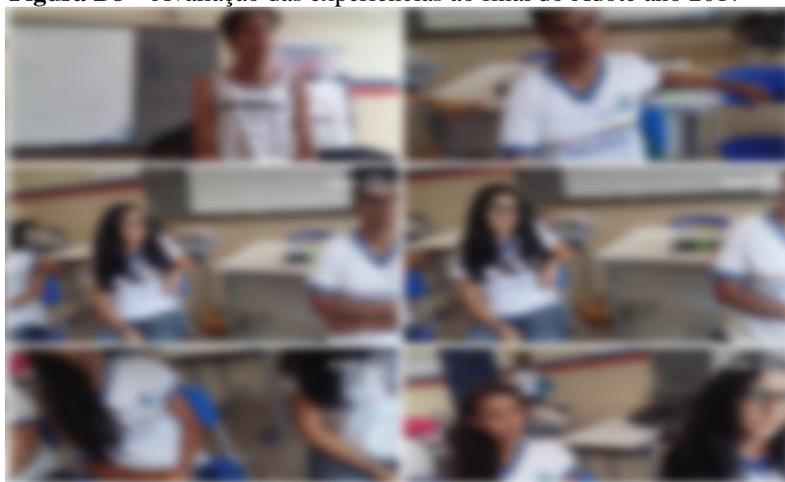
Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Figura B7 – Apresentação “Santa profana”



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Figura B8 – Avaliação das experiências ao final do Adote ano 2017



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Figura B9 – Primeira reunião com a coordenação-geral de 2018



Fonte: elaborado pela autora, 2018.

Figura B10 – Reunião com a coordenação-geral de 2018



Fonte: elaborado pela autora, 2018.

Figura B11 – Entrevista sobre a memória de Soledad Barret



Fonte: elaborado pela autora, 2018.

Figura B12 – Ensaio para a Chamada do Adote uma Memória ano 2018



Fonte: elaborado pela autora, 2018.

Figura B13 – Chamada do Adote uma Memória ano 2018



Fonte: elaborado pela autora, 2018.

Figura B14 – Gravação externa para o vídeo de Soledad Barret



Fonte: elaborado pela autora, 2018.

Figura B15 – Gravação externa para o vídeo de Soledad Barret



Fonte: elaborado pela autora, 2018.

Figura B16 – Ensaio da turma de MSI no sábado



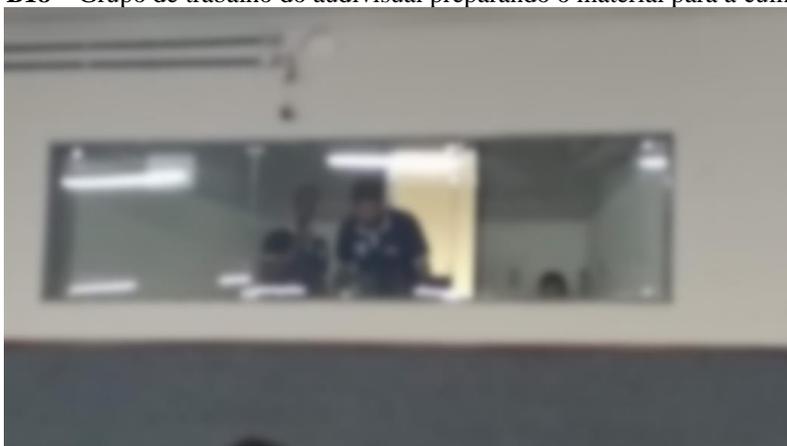
Fonte: elaborado pela autora, 2018.

Figura B17 – Ensaio para a culminância



Fonte: elaborado pela autora, 2018.

Figura B18 – Grupo de trabalho do audiovisual preparando o material para a culminância



Fonte: elaborado pela autora, 2018.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DOS DADOS - ETEPAM

Responda às questões que se seguem como máximo de sinceridade.

