1

Anais do II Seminário Nacional de Ensino de História



"Democracia, Liberdade e Autonomia"

Programação, Caderno de Resumos e Textos Completos

Coordenação Geral

Profa. Dra. Lídia Baumgarten (UFAL)

Comissão Organizadora

Anderson Almeida (UFAL) Antonio Alves Bezerra (UFAL) Irinéia Maria Franco dos Santos (UFAL) Lídia Baumgarten (UFAL) Michele Reis de Macedo (UFAL) Raquel de Fátima Parmegiani (UFAL)

Comissão Científica

Anderson Almeida (UFAL) Antonio Alves Bezerra (UFAL) Fernando Penna (UFF) Irinéia Maria Franco dos Santos (UFAL) Lídia Baumgarten (UFAL) Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR) Michele Reis de Macedo (UFAL) Raquel de Fátima Parmegiani (UFAL)

Monitoria

Vitor Frederico Rocha Marcus Vinícius da Silva Santos Alexandre da Silva Roberto César Gomes da Silva Israel Ramos dos Santos Dyandra Lima de Farias Rickaelly Cardoso da Silva Rafhaelly Maria dos Santos Ewerton Oliveira de Jesus Roberta dos Santos Sodó Generva Maria Soares da Silva Sandra Márcia Santos de Jesus Nayanne Loide de Silva Camelo Davi Jonatas Avelino Clemente Raíssa Esther Ataíde de Freitas Crisley Karolayne Borges dos Santos Kéviton Bezerra de Oliveira Jonathan Vieira da Silva Higor Soares de Melo José Augusto Ferreira da Silva Mylena Katayanne dos Santos Sheyla Jayane Tavares Silva

Organização do Caderno de Resumos e Programação (Editoração e Revisão)

Lídia Baumgarten (UFAL) Adryene Araújo de Carvalho (UFAL) Dermeval Santana de Oliveira (UFAL) Ewerton Oliveira de Jesus (UFAL) Generva Maria Soares da Silva (UFAL) Nayanne Loide de Silva Câmelo (UFAL)

Realização

LAPPEHis - Curso de História/ICHCA - Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Equipe Laboratório de LAPPEHis

Antonio Alves Bezerra (UFAL) Lídia Baumgarten (UFAL)

Apoio e Agradecimentos

UFAL, LAPPEHis, PPGH, Programa Residência Pedagógica, CPDHis, PIBID, Centro Acadêmico, PROEST SEDUC, ANPUH e FAPEAL.

> Catalogação na fonte Universidade Federal de Alagoas Laboratório de Pesquisas e Práticas de Ensino de História - LAPPEHis

Seminário de Ensino de História: (2: 2019: Maceió, AL).

Anais do II Seminário Nacional de Ensino de História: Democracia, Liberdade e Autonomia, Maceió, AL, 9 a 11 de julho de 2019 / Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Maceió: UFAL, 2019, 160 p.

ISSN: 2176-784X

1. Ensino de História; 2. Seminário; 3. Prática de Ensino; 4. Pesquisas; 5. Democracia; 6. Liberdade; 7. Autonomia.

CDU: 981(063)

Maceió (AL) Julho 2019

Sumário

Apresentação	6
Programação	8
Relação dos Simpósios Temáticos	9
ST 1 - Saberes, experiências, metodologias e linguagens do ensino de História	9
ST 2 - A formação do professor historiador e os desafios para a disciplina de história na atualidade	11
ST 3 - Os enfrentamentos políticos e pedagógicos de uma disciplina sob suspeita	12
Relação das Oficinas	13
Oficina I – Mestrado - PPGH (UFAL)	13
Oficina II – Programa Residência Pedagógica - PRP	14
Oficina III – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	15
Relação das Conferências e Mesa Redonda	16
Resumos dos Simpósios Temáticos	17
Resumo das Oficinas	40
Resumo da Oficina I	40
Resumo da Oficinas II	43
Escola Estadual Fernandina Malta	43
Escola Estadual Professora Margarez Maria Santos Lacet	44
Escola Estadual Alberto Torres	45
Resumo da Oficina III	46
Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça	46
Escola Municipal Jaime Amorim Miranda	46
Textos Completos dos Simpósios Temáticos	48
Textos Completos das Oficinas	124

Relação dos Textos Completos dos Simpósios Temáticos

PROFESSOR RESIDENTE EM HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS59 Adryene Araújo de Carvalho e Dermeval Santana de Oliveira
A INFLUÊNCIA DA PÓS-MODERNIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: PREJUÍZOS A CRITICIDADE ESTRUTURA70 Ana Paula da Silva e José Carlos Pessoa de Melo
A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ERA DIGITAL85
Emanuelle Socorro Goes de Macêdo
EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARGAREZ MARIA SANTOS LACET DURANTE O PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EXERCENDO A PRÁTICA DOCENTE NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR96 Ewerton Oliveira de Jesus
AS INVENÇÕES DA ESCRITA ETNO-HISTÓRICA EM ALAGOAS: DIRCEU
LINDOSO - 1981/2015
LINDOSO - 1981/2015108
LINDOSO - 1981/2015
LINDOSO - 1981/2015

Apresentação

O II Seminário Nacional de Ensino de História "Democracia, Liberdade e Autonomia", deu continuidade às discussões promovidas no I Seminário de Ensino realizado no ano de 2018. Este, propiciou debates e reflexões acerca das interfaces da disciplina de História enquanto componente curricular da educação básica, em tempos em que a democracia vem sendo atacada, do crescente movimento em prol do projeto de "Escola Sem Partido", da perda de autonomia e da liberdade. Estamos vivenciando um contexto de perda de autonomia e de liberdade, bem como de uma crise da democracia e isso está se refletindo nas escolas e nas salas de aulas, trazendo como consequência, uma forte perseguição aos professores, tanto da educação básica quanto do ensino superior, no que diz respeito às formas de ensinar História e na formação crítica desenvolvida por eles. É nesse contexto que os docentes da Comissão têm pensado o papel social da universidade, articulando as áreas de ensino e pesquisa.

A partir dos desafios que vem sendo apresentados, especialmente considerando a formação de professores de História, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), por meio dos docentes do curso de História, assumiu o compromisso com a sociedade, através de ações transformadoras e de investimento no processo educativo de formação do seu corpo discente. Portanto, as atividades que envolvem ensino, pesquisa e extensão, conquistaram um lugar importante no seu projeto social de compromisso com a educação no Estado de Alagoas e demais regiões do país.

Acreditando na importância desse projeto social da instituição, nos últimos anos, o corpo docente dos cursos de graduação em História (Licenciatura e Bacharelado), por meio do Laboratório de Pesquisas e Práticas de Ensino de História, com o apoio do Programa de Pós-Graduação em História da UFAL, do CPDHis e, neste II Seminário, contando com a participação de renomados historiadores na Comissão Científica do Evento, se dedicou a promover, juntamente com os discentes, espaços de ensino-aprendizagem que extrapolaram os limites da sala de aula, proporcionando aos alunos da UFAL e de outras instituições de ensino superior, professores da educação básica e pesquisadores, momentos enriquecedores de troca de conhecimentos e experiências tanto no que diz respeito às práticas de ensino quanto de pesquisas. Com o intuito de reunir estudantes e profissionais de História e áreas afins, o II Seminário Nacional de Ensino de História estimulou debates e reflexões sobre temáticas referentes a processos históricos fundamentais para a compreensão da sociedade contemporânea. A diversidade de teorias e metodologias da pesquisa e do ensino em História entrelaçam-se com discussões acerca da função social do professor de História, o que reflete a 7

luta e a resistência da comunidade acadêmica dos cursos de História em manter a Universidade como espaço público e democrático, que se reflete também na educação básica e no processo de transformação social e cultural da nossa sociedade. O evento também contribuiu para a atualização de professores nas questões teórico-metodológicas inerentes ao processo ensino-aprendizagem e ao ensino de História.

O II Seminário Nacional de Ensino de História atraiu não apenas os professores e os alunos de História da UFAL do campus de Maceió, onde foi realizado, mas também professores e discentes de outros campi e universidades do Estado de Alagoas e de outras regiões do país, professores da educação básica da rede pública e privada, bem como profissionais graduados, mestres e doutores que ainda não se inseriram no mercado de trabalho. Reunidos em simpósios, oficinas, conferências e mesas redondas, os participantes articularam suas pesquisas, seus relatos de experiências em salas de aula e suas reflexões, gerando resultados comparativos e promovendo o desenvolvimento da produção científica na área de ensino de História de Alagoas, em particular, e do Brasil, em geral.

Com esforço e dedicação, a equipe organizadora do evento pretende conseguir resultados cada vez mais positivos no que se refere à quantidade de participantes e qualidade das pesquisas referentes ao ensino de História. Portanto, a proposta é ampliar a participação do Estado de Alagoas na rede nacional de pesquisadores em Ensino de História, incentivando os diálogos acadêmicos com outras regiões do país.

Portanto, o II Encontro Nacional do Ensino de História, propiciou reflexões sobre conteúdos, práticas do ensino de História e pesquisas que vem sendo desenvolvidas, trazendo para o evento as experiências e reflexões de professores, graduandos, pós-graduandos e pesquisadores com o intuito de ressignificarmos o ensino de História que acontece cotidianamente em sala de aula.

Maceió/AL, julho de 2019. Lídia Baumgarten

Programação

Dia 9 de julho de 2019

Credenciamento – a partir das 12:00

Simpósios Temáticos – 13:30 às 16:00

Oficinas dos Mestrandos (PPGH) e Residentes – 16:00 às 18:00

Atividade Cultural e Coffee Break – 18:00

Mesa de Abertura do Evento: 19:00

Conferência de Abertura - 19:30 - Formação da consciência histórica de alunos e professores em tempos de perda de autonomia e liberdade na sala de aula. Profa. Dra.

Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR)

Dia 10/07/2019

Credenciamento – a partir das 12:00

Simpósios Temáticos – 13:30 às 16:00

Oficinas dos Mestrandos (PPGH), Residentes e Pibidianos – 16:10 às 18:00

Atividade Cultural e Coffee Break– 18:00

Lançamento de Livros – 19:00

Mesa redonda - 19:30 - O Ensino de História no Estado de Alagoas: desafios e possibilidades. Prof. Dr. Jaílton Lira - Presidente da Adufal (UFAL), Prof. Dr. Antonio Alves Bezerra (UFAL) e Profa. Dra. Michelle Reis de Macedo (UFAL).

Dia 11/07/2019

Fórum de Debates – Referencial Curricular do Estado de Alagoas (Área de Ciências Humanas) e Reforma do Ensino Médio – 9:00

Credenciamento - a partir das 12:00

Simpósios Temáticos – 13:30 às 16:00

Oficinas dos Residentes e Pibidianos – 16:00 às 18:00

Atividade Cultural e Coffee Break – 18:00

Conferência de Encerramento – 19:30 – Os desafios da educação democrática em tempos de "escola sem partido". Prof. Dr. Fernando Penna (UFF)

Relação dos Simpósios Temáticos

DATA E HORÁRIO DA APRESENTAÇÃO

Apresentação de experiências didáticas e pesquisas referentes ao ensino de História professores da rede regular de ensino - pública e privada e professores que participam do curso de extensão, discentes dos Programas do PIBID e Residência Pedagógica, discentes estagiários, demais graduandos de História e áreas afins, pós-graduandos e pesquisadores relacionados ao ensino de História de Alagoas e demais regiões do país.

Eixos temáticos para os Simpósios Temáticos

- 1. Saberes, experiências, metodologias e linguagens do ensino de História.
- 2. A formação do professor historiador e os desafios para a disciplina de história na atualidade.
- 3.Os enfrentamentos políticos e pedagógicos de uma disciplina sob suspeita.

ST 1 - Saberes, experiências, metodologias e linguagens do ensino de História

DIA 9 DE JULHO

Terça-feira - 13:30 às 16:00

1. Ozeias dos Anjos Santos e João Vitor Braga Rosa

UTILIZANDO IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA PIBIDIANA EM SALA DE AULA ÂMBITO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE **BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)**

2. Juliana Cruz Carvalho e Miguel Rufino Cordeiro Rodrigues

ESTUDANDO A AMÉRICA LATINA ATRAVÉS DO VÍDEO

- 3. Talvanes Faustino Farias
- ROMANCE "SÃO BERNARDO" DE GRACILIANO RAMOS COMO FERRAMENTA PARA COMPREENSÃO DA PRIMEIRA REPÚBLICA
- 4. Kathleen Catherine Nogueira da Cruz e Mario Jorge dos Santos Almeida
- O ENSINO DE HISTÓRIA E NOVAS TECNOLOGIAS EM: CAUSOS IMPERIAIS. PARTICULARIDADES DO IMPÉRIO BRASILEIRO DISCUTIDO EM PODCASTS
- 5. Diogo Limoeiro dos Santos e Quézia Noemi Santos de Lima

A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INDIVIDUAL A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICA LOCAL NOS ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO DA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ

6. Samuel da Silva Brito

O ENSINO DE HISTÓRIA NUMA PERSPECTIVA POPULAR: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NOSSA SENHORA DIVINA PASTORA – JUNQUEIRO-AL

7. Rogério Alexandre da Silva

FOTOGRAFIA E ORALIDADE COMO FONTE HISTÓRICA: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NA SALA DE AULA, ATRAVÉS DAS EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS

DIA 10 DE JULHO

Quarta-feira - 13:30 às 16:00

1. Henrique de Assis Rodrigues Junior

ARGILA NOSSA DE CADA DIA: REFLEXÕES A RESPEITO DA ARTE DE MOLDAR ARGILA E A ALIMENTAÇÃO HUMANA

2. Ana Karlla Messias Baptista

A UTILIZAÇÃO DAS FONTES ORAIS E DA LITERATURA DE CORDEL NO ENSINO DE HISTÓRIA

3. Cleverson da Silva Martins

ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO NO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES DO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS DO CAMPUS GURUPI

4. Emanuelle Socorro Goes de Macêdo

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA **ERA DIGITAL**

- 5. Jonas Silva de Jesus, Larissa Barreto Santos e Mary Hellen Silva de Jesus
- O USO DE FONTES HISTÓRICAS EM SALA DE AULA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID
- 6. Jairton Peterson Rodrigues dos Santos
- "A DOIS PASSOS DE WAKANDA": UMA PROPOSTA DE PROJETO DE CONSCIÊNCIA NEGRA
- 7. Adriano José do Bomfim e Generva Maria Soares da Silva

LUGAR DE MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: RELATOS DE UMA **EXPERIÊNCIA**

8. Geovanne Otavio Ursulino

LEVANDO A HISTÓRIA ORAL À SALA DE AULA

9. Higor Soares de Melo e José Augusto Ferreira da Silva

O QUEBRA DE XANGÔ E A EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM HISTÓRIA DE ALAGOAS

DIA 11 DE JULHO

Quinta-feira - 13:30 às 16:00

1. Ewerton Oliveira de Jesus

EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARGAREZ MARIA SANTOS LACET DURANTE O PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EXERCENDO A PRÁTICA DOCENTE NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

2. José Carlos Rodrigues do Santos Tavares

AS INVENÇÕES DA ESCRITA ETNO-HISTÓRICA EM ALAGOAS: DIRCEU LINDOSO - 1981/2015

3. Lais Souza

O TEATRO DO OPRIMIDO E O ENSINO DA HISTÓRIA: LIÇÕES NA SALA DE AULA E EXPERIÊNCIAS CÊNICAS

ST 2 - A formação do professor historiador e os desafios para a disciplina de história na atualidade

DIA 9 DE JULHO

Terça-feira - 13:30 às 16:00

1. Marcondes dos Santos Lima

NOS INDÍCIOS DAS REPRESENTAÇÕES DO (A) PEDAGOGO (A) NOS LIVROS DE TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS

2. Ana Paula da Silva e José Carlos Pessoa de Melo

A INFLUÊNCIA DA PÓS-MODERNIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: PREJUÍZOS A CRITICIDADE ESTRUTURAL

3. Antonio Alves Bezerra

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS I

4. Nayanne Loide da Silva Camêlo

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PREPARANDO O DISCENTE EM HISTÓRIA PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

5. Adryene Araújo de Carvalho e Dermeval Santana de Oliveira

PROFESSOR RESIDENTE EM HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS

DIA 10 DE JULHO

Quarta-feira - 13:30 às 16:00

1. Sheyla Jayane Tavares Silva

FORMAÇÃO INICIAL E PIBID: UMA EXPERIÊNCIA

2. José Damião de Araújo Oliveira e Wanderlan de Araújo Oliveira

ENSINO DE HISTÓRIA E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PARA ALÉM DO APRENDER A ENSINAR, AS CONDIÇÕES DE INSERÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS/AL

3. Edna Maria Matos Antonio

PIBID, FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO NO CURSO DE HISTÓRIA- UFS: DIÁLOGOS, CONTRADIÇÕES E SENTIDOS

4. Osvaldo Batista Acioly Maciel

FORMAÇÃO DO HISTORIADOR E MATERIALISMO HISTÓRICO NO BRASIL: REFLEXÕES PROVISÓRIAS SOBRE UM DESENCONTRO DE LONGA DURAÇÃO

ST 3 - Os enfrentamentos políticos e pedagógicos de uma disciplina sob suspeita

DIA 9 DE JULHO

Terça-feira - 13:30 às 16:00

1. Ives Leocelso Silva Costa

REVISITANDO O "RELATÓRIO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI" DA UNESCO (1996) EM TEMPOS DE CRISE EDUCACIONAL NO BRASIL

2. Maria Heloiza Galindo do Nascimento e Daniel Barbosa Moura

HISTÓRIA: LITERATURA **LEITURA** COMO **FATOR** DE TRANSFORMAÇÃO NA **FORMAÇÃO** COGNITIVA **CRIANCAS** DE ADOLESCENTES DA REDE MUNICIPAL

3. Roberta dos Santos Sodó

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A GERÊNCIA DO ENSINO OFICIAL NA CONSTRUÇÃO DE DISCURSOS SOBRE A NAÇÃO

4. Francisco Alberto de Araújo Costa Júnior

A EDUCAÇÃO SOB VIGILÂNCIA: O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO EM TEMPOS DE EXCEÇÃO

DIA 10 DE JULHO

Quarta-feira - 13:30 às 16:00

1. Adriana da Conceição Nascimento

AS OLIMPÍADAS DE HISTÓRIA DE ALAGOAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA

2. Jonatha da Silva Ferreira

O MOVIMENTO ANTICOMUNISTA DA PATRULHA NACIONAL CRISTÃ E A ABORDAGEM DO TEMA NAS ESCOLAS

Relação das Oficinas

Oficinas de socialização das pesquisas e práticas de ensino de História dos mestrandos do Programa de Pós-graduação em História (PPGH) e dos bolsistas do Programa de Residência Pedagógica e do PIBID da UFAL.

Oficina I – Mestrado - PPGH (UFAL)

Dia 09/07/2019 – (16:15 às 18:15)

Apresentação das formas de trabalhar as diferentes temáticas pesquisadas pelos mestrandos do Programa de Pós-Graduação em História em sala de aula.