1. O que você sabe sobre o período que corresponde a 1964 e 1985 no Brasil?

2. Para você o que é ditadura?

3. Em sua visão o que democracia?

4. Existe diferença entre a ditadura e a democracia?

5. Na sua opinião por que um grupo de brasileiros pede por “Intervenção Militar”?

-
6. Você acha que projetos como o Adote acrescenta na vida e/ou no conhecimento do (da) aluno (a)? Se sim, relate sua experiência.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DOS DADOS – ESCOLA A

ESCOLA A

Aluno: _____ **Turma:** _____

Pesquisa sobre a História do Brasil.

O que você sabe sobre o período que corresponde a 1964 e 1985 no Brasil?

Para você o que é ditadura?

Em sua visão o que é democracia?

Existe diferença entre a ditadura e a democracia?

Na sua opinião por que um grupo de brasileiros pede por “Intervenção Militar”?

APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

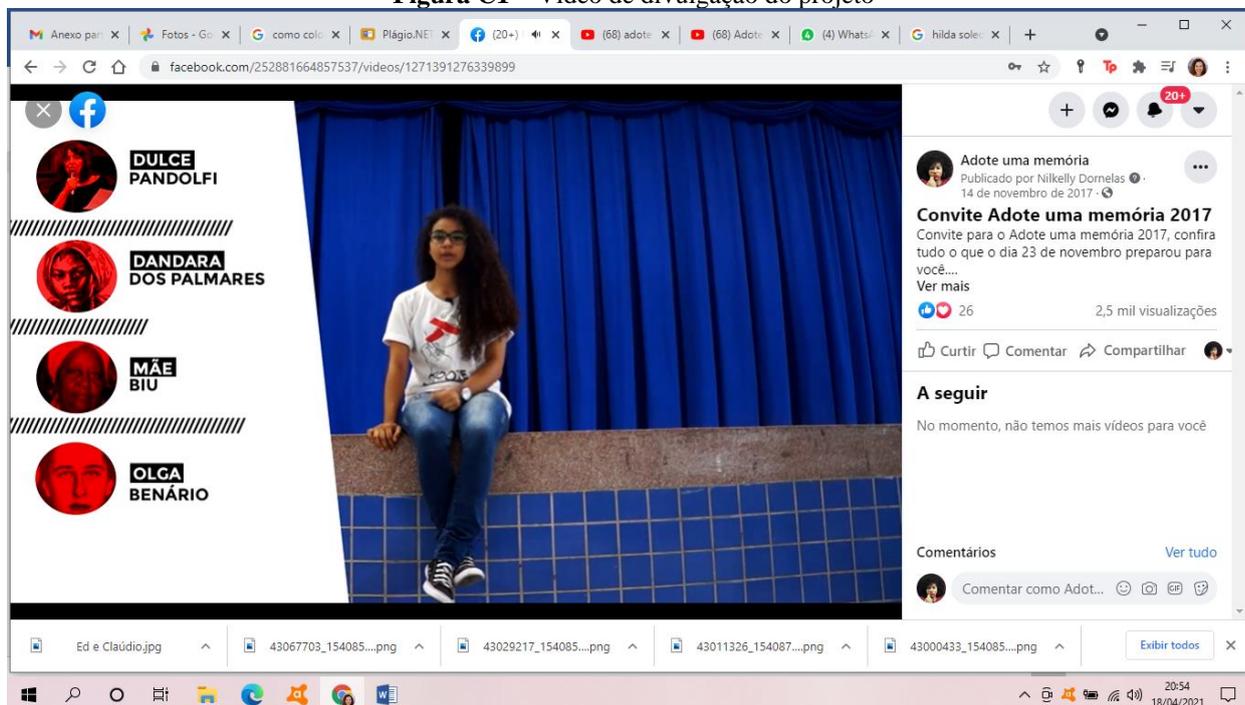
Autorização de uso de imagem

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____, AUTORIZO o uso de minha imagem (ou do menor _____ sob minha responsabilidade) em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada no projeto escolar Adote uma Memória: construa nossa história, desenvolvido na Escola Técnica Estadual Professor Agamenom Magalhães, Recife, PE. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território, em todas as suas modalidades. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Recife, ____ de _____ de 2018.

ANEXO A – IMAGENS DO PROJETO NAS NAS REDES SOCIAIS

Figura C1 – Vídeo de divulgação do projeto



Fonte: Perfil do Facebook do Adote uma Memória: Construa nossa História. Disponível em: <https://www.facebook.com/252881664857537/videos/1271391276339899> Acesso em: 18 jan. 2021.

Figura C2 – Postagem no perfil do projeto informando sobre a culminância

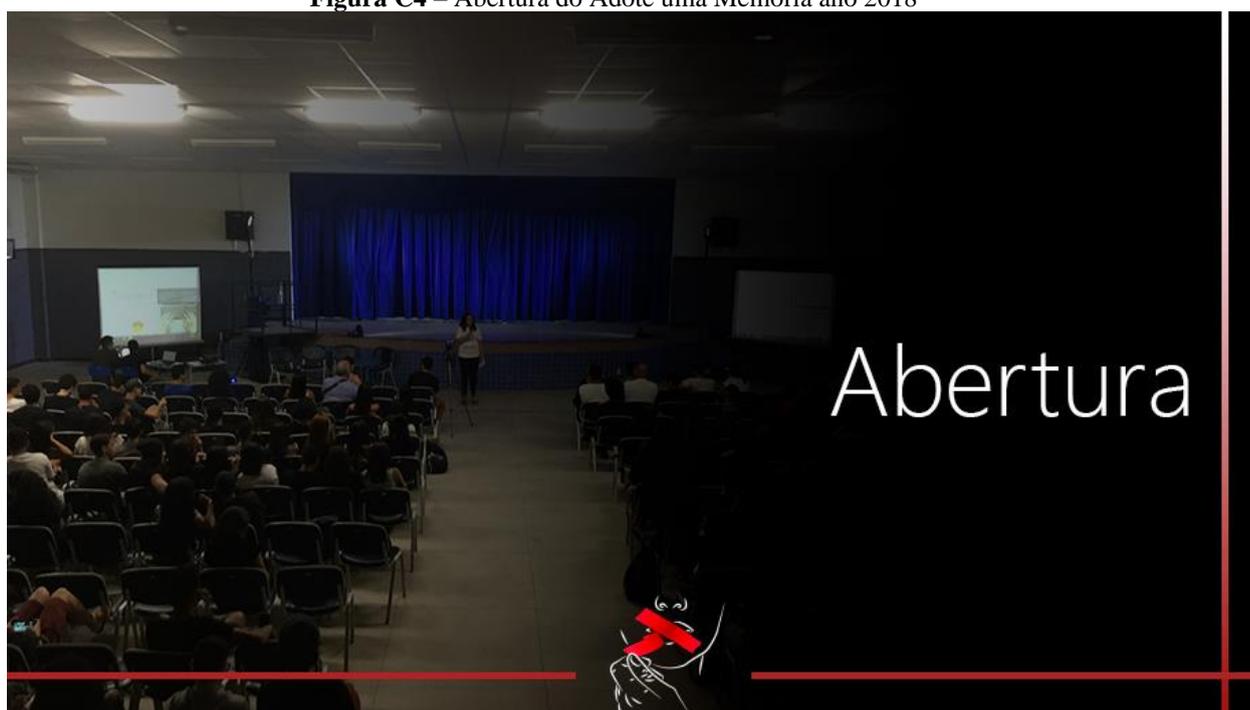


Fonte: Perfil do Facebook do Adote uma Memória: Construa nossa História. Disponível em: <https://www.facebook.com/AdoteUmaMemoria/photos/a.253545814791122/1534252820053742/>. Acesso em: 18 jan. 2021.