1. José Rinaldo Queiroz de Lima

MEMÓRIAS SUBTERRÂNEAS: O MOVIMENTO PUNK EM DELMIRO GOUVEIA - SERTÃO DE ALAGOAS (1980 - 1990)

2. José Edson da Silva Santos Junior

GÊNERO E IMPRENSA: POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS EM AULAS DE HISTÓRIA

3. Rodolfo José Oliveira Lima

CONHECENDO A PRÓPRIA CIDADE: ANÁLISE HISTÓRICA CONTEMPORÂNEA **DE ARAPIRACA**

4. Fabio Barbosa da Silva

EDUCAÇÃO E TRABALHO NA ZONA CANAVIEIRA ALAGOANA

Dia 10/07/2019 – (16:15 às 18:15)

1. Ana Maria Soares de Araújo

Quem são esses sujeitos? Os livros didáticos e a representação dos africanos nos séculos XVI-XVIII

2. Dehon da Silva Cavalcante

ENSINO DE HISTÓRIA: Autonomia, metodologias e reflexões curriculares na educação básica

3. Maria Valéria da Silva Araújo

OS ESTUDOS SOBRE IMIGRAÇÃO EM ALAGOAS: COMO INSERI-LO EM SALA **DE AULA?**

4. Matheus Carlos Oliveira de Lima

EDUCAÇÃO E CAPITALISMO NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS VIAS DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Oficina II – Programa Residência Pedagógica - PRP

Apresentação das Práticas de Ensino de História dos discentes do Programa Residência Pedagógica.

ESCOLA ESTADUAL FERNANDINA MALTA Dia 09/07 – (16:15 às 18:15)

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A APROXIMAÇÃO DOS LICENCIANDOS COM O TRABALHO PRÁTICO EM SALA DE AULA

- 1. Aden Charles Bertoldo de Moura
- 2. Alexandre Lessa Ferreira
- 3. Davi Jonatas Avelino Clemente
- 4. Divaneide da Silva Oliveira
- 5.Ilvane Joventina
- 6. Kissia Laís Silva do Nascimento
- 7.Lucas Martírio de Araújo
- 8. Márcio Zacarias dos Santos

ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARGAREZ MARIA SANTOS LACET Dia 10 e 11/07/2019 – (16:15 às 18:15)

O INCENTIVO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA E DA INTERPRETAÇÃO DAS LINGUAGENS NA CONDUÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA

- 1. Adryene Carvalho
- 2.Demerval Santana
- 3.Ewerton Oliveira
- 4.Generva Soares
- 5. Maria K. Araújo
- 6. Maria C. Oliveira
- 7. Nayanne Loide
- 8. Roberta Sodó
- 9. Sandra Márcia de Jesus

ESCOLA ESTADUAL ALBERTO TORRES Dia 10/07 – (16:15 às 18:15)

DIFERENTES METODOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: MAPAS MENTAIS

- 1. Nelman dos Santos Lima
- 2. Raissa Esther Ataíde de Freitas
- 3. Kéviton Bezerra de Oliveira
- 4. Henrique Vieira Pereira
- 5. Jonatha Victor Vieira Santos
- 6.Carlos Alberto dos Santos
- 7. Andresa Porfírio Gomes

Oficina III - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Apresentação das Práticas de Ensino de História dos discentes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

Dia 10/07 – (16:15 ÀS 18:15) ESCOLA ESTADUAL ALFREDO GASPAR DE MENDONÇA 1.Rodrigo Freitas Alves

O ENCONTRO ENTRE TEORIA E PRÁTICA EM SALA DE AULA

2. Jadson Michael Silva de Jesus

A HISTÓRIA LOCAL E A FOMENTAÇÃO DA IDENTIDADE

Dia 11/07 – (16:15 às 18:15) ESCOLA MUNICIPAL JAIME AMORIM MIRANDA

1.Diogo Limoeiro dos Santos

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INDIVIDUAL A PARTIR DA HISTÓRIA LOCAL E PATRIMÔNIOS HISTÓRICOS

2. José Daniel dos Santos Silva

USO DE CAÇAS-PALAVRAS E CRUZADINHAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Relação das Conferências e Mesa Redonda

CONFERÊNCIA DE ABERTURA: (09/07 – 19:30)

Formação da consciência histórica de alunos e professores em tempos de perda de autonomia e liberdade na sala de aula

Palestrante: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt. (UFPR)

MESA REDONDA: (10/07 – 19:30)

O Ensino de História no Estado de Alagoas: desafios e possibilidades.

Palestrantes:

Prof. Dr. Jaílton Lira - Presidente da Adufal (UFAL);

Prof. Dr. Antonio Alves Bezerra (UFAL);

Profa. Dra. Michelle Reis de Macedo (UFAL).

CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO: (11/07 – 19:30)

Os desafios da educação democrática em tempos de "escola sem partido".

Palestrante: Prof. Dr. Fernando Penna (UFF).

Resumos dos Simpósios Temáticos

1. Ozeias dos Anjos Santos e João Vitor Braga Rosa Instituição: Universidade Federal de Sergipe – UFS

UTILIZANDO IMAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA PIBIDIANA EM SALA DE AULA ÂMBITO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Esta comunicação focaliza uma das experiências vividas por nós em sala de aula, nas atividades foram realizadas com uma turma do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Nelson Mandela, localizado no bairro Luzia, em Aracaju – SE, no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2019. Dentre as várias práticas realizadas em conjunto com os alunos na escola, foi selecionada uma delas: "Análises de fontes históricas - imagéticas", abordando as fases da Roma Antiga: Monarquia, República e Império. A tarefa nasceu da necessidade de construir uma relação prática dos alunos do ensino básico com os documentos históricos. Outra finalidade da tarefa foi mostrar aos alunos que a História não é apenas abstrata/decoreba, mas pode ser entendida e analisada de forma palpável e interpretativa, através desses elementos. A atividade também visou preparar os alunos para um desempenho satisfatório no ENEM, visto que o exame cobra com assiduidade a interpretação iconográfica em suas questões. Deste modo, objetivamos com essa atividade desenvolver algumas competências e habilidades recomendadas pelos documentos oficiais relativos ao ensino de História, tais como: 1. Pôr os alunos em contato com as evidências históricas; 2. Fornecer os fundamentos metódicos para a interpretação de imagens; 3. Capacitar o aluno para o uso das ferramentas interpretativas de imagens fora do ambiente escolar. Para atingir estes objetivos, adotou-se a seguinte metodologia. Primeiramente, a apresentação do conceito de fonte histórica e como a imagem se encaixa neste. Em seguida, explanação do modo de como analisar a imagem com base nos aspectos históricos que ela revela, usando o modelo proposto pelo Prof. Francisco José Alves. (ALVES, 2003.) Após isso, uma atividade foi realizada com o propósito de apurar o desempenho dos alunos. Aplicada esta metodologia, chegamos aos seguintes resultados. Notouse uma substantiva participação por parte dos discentes nas atividades, ao contrário das demais realizadas. Também houve demonstrações de que esta prática oferece um potencial que permite uma relação entre o conteúdo programático e as realidades extraescolares, já que vivemos em um mundo dominado pelas imagens. Observou-se, por fim, que houve uma maior retenção do conteúdo explorado. A partir dos resultados obtidos, chegamos à conclusão de que: a) há, entre os alunos, uma lacuna significativa no que tange a linguagem iconográfica. b) por outro lado, há um grande interesse por parte deles em participar de atividades envolvendo a referida linguagem. c) o uso de imagens representa uma oportunidade de tornar o ensino de História envolvente. Além disso, é importante ressaltar que essa experiência foi muito válida para nós, pibidianos já que nos permitiu adquirir habilidades no manejo de fontes imagéticas, preenchendo assim uma lacuna existente na nossa formação como professor/pesquisador.

Palavras – Chave: Ensino; História; Fontes; Imagens.

2. Juliana Cruz Carvalho e Miguel Rufino Cordeiro Rodrigues Instituição: Universidade Federal de Sergipe – UFS

ESTUDANDO A AMÉRICA LATINA ATRAVÉS DO VÍDEO

Através da inserção de novas tecnologias em sala de aula, buscamos experimentar uma nova metodologia de ensino, visando contrapor ao modelo tradicional de ensino, que apesar de ser bastante útil, não consegue suprir todas as necessidades da educação na atualidade. Por meio do projeto Estudando A América Latina Através Do Vídeo busca-se fazer com que os alunos desenvolvam habilidades importantes para o pensamento crítico, lógico e, principalmente, histórico. As atividades propostas tiveram como foco estimular a capacidade de analisar outras realidades a partir do ponto de vista da época, refutando o anacronismo, bem como a construção de argumentos válidos e concisos para expressarem suas opiniões e o entendimento claro acerca dos temas trabalhados em sala de aula. Por meio da aplicação do projeto no Colégio Gonçalo Rollemberg Leite em Aracaju/SE, foram desenvolvidas atividades onde elementos multimídia, como vídeos e slides, são utilizados como forma de agregar novas informações às aulas, pois espera-se que o uso da tecnologia acendesse a curiosidade dos alunos. O projeto desenvolvido também contou com jogos interativos, os quais tinham o objetivo rever o conteúdo aprendido em sala de aula e estimular o trabalho em grupo. O projeto foi separado em três partes. A primeira parte tratou das relações da América pré-colombiana com temas atuais através de slides com diversos vídeos, promovendo a compreensão através da ligação com o cotidiano. Já a segunda tratou de temas da América Portuguesa por meio de jogos lúdicos desenvolvidos no pátio da escola. A terceira, por fim, utilizou-se de um quiz para testar o conhecimento dos alunos sobre a estrutura político social. Notamos, primeiramente que como ainda estavam se adaptando a nossa presença em sala de aula, os alunos não participaram muito da primeira fase do projeto. Com a realização das atividades e o entendimento maior do projeto por parte deles, passaram a se interessar e participar. Acreditamos ter realizado uma boa execução do projeto, visto a participação crescente, trazer compreensão aos assuntos estudados, observado o sucesso das atividades desenvolvidas, e apresentar uma nova perspectiva à inclusão digital no ensino de história. Apesar de algumas dificuldades encontradas durante a realização do projeto como a falta de suporte tecnológico por parte do colégio, e desinteresse de alguns alunos, que muitas vezes acabavam por atrapalhar outros colegas, no final todas as atividades do projeto foram concluídas com êxito.