Figura C3 – Material da programação

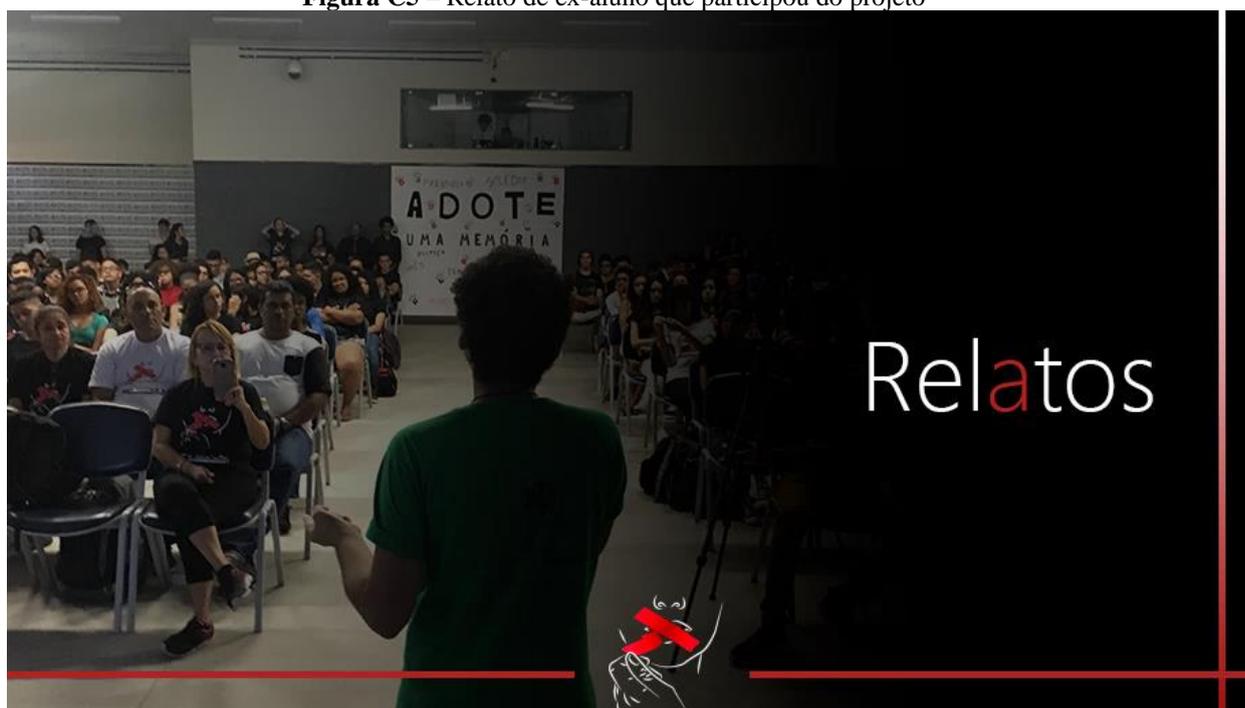
PROGRAMAÇÃO	
8:30- 9:00	ABERTURA DO EVENTO
9:00- 9:30	INTERVALO DA MANHÃ
9:30- 9:40	RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO
9:40- 10:00	APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA "A GOLPISTA"
10:00- 10:40	APRESENTAÇÃO DA MEMÓRIA SOLEDAD BARRETE, INTERPRETADO PELAS TURMAS DE 1ª LOGÍSTICA E 2ª LOGÍSTICA A
10:40- 11:20	APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA "AMOR MARGINAL"
11:20- 12:00	APRESENTAÇÃO DA MEMÓRIA INÉS ETIENE, INTERPRETADO PELAS TURMAS DE 1ª E 2ª DE MANUTENÇÃO E SUPORTE DE INFORMÁTICA
12:00- 12:10	ENCERRAMENTO DAS APRESENTAÇÕES DO TURNO DA MANHÃ
13:30- 13:40	RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO
13:40- 14:00	APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA "O QUE SE CALA"
14:00- 14:40	APRESENTAÇÃO DA MEMÓRIA CARLOS MARIGHELLA, INTERPRETADO PELAS TURMAS DE 1ª E 2ª MECÂNICA
14:40- 15:00	APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA "MANDELA"
15:00- 15:30	INTERVALO DA TARDE
15:30- 16:20	APRESENTAÇÃO DA MEMÓRIA FREI TITO, INTERPRETADO PELAS TURMAS DE 1ª MECATRÔNICA E 2ª LOGÍSTICA B
16:20- 16:35	APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA "TEMPO PERDIDO"
16:35- 17:00	ENCERRAMENTO DO EVENTO

Fonte: Adote uma Memória (2018).

Figura C4 – Abertura do Adote uma Memória ano 2018

Fonte: Perfil do Facebook do Adote uma Memória: Construa nossa História. Disponível em: <<https://www.facebook.com/AdoteUmaMemoria/photos/a.253545814791122/1534252820053742/>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

Figura C5 – Relato de ex-aluno que participou do projeto



Fonte: Perfil do Facebook do Adote uma Memória: Construa nossa História. Disponível em: <<https://www.facebook.com/AdoteUmaMemoria/photos/a.253545814791122/1534252820053742/>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

Figura C6 – Apresentação de “A Golpista”



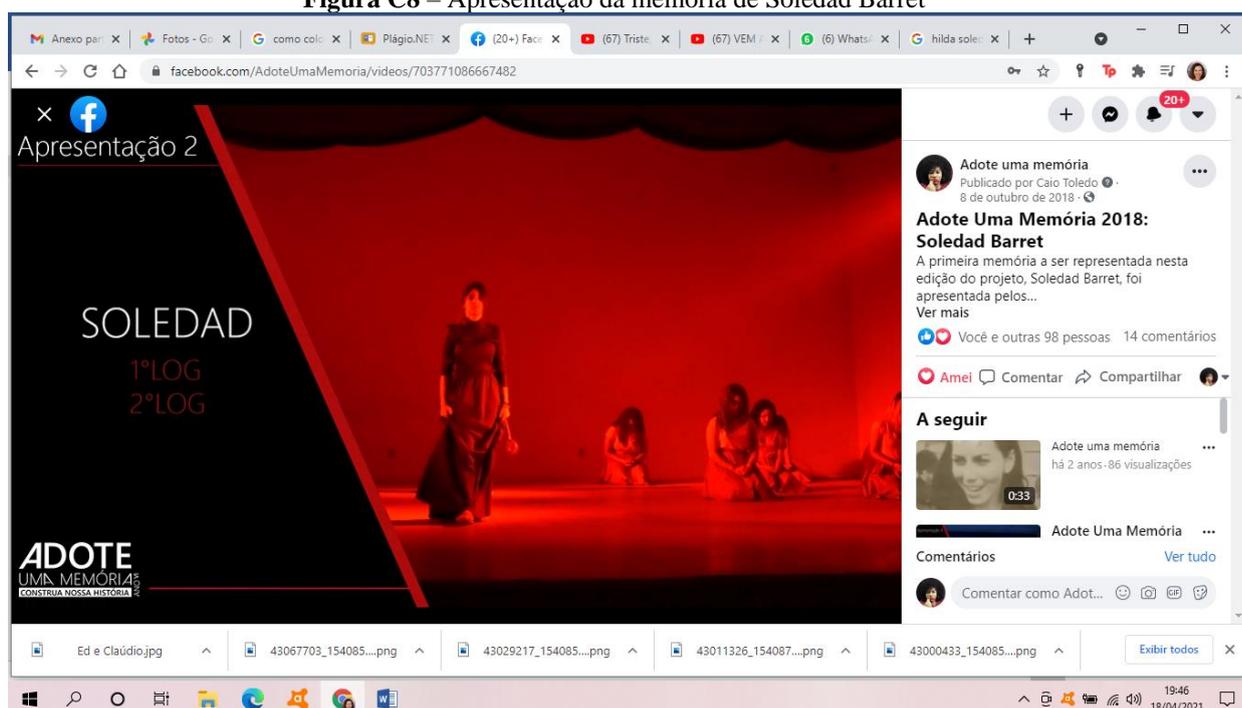
Fonte: Perfil do Facebook do Adote uma Memória: Construa nossa História. Disponível em: <<https://www.facebook.com/AdoteUmaMemoria/photos/a.253545814791122/1534252820053742/>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