Palavras – Chave: Tecnologia; Vídeos; Jogos.

3. Talvanes Faustino Farias

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – UFAL

ROMANCE "SÃO BERNARDO" DE GRACILIANO RAMOS COMO FERRAMENTA PARA COMPREENSÃO DA PRIMEIRA REPÚBLICA

O presente trabalho é o resultado de atividades realizadas pela equipe do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES. Na escola Alfredo Gaspar de Mendonça, entre os dias 07 a 21 de fevereiro com uma turma de 3° série médio. O estudo desenvolvido teve como base os trabalhos de ensino de História (RAMOS, 2009; JÚNIOR, 2016; OLIVEIRA, 2014; SEVCENKO, 1995; ABUD & MELO, 2010). Os materiais e métodos utilizados foram o livro digital "São Bernardo" de Graciliano Ramos, foi solicitado que cada aluno, a produção de um texto, onde o mesmo escreveria sobre o seu entendimento do livro, além disso, deveria fazer uma conexão entre: o romance e a temática das aulas que, no caso a Primeira República (1889-1930). O objetivo da atividade era o de com o discurso contemplar

temas que são "esquecidos" nos livros didáticos, como por exemplo, as relações homem e mulher, aspectos culturais da sociedade, as relações de poder existentes fora do seio das intuições do Estado. Como defendido por Nicolau Sevcenko (1995, p. 21) "a literatura, portanto, fala ao historiador sobre a história que não ocorreu, [...] Ela é o testemunho triste, porém, sublime dos homens que foram vencidos pelos fatos". Outro objetivo, com a inserção da literatura no ensino de história, não apenas como uma ferramenta ilustrativa, mas sim, e em acordo com Kátia ABUD (2010), como uma forma de ampliar o espaço do campo de estudo da história em sala de aula da educação básica. No fim, além da produção dos textos acima citados, seria feita uma breve discussão sobre a obra e as suas conexões com o tema estudado em sala de aula. Como resultado, foi observado que a atividade do debate, não contou com a participação geral, mas os que o fizeram interagiram bem, além dos pontos e contrapontos naturais dos debates, a leitura do texto proporcionou a construção de uma nova forma, para eles, de olhar para Alagoas seja no social, no político ou cultural. Ainda foi possível discutir aquilo que a sociedade atual tem em comum com a da Primeira República. Incomodou-nos a quantidade baixíssima de aluno que efetivamente fizeram a leitura completa do texto, constatou-se o já antes teorizado por ABUD (2010): o uso da literatura em sala de aula possibilita a construção de conhecimento histórico de maneira compartilhada e proporcionalmente dinâmica. Uma última parte que ainda se realizará é a de buscar entender o motivo da baixa adesão a leitura.

Palavras-chave: História; Literatura; Educação.

4. Kathleen Catherine Nogueira da Cruz e Mario Jorge dos Santos Almeida Instituição: Universidade Federal de Sergipe – UFS

O ENSINO DE HISTÓRIA E NOVAS TECNOLOGIAS EM: CAUSOS IMPERIAIS. PARTICULARIDADES DO IMPÉRIO BRASILEIRO DISCUTIDO EM PODCASTS.

O presente trabalho trata de experiências de bolsistas do PIBID História UFS com alunos do ensino fundamental do Colégio Estadual Professor Gonçalo Rolemberg Leite. Dessa forma estando encaixado simpósio temático intitulado: Saberes, experiências, metodologia e linguagens do ensino de História. O intuito do trabalho se dá em unir novas tecnologia ao ensino de História e, para isso os alunos elaboraram Podcasts retratando o triângulo amoroso entre D. Pedro I, Leopoldina e a Marquesa de Santos. Dentro desse triângulo perceberam como o amor, a economia e a política estavam intrínsecos no I Reinado, ou seja, tanto Leopoldina como a Marquesa de Santos através das suas relações com D. Pedro influenciavam direta e indiretamente as tomadas de decisão do então Imperador acerca do Brasil, suas tensões internas e também os acordos com países vizinhos. O objetivo principal do projeto foi trazer ao assunto abordado uma nova dinâmica de aprendizagem; com uma metodologia ativa e deixar que o aluno seja o protagonista do seu próprio conhecimento, além de desenvolver uma maior criticidade dele para com a História, analisando o tema proposto sob diversas perspectivas, não apenas aquela que o professor mostra, mas a que ele pode buscar e conhecer. Sob viés a pedagogia de Paulo Freire e com embasamento teórico para o tema foram utilizados os livros didáticos já disponibilizados pela escola, como também o livro da historiadora Mary Del Priore, A Carne e o Sangue, que retrata justamente esse embate entre a mulher nobre promotora da linhagem familiar, ou seja, Leopoldina e a amante promotora do prazer carnal de D. Pedro, sendo ela, a Marquesa de Santos. Nessa perspectiva o projeto se desenvolveu em diversas etapas, foram elas: apresentação do tema trazendo livros artigos, debates em sala acerca do que eles previamente conheciam sobre o que seria tratado, elaboração do roteiro, ensaios, gravações, edições de áudio. Assim, os resultados foram obtidos através dos Podcasts e os mesmos foram disponibilizados na plataforma Youtube para que todos pudessem ter acesso ao material

Palavras-chave: Tecnologia; Podcast; Brasil Império.

5. Diogo Limoeiro dos Santos e Quézia Noemi Santos de Lima Instituição: Universidade Federal de Alagoas – UFAL

A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUCÃO DA IDENTIDADE INDIVIDUAL A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICA LOCAL NOS ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO DA REDE MUNICIPAL DE MACEIÓ

A experiência que compartilharemos a seguir é derivada dos projetos desenvolvidos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - História, no Colégio Municipal Jaime Miranda, com a Professora regente da matéria de História Joana D'arc, também participante do projeto. Visando os resultados da visita ao Museu Theo Brandão de Antropologia e Folclore em Maceió/Alagoas. Tínhamos como objetivo inicial apresentar para os alunos de quatro turmas de sexto ano do ensino fundamental, noções sobre o que é Patrimônio Histórico e o porquê de ele ser tão importante para a construção das suas identidades pessoais e coletivas como cidadãos. Iremos compartilhar experiências obtidas através das idas ao Museu, desde o percurso da instituição de ensino originária dos docentes, trançando uma rota especial cujo o propósito era passar por praças, mirantes, e prédios históricos; onde ao decorrer da viagem os estudantes construíssem, dentro das limitações de um ônibus escolar, uma perspectiva mais abrangente no que diz respeito aos pontos históricos de Maceió, até o questionário aplicado em sala de aula após esta experiência. Inicialmente, antes da visitação do Museu Theo Brandão trabalhamos em sala de aula as questões de Patrimônio, o que é um Patrimônio Histórico, e o porquê todo esse contexto patrimonial ser importante para a sociedade. Distinguimos as variações de patrimônio (material e imaterial) e apresentamos exemplos de patrimônios históricos como a Capoeira, o frevo, o Guerreiro, etc. Que estão presentes em suas vidas em diversos períodos festivos ou até mesmo no dia a dia e que não são ligados a historicidade que deveriam apresentar. Na aula seguinte fizemos a visitação ao museu, fazendo então percursos em patrimônios históricos de Maceió/AL, e começamos então perceber o quanto esses patrimônios eram desconhecidos para os alunos e também o distanciamento que eles apresentavam, notamos esse comportamento principalmente quando éramos indagados se os mesmos poderiam visitar aquele prédio histórico e ver mais de perto em outro dia. Chegando ao Museu tivemos a possibilidade de mostrar mais de perto os patrimônios e os costumes ligados ao povo alagoano. Tivemos a oportunidade de ligar esses costumes e práticas que estão em nosso cotidiano em um conceito histórico mais abrangente, mostrando a importância que as atividades cotidianas que formam uma cultura regional têm uma história e uma singularidade que forma e caracteriza identidades de indivíduos que estão ligados culturalmente. Queremos justamente compartilhar a visão desses alunos dos sextos anos, através do questionário feito após essa aula de campo, depois de atribuir toda essa bagagem histórica as suas práticas cotidianas, e toda a importância que se foi atribuída a sua identidade cultural a partir dessas informações.

Palavras-Chave: Patrimônio Histórico; Patrimônios; Museu; PIBID.

6. Samuel da Silva Brito

Instituição: Secretaria Municipal de Educação- SEMED: Junqueiro-AL

O ENSINO DE HISTÓRIA NUMA PERSPECTIVA POPULAR: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NOSSA SENHORA DIVINA PASTORA – JUNQUEIRO-AL.

Durante muito tempo, ensino de História, teve um caráter determinado pelo tradicionalismo que desviava o discente, limitar a construção do conhecimento histórico, apenas aos grandes acontecimentos das histórias políticas e aos feitos heroicos. Esse tipo de ensino alude na preocupação de não criar questionamentos e nem debater os conteúdos estudados em sala de aula, evitando dessa forma, um posicionamento crítico e a formulação de uma história sem a participação popular, nem a luta do povo - problema. O ponto de partida desse trabalho é, em primeiro lugar, identificar as diferentes metodologias empregadas pelos professores, no ensino de História. Para isso, procuramos fazer um estudo de caso na Escola Municipal Nossa Senhora Divina Pastora, localizada na cidade de Junqueiro-AL, por a mesma ser referência no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, alcançando a 6ª melhor média estadual em 2017 nos anos finais. A complexidade do estudo nos transporta a um exercício de diagnóstico, utilizando diferentes procedimentos metodológicos, tais como: revisão bibliográfica da literatura especializada, considerando também a literatura da área de História, entrevistas, observações, e sessões reflexivas, possibilitando esclarecer a construção do pensamento durante o processo ensino aprendizagem, desconstruindo o conservadorismo e a mitificação dos fatos históricos. Ambicionamos com os resultados, assinalar um aprofundamento teórico com mais intensidade, ou seja, uma proposta para aperfeiçoar a metodologia no ensino de História, tanto na escola, como para vida fora dela. Embora exista um discurso que a maioria dos professores, em sua prática docente, tem como base a reflexão popular, sabemos que existem entraves no que se refere à prática em sala de aula. É isso que pretendemos identificar.