Figura C7 – Primeira apresentação artística



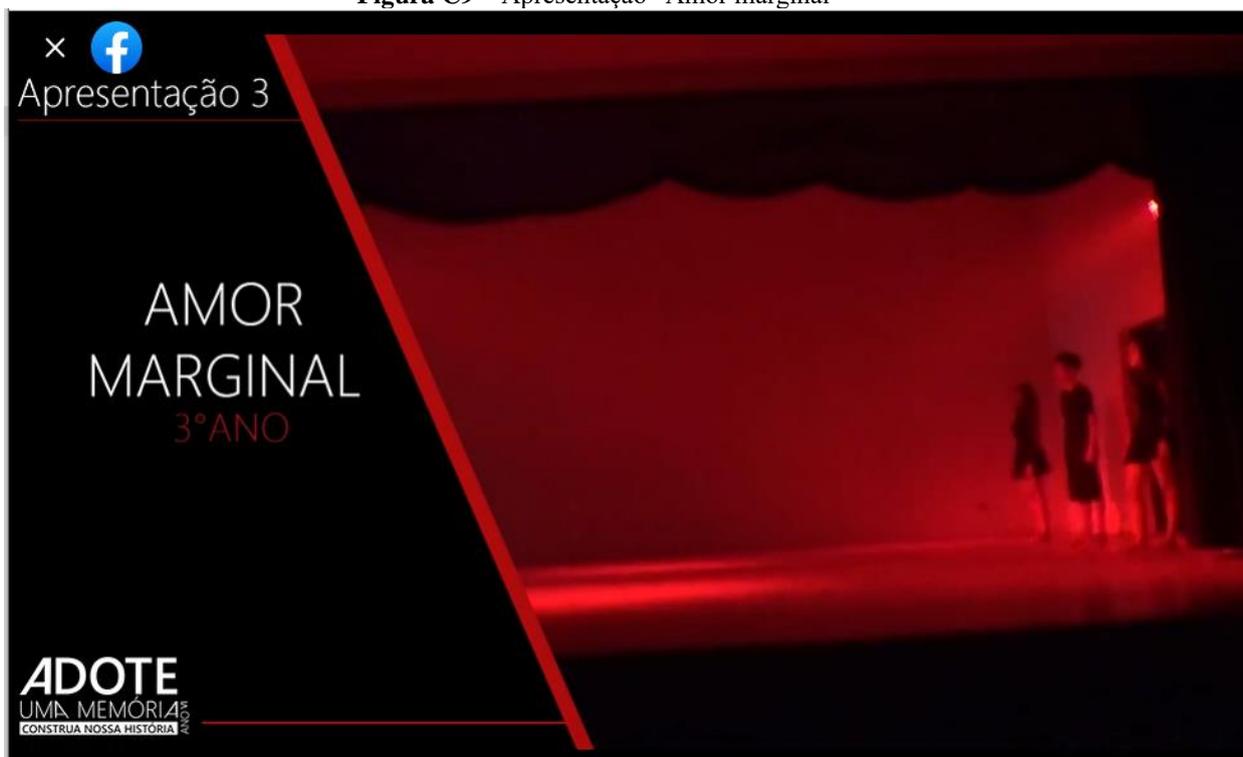
Fonte: Perfil do Facebook do Adote uma Memória: Construa nossa História. Disponível em: <<https://www.facebook.com/AdoteUmaMemoria/videos/328769431217824>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

Figura C8 – Apresentação da memória de Soledad Barret



Fonte: Perfil do Facebook do Adote uma Memória: Construa nossa História. Disponível em: <<https://www.facebook.com/AdoteUmaMemoria/videos/703771086667482>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