Palavras-chaves: Estudo de caso, Metodologia, Educação Popular.

7. Rogério Alexandre da Silva

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – UFAL

FOTOGRAFIA E ORALIDADE COMO FONTE HISTÓRICA: A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NA SALA DE AULA, ATRAVÉS DAS EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS.

A apresentação está alicerçada no primeiro eixo temático. Apresentarei experiências desenvolvidas em sala de aula, para além do livro didático. Com base no primeiro capítulo do meu TCC: O processo fotográfico excludente do negro em Alagoas: composição de uma ideologia sem preto. Tendo como eixo norteador a importância da fotografia para o estudo e conhecimento da História. Apresentarei algumas experiências desenvolvidas em sala de aula pelos alunos do sétimo ano do Instituto Cidadão Lagoa Mundaú. A apresentação tratará de pesquisas desenvolvidas pelos mesmos, sobre a História de seus bairros. O Objetivo principal deste projeto é, de fomentar nos alunos uma dinamicidade e apreço pelo conhecimento histórico, através de experiências reais e próximas de suas realidades e cotidianos. Os resultados serão apresentados no dia da apresentação, já que o projeto encontra-se em desenvolvimento. **Palavras-chave:** Fotografia; História; Cotidiano.

8. Henrique de Assis Rodrigues Junior Instituição: Rede Privada de Ensino (Fundamental II)

ARGILA NOSSA DE CADA DIA: REFLEXÕES A RESPEITO DA ARTE DE MODELAR ARGILA E A ALIMENTAÇÃO HUMANA.

Os diversos usos dados à argila desde os idos da pré-história ocasionou a melhoria das condições de vida dos grupos humanos ao redor do mundo. Principalmente no que diz respeito à alimentação, o uso de objetos de cerâmica encontrados em diversos sítios arqueológicos nas mais variadas culturas, apontam para o domínio das técnicas de produção destes objetos para os mais diversos usos, principalmente para produção de objetos utilizados para o armazenamento e preparo de alimentos que é o foco deste trabalho. Partindo das provocações do professor durante as aulas da disciplina de História em turma do 6º ano do Ensino Fundamental II e através da abordagem do conteúdo programático de ensino a respeito do período Neolítico, verificou-se a necessidade de realização do projeto: "Argila nossa de cada dia". O projeto teve como objetivo principal levar os estudantes a perceberem a importância dos objetos produzidos com a argila para a produção dos alimentos ao longo da História da humanidade, pois a confecção de objetos de cerâmica nos remete a domesticação de plantas e o domínio da agricultura nas sociedades do período Neolítico. A produção de recipientes para o processo de armazenamento/cozimento dos alimentos ocasionou uma drástica mudança nas condições de vida dos grupos humanos primitivos, pois o cozimento mudou a dieta drasticamente. A produção de objetos de cerâmica no Brasil também foi um dos objetivos deste trabalho, para isso foi realizada pesquisa sobre a cultura Marajoara, bem como a produção de objetos de cerâmica na região do baixo São Francisco, com destaque para a cidade sergipana de Santana do São Francisco. O projeto teve duração de cinco aulas, e uma abordagem interdisciplinar entre as disciplinas de História, geografia e Matemática. Foram utilizadas duas aulas para a pesquisa e debates em sala de aula sobre a cultura Marajoara, bem como a respeito da produção de objetos de cerâmica na região do baixo São Francisco, e o uso de recipientes de argila na alimentação. Duas aulas foram destinadas a oficina de modelagem de argila em sala de aula, com objetivo de confeccionar objetos como pratos, panelas e copos. A culminância do projeto ocorreu com a exposição dos objetos produzidos para as demais turmas da escola. Os resultados do projeto foram satisfatórios, haja vista a participação e dedicação da turma nas atividades, principalmente na oficina de modelagem de argila, levando-os a perceber as dificuldades para se trabalhar com a mesma. Os estudantes perceberam que a argila nos acompanha desde a pré-história até os dias de hoje, estando presente até mesmo nas sociedades mais modernas. Enfatiza-se que o referido projeto abriu caminho para a abordagem dos conteúdos programáticos que se seguem no decorrer do ano letivo como, por exemplo, a civilização mesopotâmica e as culturas ameríndias propostas pelo material didático.

Palavras-Chaves: Argila; Alimentação; Ensino de História.

9. Ana Karlla Messias Baptista

Instituição: Universidade Federal de Sergipe

A UTILIZAÇÃO DAS FONTES ORAIS E DA LITERATURA DE CORDEL NO ENSINO DE HISTÓRIA

O objetivo do trabalho é refletir sobre os depoimentos orais como fonte para o estudo e o ensino de História mostrar experiências de trabalho no ensino fundamental, e demonstrarmos a utilização destas fontes como estratégias de ensino do historiador em sala de aula. Diante a necessidade de adotarmos novas práticas, fontes e abordagens no ensino de história tendo em

vista que nos últimos anos tem se repensado metodologias, que procuram não só demonstrar fatos, más impulsionar participação ativa no contexto em que os alunos estão inseridos. Após análise bibliográfica sobre o uso da história oral enquanto método e possibilidade teórica percebe-se que a relação memória, história e oralidade permitem que as fontes orais tornem se determinantes como recurso metodológico de ensino e transmissão de informações das experiências sociais. Reconhecemos a literatura de cordel como importante meio de expressão popular e fonte documental por retratar a realidade local. Compartilhamos as ideias defendidas pelos autores sobre as possibilidades das fontes orais, enfatizamos a importância da história local e do cotidiano que propiciará não só a mudança de enfoque como outros âmbitos a ser investigados, tornando a mais democrática proporcionando a comunidade à possibilidade de melhor compreensão, e de construção da própria história. A escola é espaço de reflexão e criação, e projetos com fontes orais proporcionam condições de levar ao estudo e a divulgação de um passado passível de várias leituras críticas, auxiliando na construção de uma postura menos padronizada e mais acolhedora às diferenças inerentes aos processos históricos.

Palavras-chaves: Ensino história; literatura de cordel.

10. Cleverson da Silva Martins

Instituição: Universidade Federal do Tocantins

ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO NO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES DO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS DO CAMPUS GURUPI

A pesquisa parte da premissa de que o ensino de História no Curso Técnico em Edificação ofertado no Instituto Federal do Tocantins, IFTO/Gurupi ocorre sem que haja integração entre as noções técnicas de edificações e as compreensões do patrimônio histórico cultural. O estudo do patrimônio histórico cultural e da memória das populações afetadas pela expansão urbana poderá ser considerado um instrumento eficaz na integração do ensino de História ao Curso Técnico em Edificações? A pesquisa que está em andamento, com perspectiva de conclusão no mês de agosto/2019, tem como tema o ensino da história e os desafios para aprendizagem histórica. O objetivo da pesquisa é discutir a integração entre o ensino de História e a educação profissional, apontando as especificidades e os desafios do professor de História em desenvolver estratégia didática de integração na turma do 2º Ano do Curso Técnico em Edificações do Instituto Federal do Tocantins, Campus Gurupi, localizada na cidade de Gurupi - Tocantins. Para esse diálogo toma-se como objeto de análise, a proposta de desenvolver estratégia pedagógica para o ensino de História por meio da Educação patrimonial. Para tanto a investigação sobre o patrimônio histórico cultural, utilizando-se os métodos da pesquisa-ação com intuito de promover uma reflexão sobre a formação histórica voltada para o desenvolvimento humano e integral dos sujeitos, com vistas à apropriação dos conceitos tanto para a atuação no mundo do trabalho, como para a formação cidadã num todo. Num primeiro momento foram ministradas oficinas com os alunos abordando temas como: o patrimônio histórico cultural; a história local; a memória individual e coletiva; o patrimônio edificado. Num segundo momento os alunos foram estimulados a apontar pontos e espaços de patrimônio histórico que retrate a memória coletiva dos moradores de Gurupi, como por exemplo: praças, igrejas, edificações públicas e privadas, dentre outros. Em seguida os alunos criaram narrativas sobre suas percepções ao analisar os patrimônios estudados, opinando sobre sua percepção na construção da memória coletiva, ressaltando a importância da preservação do patrimônio histórica a fim de preservar a memória individual e coletiva. Ao final, o aluno do Curso de Edificações, enquanto profissionais edificadores deverão propor estratégia de intervenções para preservar o patrimônio edificado diante da eminente necessidade de inovações estruturais nas

construções civis. Os resultados do trabalho têm como escopo a possibilidade de materialização dos saberes específicos da área de História para a efetivação da integração da disciplina de História com os conhecimentos técnicos específicos do Curso de Edificações.

Palavras-chaves: Ensino de História; Patrimônio Cultural; Educação Patrimonial.

11. Emanuelle Socorro Goes de Macêdo Instituição: Universidade Federal de Sergipe

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA **ERA DIGITAL**

Este artigo tem como objetivo mostrar a situação da prática docente na atualidade e o uso da tecnologia da informática no ensino. Por intermédio da perspectiva histórico-critica foi analisado o fragmento da superestrutura "educação" e seus complexos, como as práticaspedagógicas, os recursos tecnológicos e as dificuldades do processo ensino-aprendizagem. Palavras-chave: Prática-pedagógica; Tecnologia; Ensino.