Figura C9 – Apresentação “Amor marginal”



Fonte: Perfil do Facebook do Adote uma Memória: Construa nossa História. Disponível em: <<https://www.facebook.com/AdoteUmaMemoria/videos/1892397467474239>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

Figura C10 – Apresentação da memória de Inês Etiene



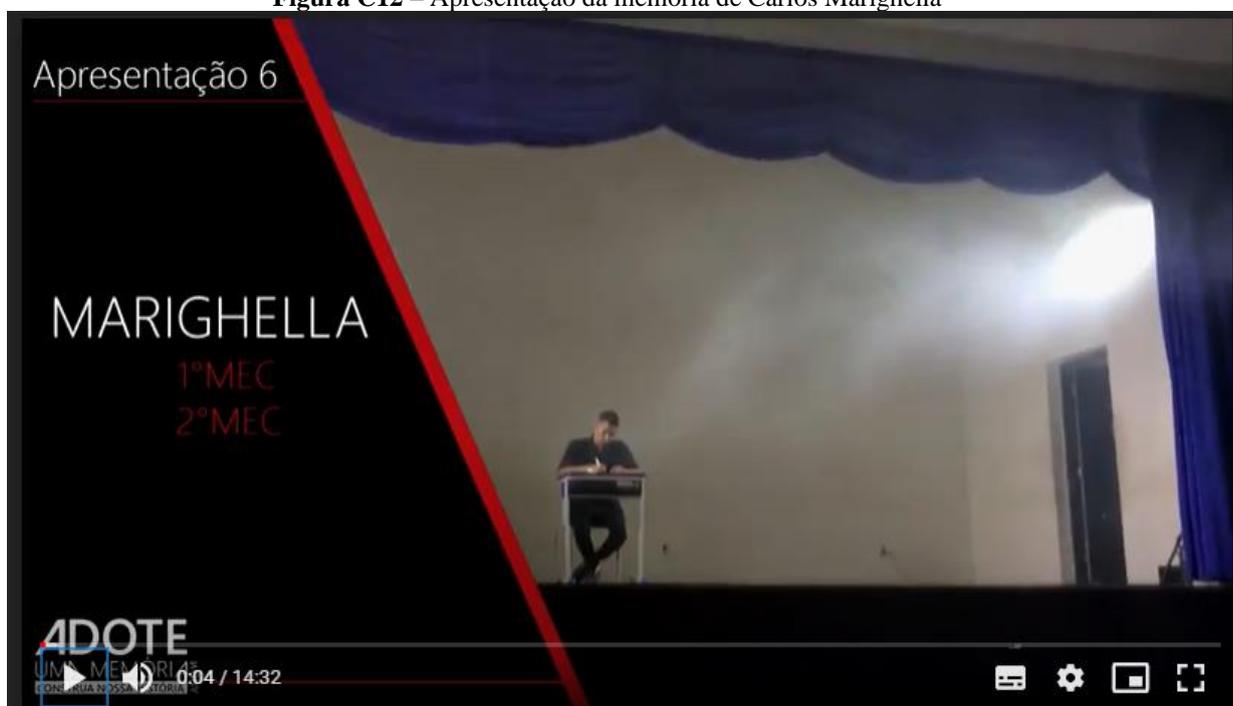
Fonte: Perfil do Facebook do Adote uma Memória: Construa nossa História. Disponível em: <<https://www.facebook.com/AdoteUmaMemoria/videos/2044772155580005>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

Figura C11 – Depoimento do ex-prespo político Edivaldo Nunes Cajá



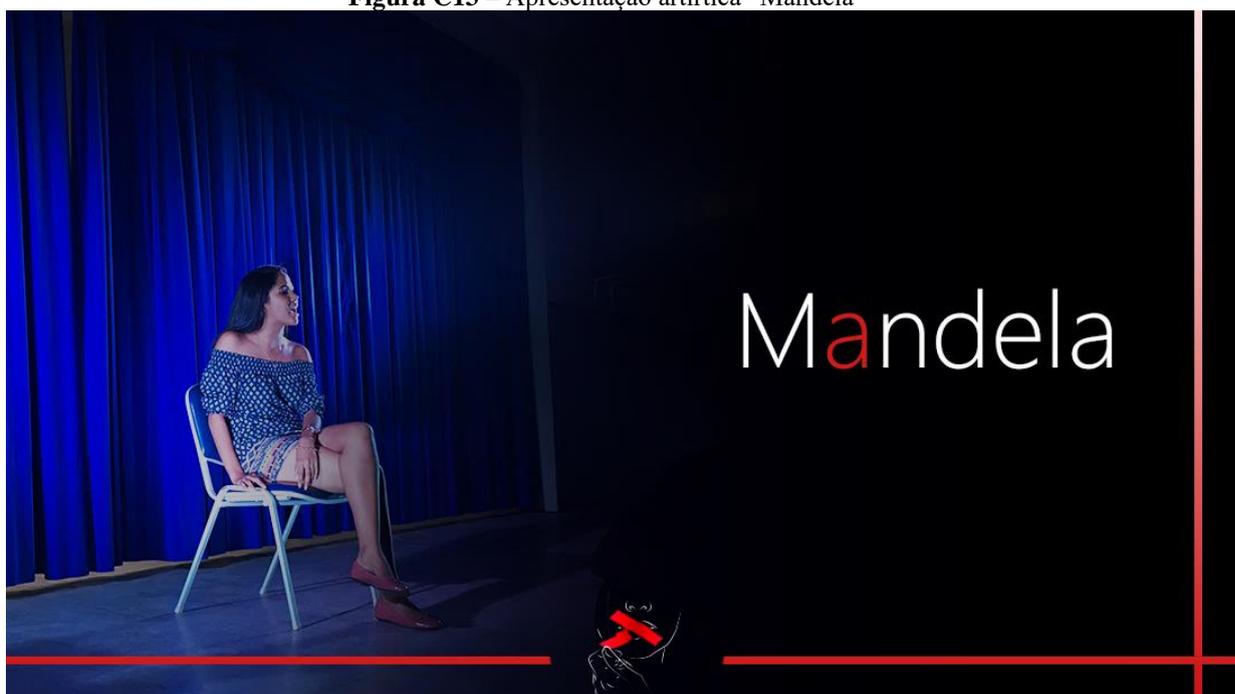
Fonte: Perfil do Facebook do Adote uma Memória: Construa nossa História. Disponível em: <<https://www.facebook.com/AdoteUmaMemoria/photos/a.253545814791122/1534252820053742/>>. Acesso em: 18 de jan. 2021.

Figura C12 – Apresentação da memória de Carlos Marighella



Fonte: Perfil do Facebook do Adote uma Memória: Construa nossa História. Disponível em: <<https://www.facebook.com/AdoteUmaMemoria/photos/a.253545814791122/1534252820053742/>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

Figura C13 – Apresentação artística “Mandela”



Fonte: Perfil do Facebook do Adote uma Memória: Construa nossa História. Disponível em: <<https://www.facebook.com/AdoteUmaMemoria/photos/a.253545814791122/1534252820053742/>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

Figura C14 - Apresentação da memória de Frei Tito



ADOTE UMA MEMÓRIA 2018 - ETEPAM, 2° LOG B/1° MCT

Fonte: Perfil do Adote uma Memória: Construa nossa História no Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BEMb7oIm6ag&t=82s>. Acesso em: 18 jan. 2021.

Figura C15 – Apresentação final do Adote: “Tempo perdido”



Fonte: Perfil do Facebook do Adote uma Memória: Construa nossa História. Disponível em: <<https://www.facebook.com/AdoteUmaMemoria/photos/a.253545814791122/1534252820053742/>>. Acesso em: 18 jan. 2021.