12. Jonas Silva de Jesus, Larissa Barreto Santos e Mary Hellen Silva de Jesus Instituição: Universidade Federal de Sergipe

O USO DE FONTES HISTÓRICAS EM SALA DE AULA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID

O projeto em questão foi realizado pautado na intenção de inserir tecnologias nas práticas em sala de aula, pois conforme o tempo passa e novas tecnologias surgem, a educação se adapta e toma novas formas. As instituições educacionais têm então como desafio inserir as tecnologias nas práticas de ensino e nos conteúdos abordados, afinal as relações tecnológicas rodeiam os jovens dos tempos vigentes. Aplicar o desenvolvimento de atividades que utilizem a modernidade aproxima o jovem do ambiente educacional desenvolvendo seu senso crítico e suas habilidades com o novo, incluindo no colégio os assuntos da atualidade. A realização do projeto foi feita em três atividades que incitaram análise de fontes históricas, interpretação do conteúdo e criação de cartazes e histórias com base no que era apresentado com antecedência tanto pela professora quanto pelos integrantes do PIBID, voltado para os pensamentos iluministas aplicados à Revolução Industrial e à Revolução Francesa. Essa atividade teve por objetivo despertar a curiosidade e atenção dos alunos, já que vivemos conectados na maior parte do tempo. Podemos usar essa situação ao nosso favor, utilizando a tecnologia como um aliado da aprendizagem, de forma correta, para que seja possível uma dinamização do conhecimento na sala de aula e a absorção do conteúdo de forma efetiva, mesmo que não tradicional, além de envolver os alunos nas atividades propostas, tornando-os agentes em sala de aula. Visando incentivar a percepção de transformações sociais por meio de comparação com documentos e também a compreensão do contexto histórico, foi a aplicada análise de fontes de época, levamos um trecho de um documento referente ao assunto Iluminismo. Atrelado a isso, aplicamos um pequeno questionário norteador para a análise. Para a segunda atividade, solicitamos que os discentes produzissem cartazes que recriassem reivindicações trabalhistas dentro do contexto da Revolução Industrial. Ao terminar a confecção dos cartazes, os alunos divididos em grupos, apresentavam o cartaz produzido e sua ótica sobre o assunto. Esta atividade visava possibilitar que os alunos identificassem as características da Revolução Industrial e a importância dos movimentos operários. A terceira atividade consistiu em escrever uma pequena história ambientada no contexto da Revolução Francesa, contendo algumas características da época. O

objetivo era exercitar a escrita e aproximá-los do conteúdo. Na última atividade desenvolvemos um quiz revisional contendo os conteúdos anteriores visando relembrá-los para a avaliação e oportunizando sanar dúvidas. Em formato de slides, as questões foram expostas para eles responderem, de modo a competir entre eles. Mesmo com as dificuldades enfrentadas por conta da falta de estrutura no ensino, o objetivo do projeto foi concluído, pois os alunos realizaram todas as atividades e foi possível levantar discussões baseadas no conteúdo de cada uma, durante a realização das mesmas. Os alunos, no fim, escreveram a própria opinião sobre como foi tratado os assuntos em sala, como forma diferenciada de estudar o conteúdo fez com que fosse mais fácil para compreendê-los e, de certa forma, os tirar da forma tradicional de ensino. Palavras-chave: Tecnologia; Fontes; Criação.

13. Jairton Peterson Rodrigues dos Santos Instituição: Universidade Federal de Sergipe

"A DOIS PASSOS DE WAKANDA": UMA PROPOSTA DE PROJETO DE CONSCIÊNCIA NEGRA

O trabalho apresenta uma orientação educacional a partir das propostas do Projeto de Consciência Negra 2018 do Colégio Estadual Olavo Bilac – Aracaju/SE. Partindo dos preceitos da Lei n. 10.639 de 2003 que institui a obrigatoriedade da História da África e dos Africanos no currículo escolar dos Ensinos Fundamental e Médio correlacionando esta temática com as representações sociais presentes no filme Pantera Negra. Para tal, abordamos a metodologia utilizada, os agentes envolvidos e a culminância do mesmo.

Palavras-chave: Ensino de história; Consciência Negra; Pantera Negra; Projeto Educacional.

14. Adriano José do Bomfim e Generva Maria Soares da Silva Instituição: Universidade Federal de Alagoas

LUGAR DE MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: RELATOS DE UMA **EXPERIÊNCIA**

Quando falamos em Lugares de Memória, não nos referimos apenas a locais físicos como museus, arquivos ou monumentos históricos, mas também a cerimônias públicas, datas comemorativas, eventos ligados à mártires ou heróis nacionais. Eventos como esses ficam inculcados nas lembranças das pessoas que compartilham determinadas experiências e posteriormente se transformam em uma memória, pois, passam a se relacionar direta ou indiretamente entre os indivíduos de forma coletiva se transformando em lugar de memória e tem a capacidade de, em um futuro próximo, revisar, em certa medida, a história. A proposta desse trabalho é debater sobre as experiências na disciplina de estágio supervisionado IV, com o desenvolvimento do projeto-memória com o tema: Universidade Federal de Alagoas como Lugar de Memória apresentado como uma proposta de metodologia viável para o ensino de história e executado na escola estadual Onélia Campelo na turma do segundo ano do ensino médio. O trabalho privilegia o Campus A. C. Simões como lugar de memória, a partir de um roteiro de visitação com os alunos à instituição. Considerando que memória é um "conhecimento do passado adquirido e guiado pelo presente e corresponde a um grupo social com características em comum", faremos um debate historiográfico sobre a memória no Campo do saber da História, trazendo as bases teóricas que fundamentaram o projeto-memória. Apresentaremos os resultados das etapas desenvolvidas fora e dentro da sala de aula conforme planejado e as metodologias utilizadas desde o primeiro momento em que mostramos os objetivos, os conceitos básicos de História e Memória, juntamente com o histórico da UFAL, até a preparação do aluno para a visita e a conclusão de caráter reflexivo sobre a aprendizagem.

Discorreremos - através de relatos de uma experiência - como as avaliações proporcionam de maneira direta o diagnóstico sobre o aproveitamento dos alunos, e da nossa própria avaliação, possibilitando uma melhor orientação a respeito das didáticas subsequentes. E por fim, das influências ocasionadas pelas dificuldades durante a execução e o resultado alcançado ao final do projeto.

Palavras chave: memória; experiência; UFAL.

15. Geovanne Otavio Ursulino Instituição: Universidade Federal de Alagoas

LEVANDO A HISTÓRIA ORAL À SALA DE AULA

A instituição influencia determinantemente na legitimidade da produção do conhecimento. Neste contexto, a academia monopoliza a investigação e escrita da história. Os cursos de História desenvolvem pesquisas sobre os mais variados temas e sob os mais variados enfoques. Produção feita para seus pares, balizada por seus pares e consumida, quando muito, apenas dentro da universidade. Dificultando a produção e até do estudo do conhecimento histórico em outros meios. O historiador Michel de Certeau coloca a questão de se é possível a produção de conhecimento fora da Educação Superior. Partindo desta inquietação que este trabalho foi pensado – é possível fazer História na Educação Básica? A História Oral tem se mostrado um método eficaz ao estudo da história. Mesmo com sua origem associada a entrevistas de famosos, logo foi utilizada para trabalhos com grupos à margem da sociedade e do interesse de muitos historiadores. As possibilidades do uso da História Oral na Educação Básica passam, principalmente, pela inserção dos estudantes nos processos de produção do conhecimento histórico (questões, procedimentos, metodologias, teorias, escrita, conclusões). Possibilita o contato direto com os produtores da história, seus atores, suas concepções, suas vivências. Colocando o próprio estudante como parte destes: trabalhos com grupos que rodeiam o estudante, ou até com grupos dos quais o estudante faz parte podem produzir um outro olhar, um olhar histórico, sobre seu cotidiano. Proporcionando uma melhor compreensão das suas condições de vida e dos processos que levaram a ela. Proporcionando, consequentemente, uma melhor compreensão das possibilidades de intervenção nestas condições para a melhoria de sua realidade. José Carlos Sebe Bom Meihy, que há décadas trabalha com História Oral, escreveu um "Manual de História Oral". A obra introduz o leitor à História Oral, suas problemáticas, seu surgimento, seu desenvolvimento, suas principais técnicas e possibilidades de uso. Escrito o "menos normativo possível", o manual está "mais preocupado em fornecer elementos necessários à atuação do oralista", como salienta o autor. Em suas 78 páginas traz uma série de arcabouços para o primeiro contado. Despontando como importante meio para levar a História Oral à sala de aula. A popularização de "guias", em sua grande maioria, realmente "incorretos" escritos para estrelarem nas listas dos mais vendidos contribui para que o desafio seja ainda mais difícil para os educadores. Marieta de Moraes Ferreira, historiadora, nos inquieta para esta preocupação: "como fazer valer as regras para a escrita da história científica das teses e monografias eruditas e passá-las (...) às sínteses para o grande público? " É preciso, portanto, criar alternativas ao ensino de História. Narrativas e testemunhos orais de agentes produtores do real possibilitam o pensamento sobre processos históricos que produzem a realidade destes adolescentes, ofertando-os condições de se enxergar também como agentes do seu mundo. É imprescindível para o desenvolvimento da cidadania – esta que é uma das principais funções da educação - conhecer seu lugar na polis, tornando-se sujeito desta. Afinal, sem sujeitos políticos não há cidadania.

Palavras-chave: História: História Oral: Ensino de História.

16. Higor Soares de Melo e José Augusto Ferreira da Silva Instituição: Universidade Federal de Alagoas

O QUEBRA DE XANGÔ E A EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM HISTÓRIA DE ALAGOAS

Esta apresentação busca dar conta de experiências de Estágio Supervisionado em História realizadas em grupo, no mês de outubro de 2018, no Instituto Federal de Alagoas. Seguindo as diretrizes propostas tanto pela lei 10.639/03 quanto pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, construímos um projeto que trabalhasse o maior e mais triste caso de intolerância religiosa da História de Alagoas: o Quebra de Xangô, de 1912. Este tema nos parece de extrema importância para a compreensão de um problema atemporal na sociedade brasileira: a intolerância religiosa. Bem como para entender os grupos praticantes do Xangô e a marginalização por eles sofrida. Entendemos que este tema deveria ser discutido amplamente nas escolas alagoanas. No entanto, o que se observa é o exato oposto, a total ignorância a seu respeito. Não apenas não se discute o Quebra, como também pouco se fala sobre a história de Alagoas em geral. O atual programa de educação dedica demasiada ênfase nos processos de avaliação coletiva, como o ENEM, ignorando a história local – que é essencial para a construção da identidade e da consciência histórica entre jovens – em prol de temas homogeneizados, que muitas vezes pouco ou nada refletem a realidade vivenciada pelos alunos. Nosso principal objetivo foi conscientizar os alunos a respeito da historicidade do tema da intolerância religiosa, ainda muito presente em nossa sociedade, como pode ser acompanhado diariamente pelos principais veículos de imprensa. Num total de oito horas/aula, buscamos articular diferentes linguagens – jornais, documentários e visitas a instituições de memória – em aulas expositivas e dialogadas interativas que estimulassem a construção por parte dos alunos de uma consciência histórica – de caráter crítico-genético, como formulado por Rüsen (2006) – sobre o preconceito, bem como sobre as diferentes formas de resistência encontradas pelos grupos marginalizados. Tal consciência tem um papel fundamental na formação de um cidadão crítico e solidário, capaz de compreender e respeitar as diversidades do outro, e de se posicionar contrário às várias situações de discriminação observadas na sociedade brasileira. No tocante aos conteúdos constitutivos do projeto, em História do Brasil, o diálogo direto teria como tema curricular principal a Primeira República. A problematização de subitens sensíveis a este tema, como a Proclamação da República, a política do "Café com Leite", o higienismo, o coronelismo e o poder oligárquico, teve lugar de destaque na proposta. Desta forma, embora o Quebra de Xangô tenha sido o tema principal das discussões, serviu também como uma ponte entre o currículo formal e os temas transversais, que foram os pontos fundamentais deste projeto. Além das discussões já mencionadas, fez parte da proposta a inteligibilidade a respeito do Patrimônio Histórico, representado pela visita ao acervo do IHGAL na culminância do projeto. Embora algumas partes do projeto tenham sido impossibilitadas de ser realizadas a contento, sobretudo quanto à avaliação e a conclusão da proposta, os resultados obtidos foram muito satisfatórios e dignos de serem expostos à comunidade acadêmica como incentivo à realização de outros projetos a seguir na mesma linha.

Palavras-chave: Ensino de História; História de Alagoas; Intolerância Religiosa.

17. Ewerton Oliveira de Jesus

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARGAREZ MARIA SANTOS LACET DURANTE O PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EXERCENDO A PRÁTICA DOCENTE NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.

O presente trabalho é um relato de experiência que se realiza em uma escola pública da cidade de Maceió, localizada no bairro do Tabuleiro do Martins. Ela faz parte das três unidades escolares que participam do Projeto Residência Pedagógica, este que tem como um dos objetivos, reconhecer progressos e identificar as dificuldades na aprendizagem dos discentes. Sobre isso, essa comunicação apresenta e discute as atividades desenvolvidas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e também na instituição escolar Professora Margarez Maria Santos Lacet, desde a implementação do Projeto e como essas intervenções buscam contribuir para a participação dos estudantes envolvidos em uma turma de 3º ano do ensino médio, nas aulas da disciplina de História ministradas durante o andamento do Projeto e as possibilidades de reflexão e ação advindas desse processo na prática docente, enquanto ainda graduando. Pois é notório que em inúmeras salas de aula, a prática do ensino de História tem sido um desafio para os professores, seja para os docentes que concluíram a sua formação há algumas décadas ou para os que se formaram recentemente. (Bittencourt, 2015). O trabalho possui como metodologia a observação do ambiente escolar, além de pesquisa bibliográfica e documental sobre o assunto. Além disso, o Projeto Residência Pedagógica se encontra em andamento, finalizando apenas no início de 2020, mas ainda assim, é possível apresentar os resultados parciais obtidos até esse momento, como a participação e compreensão dos temas discutidos pelos alunos das duas regências realizadas, a relação que eles estabelecem desses assuntos com o presente e com sua vida cotidiana, bem como a sua criticidade diante de inúmeras informações, além dos momentos de formação do residente, antes da inserção na escola-campo. Assim, essa comunicação se adequa ao eixo temático "Saberes, experiências, metodologias e linguagens do ensino de História" do simpósio do II Seminário Nacional de Ensino de História. Palavras-Chave: Escola: Ensino de História: Docência.

18. José Carlos Rodrigues do Santos Tavares Instituição: Universidade Federal de Alagoas

AS INVENÇÕES DA ESCRITA ETNO-HISTÓRICA EM ALAGOAS: Dirceu Lindoso -1981/2015

Esta comunicação tem como objetivo discutir as invenções da escrita etno-histórica de Dirceu Lindoso, demonstrando a utilização de seus conceitos e categoriais para interpretar a formação social e histórica de Alagoas. Para isso, ela dialoga com ensaios publicados por Lindoso entre os anos de 1981 e 2015, nos quais a formação de Alagoas é interpretada por meio de soluções teóricas e comparações metodológicas inventivas perante à problemática da ausência de documentos escritos sob a perspectiva popular de sua gente negra quilombola e papa-mel, indígena, mestiça, mulata e branca pobre, ou seja, populações com características e histórias diferentes, mas que têm em comum o fato de serem ágrafas e viverem em situação de miserabilidade social. Nesse sentido, é discutida a hipótese de que em sua obra Dirceu Lindoso constrói um tipo singular de antropologia histórica de Alagoas, aproximando Etnologia e História para descrever os modos sociais de sobrevivência daquela gente pobre, rompendo, dessa maneira, com a racionalidade estamental da historiografia tradicional alagoana. Assim, o

estudo aqui apresentado está situado no interior do debate acadêmico da História Cultural, através das orientações teórico-metodológicas de Michel de Certeau (2017), François Dosse (2009), Vavy Pacheco Borges (2010) e Verena Alberti (2010). Nessa perspectiva, discute-se a trajetória de elaboração do conceito de "anfibialidade", pensado por Lindoso para interpretar tanto a "cultura anfibia" que se formou no "enxuto-molhado" dos manguezais costeiros de Alagoas quanto as ambiguidades na escrita de figuração desse espaço, realizada pelos intelectuais locais. Portanto, pretende-se contribuir com os debates da Nova Historiografia Alagoana que versem acerca da "geografia do eliminado", isto é, que discutam sobre a exclusão das revoltas, utopias e insurreições populares na representação escrita dos intelectuais e eruditos alagoanos do século XIX e início do XX, bem como a respeito da inserção da gente pobre de Alagoas na historiografia local a partir das invenções da escrita etno-histórica de Dirceu

Palavras-chave: Dirceu Lindoso; Etno-história; Alagoas.

19. Lais Souza

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

"O TEATRO DO OPRIMIDO E O ENSINO DE HISTÓRIA: LIÇÕES NA SALA DE AULA E EXPERIÊNCIAS CÊNICAS".

Este trabalho propõe-se a ressignificar as fontes do ensino de história por meio do Teatro do Oprimido (TO), desde um contato inicial com a prática e a teoria do TO na sala de aula, vivência de exercícios e jogos teatrais e experimentação de técnicas específicas do TO. Sendo considerado um conjunto de exercícios, técnicas e ideias desenvolvidos com o intuito de apoiar práticas políticas e educativas no sentido de compreender as opressões vividas em sociedade buscando alternativas de solução por meio do teatro. Desta forma, o teatro é visto como instrumento facilitador no processo do ensino da história e promoção da cidadania de pessoas oprimidas, sejam mulheres, negros, crianças e índios. Para tanto, o teatro do oprimido é utilizado como um dos motivos para se chegar a uma humanização, autonomia e liberdade gerando experiências artísticas, conhecimentos sobre as metodologias contemporâneas, como também promover o ensaio da liberdade do sujeito oprimido, na busca da transformação da realidade cruel e intrigante de uma sociedade patriarcal.

Palavras-chaves: educação; teatro; liberdade.

20. Marcondes dos Santos Lima (Licenciado)

Instituição: Universidade Federal da Paraíba – UFPB

NOS INDÍCIOS DAS REPRESENTAÇÕES DO (A) PEDAGOGO (A) NOS LIVROS DE TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS.

O esboço em apreço tem como proposta apresentar uma discussão acerca das representações do sujeito pedagogo (a) veiculado nos livros de teoria e prática do Ensino de História dos anos iniciais. Os livros analisados se configuram como destinados a formação inicial e continuada de professores (as) atuantes e/ou que pretendem atuar nos anos iniciais da educação básica na disciplina de História, sendo estes: O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos (HIPÓLIDO, 2009); Nas trilhas do Ensino de História: teoria e prática (SILVA; PORTO, 2012); Metodologia do ensino de história (VASCONCELOS, 2012) e Ensino de História para o Fundamental 1: teoria e prática (FERMIANO; SANTOS, 2014). Os dois primeiros livros integram o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE do Professor, tendo circulado nas escolas públicas. Por outro lado, o terceiro livro integra o catálogo de obras nas áreas de educação na Editora Intersabres especializada em conteúdos universitários. E o último livro foi publicado pela Editora Contexto de grande circulação no mercado de venda de livros. Na análise dos referidos livros citados, fizemos um movimento no sentido de identificar e problematizar as possíveis representações do (a) pedagogo (a) que implicitamente os livros deixam fluir. Para tal estudo nos guiamos pelas orientações metodológicas da autora Circe Bittencourt (2009) que indica a etapa de análise da materialidade do livro como elemento indicativo de indícios. E o historiador Roger Chartier (1991) que define as representações sociais como práticas culturais históricas e que encontram-se na condição de objeto de disputa por diferentes grupos societários, portanto, como lutas de representação. Nos resultados chegou-se ao entendimento de que nos livros para a formação de professores (as) é apresentado implicitamente uma imagem estereotipada do (a) pedagogo associando o seu trabalho unicamente a escolarização de crianças, isto é, como um agente que realiza atividades lúdicas, voltando a antiga prática do "brincar pelo brincar". Isto se contrapõe ao que é recomendado pedagogicamente aos educadores: desenvolver atividades lúdicas com uma finalidade pedagógica. Um outro dado diz respeito as fragilidades teóricas dos livros que não viabiliza a atualização intelectual dos docentes sobre as principais questões concernentes ao ensino de história dos anos iniciais. Com efeito, os livros dão margem para a interpretação equivocada de que o (a) pedagogo (a) não precisa de um aprofundamento teórico e prático das correntes historiográficas, conceitos e linguagens no Ensino de História.

Palavras-chave: Representações; Pedagogo (a); livros de teoria e prática do ensino de história.

21. Ana Paula da Silva e José Carlos Pessoa de Melo Instituição: Universidade Federal de Sergipe - UFS e Universidade Estadual de Alagoas -UNEAL

A INFLUÊNCIA DA PÓS-MODERNIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: PREJUÍZOS A CRITICIDADE ESTRUTURAL

A pós-modernidade caracteriza-se pelos questionamentos aos valores modernos e iluministas de busca da verdade através da ciência e da objetividade, opondo-se as metanarrativas e as explicações totalizantes que se utilizam de elementos estruturais de análise da sociedade, como o marxismo, esse período histórico introduz novas formas de explicar o mundo que partem de uma análise fragmentada da realidade e desconectada de elementos macros como a economia e a política. Desta forma, este artigo busca explicitar os efeitos da influência das ideias pósmodernas no ensino de história através de uma análise crítica fundamentada no materialismo histórico. Objetivamos, com este trabalho, refletir sobre os efeitos da pós-modernidade no ensino de história e de como essa influência ressignifica a criticidade dos alunos reduzindo-as à contestação micro da realidade, desarticulada de elementos estruturais, tornando os alunos reféns de um presente contínuo, estimulando a individualização do sujeito ao passo em que desestimula saídas coletivas aos problemas sociais. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa onde foram utilizados autores como Harvey (1996), Evangelista (1992), Wood (1999) e José Carlos Reis (2006) para referenciar as discussões do que é a pós-modernidade e quais os efeitos de sua influência na prática do ensino de história. Adotamos como método de análise a teoria marxista do materialismo histórico dialético por compreender que esse método científico de Marx (2005; 2008; 2004; 2007) é o único que apresenta explicações mais coesas sobre os fenômenos sociais e análises aprofundadas acerca das relações sociais de produção, além de apontar a necessidade de superação do sistema capitalista a partir da transformação das relações produtivas e da abolição das classes sociais, bem como do sistema produtivo de exploração. Como resultado desta pesquisa, identificou-se que a superação da influência das ideias pós-modernas de fragmentação do conhecimento e individualização do sujeito, poderão ser superadas a medida em que a escola e o ensino de história constituírem a união do saber prático com o saber teórico, oferecendo as bases de transformação da sociedade e do sistema capitalista de produção.

Palavras-chave: Ensino de História; pós-modernidade; consciência crítica.

22. ANTONIO ALVES BEZERRA

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS I

O escrito intitulado "Formação e Atuação de Professores de História: uma análise dos relatórios de estágios supervisionados I" produzidos por graduandos do V período do curso de Licenciatura em História da UFAL buscou coletar, sistematizar e problematizar informações acerca das escolas públicas alagoanas com foco na formação e atuação dos professores de história. O objetivo desta proposta de pesquisa é melhorar a formação dos estudantes de história a partir das reflexões acerca de nossas práticas pedagógicas no curso, pois estamos reportandonos à professores que formam professores para os desafios de se ensinar história no século XXI. Igualmente, buscou-se problematizar a forma como estes professores conduziram o currículo da disciplina de história, bem como a sua postura face aos conflitos inerentes à sala de aula da Educação Básica, envolvendo professores e estudantes de graduação na condição de estagiários. Notadamente, uma das razões para se pesquisar os relatórios de estágios é a busca pela compreensão do perfil dos egressos do curso de história da UFAL, assim como as interfaces de seu campo de atuação, suas reflexões em sala de aula na condução dos conteúdos. Por se tratar de documento relevante para se compreender as interfaces do sistema público de ensino de Alagoas, assim como o currículo do ensino de história no estado, nota-se que os relatórios de estágios produzidos no âmbito da universidade têm muito a nos dizer. Indica-se que os relatórios produzidos no percurso de 2015 a 2018 encontram-se arquivados na UFAL sob a guarda do Laboratório de Ensino de História, alocado no Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, que servirão de suporte documental para subsidiar às indagações previstas no projeto de pesquisa financiado pelo CNPq (Ciclo 2018/2019) com o auxílio dos bolsistas Jonathan Vieira e Marcus Vinicius, ambos do curso de História.

Palavras-Chave: Formação de Professores; Educação Básica; Ensino de História.

23. Navanne Loide da Silva Camêlo

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PREPARANDO O DISCENTE EM HISTÓRIA PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Existe uma realidade a muito tempo conhecida que desafia o futuro professor e muitas vezes causa temor e insegurança a respeito destes indivíduos que sentam nas carteiras, muitos deles já carregam uma carga estudantil defasada dos anos escolares anteriores por diversos motivos. Serão estes alunos os interlocutores de informações, cabe ao professor conhecer a realidade presente do aluno, passando a enxergar a sala de aula como um espaço de diálogos e interações comunicativas, ensinando e interligando teoria, prática, ensino e pesquisa. Neste contexto, o presente trabalho apresenta um relato de experiência de uma aluna colaboradora do Programa Residência Pedagógica do curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Alagoas em sua primeira regência em uma turma de 3º ano do ensino médio na Escola Estadual Margarez Maria Santos Lacet. Assim, utilizando-se da primeira etapa teórica do projeto ministrada e mediada pela docente orientadora com base em debates de textos e reflexões sobre a formação do professor e seu crescimento contínuo no ensino de história, relata-se o processo de preparo de uma aula sobre o Nazifascismo. Partindo para a segunda fase de ambientação, o foco está na observação da escola-campo trabalhando sua caracterização, realização de avaliação diagnóstica e os resultados dos acompanhamentos das aulas ministradas pelo preceptor. Portanto, a partir dos resultados obtidos e das reuniões conjuntas da equipe residente, cada residente empenhou-se na elaboração do seu plano de aula individual e nos coletivos, levando em consideração as constantes mudanças de perfil da turma, seja ela envolvendo participação e compromisso ou na linguagem metodológica que a sala sinaliza ao professor no decorrer das aulas na medida em que os conteúdos são ministrados. O resultado final é a execução do plano de aula na etapa da regência, a partir do qual pode-se analisar os resultados e respostas que os alunos transmitiram desde o momento de apresentação do conteúdo até o momento da atividade de fixação e pesquisa complementar realizada em casa. O objetivo deste trabalho é apresentar o processo de construção de uma aula a partir das fases teórica e prática proporcionando uma reflexão sobre o professor universitário e suas experiências na sala de aula através da Residência Pedagógica.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Metodologia; Ensino de História.

24. Adryene Araújo de Carvalho e Dermeval Santana de Oliveira Instituição: Universidade Federal de Alagoas

PROFESSOR RESIDENTE EM HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS

O Programa de Residência Pedagógica possui a finalidade de impulsionar o aprimoramento da formação prática nos cursos de licenciatura, constituindo assim parte das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Nessa perspectiva, visa inserir o docente em formação na escola de educação básica e com isso aperfeiçoar o exercício prático com base na experiência do residente. A ideia do programa, baseia-se no entendimento que na formação de professores é necessário assegurar aos egressos, habilidades e competências e com isso permitir a realização de um bom ensino nas instituições de educação básica. Entende-se as experiências e vivências em sala de aula, como uma maneira de aproximação entre ensino superior e ensino básico, viabilizando uma excelente troca de experiência entre professores em atuação, professores em formação e alunos. Este tipo de projeto proporciona uma formação com imersão mais profunda na sala de aula, afinal de contas no Estágio Supervisionado o tempo dedicado na regência em uma determinada turma geralmente é curto. Entretanto, a Residência Pedagógica, facilita a execução das etapas importantes para compreensão da realidade da escola e dos alunos, principalmente no momento de ambientação e caracterização da escola-campo, possibilitando o residente no momento da avaliação-diagnóstica pensar em estratégias para solucionar possíveis lacunas e com isso montar seus planos de atividades utilizando-se de metodologias e linguagens diferenciadas e, viabilizar sobretudo que o aluno se perceba como agente histórico. Desta maneira, o presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiências vivenciadas nestes meses iniciais do projeto, buscando analisar o processo de iniciação, os desafios e as possibilidades do Programa de Residência Pedagógica em História pela Universidade Federal de Alagoas. Essas primeiras experiências podem ser refletidas e repartidas contribuindo assim na formação e motivação dos professores residentes em História. A metodologia do trabalho consiste nas análises a partir de um apanhado de informações e diagnósticos em ensino-aprendizagem escolar para a formação de professores de História, segundo a relação teoria e prática profissional. Portanto as experiências formativas dão base a esta pesquisa ainda inicial, devido ao pouco tempo em que o Programa Residência se encontra

em execução. Porém, os primeiros resultados indicam uma relação antagônica a práxis ao ensino de História, evidenciando parcialmente a falta de motivação tanto por parte de professores como dos alunos, implicando desta forma no desempenho funcional de uma consciência histórica.

Palavras-chave: Residente; História, Formação Docente.

25. Sheyla Jayane Tavares Silva Instituição: Universidade Federal de Alagoas

FORMAÇÃO INICIAL E PIBID: UMA EXPERIÊNCIA

A prática da docência é algo que nem mesmo o mais experiente dos professores pode afirmar ter total e absoluto domínio, pois a mesma está ligada a um conjunto de pontos extremamente variáveis. Um destes pontos é a mudança de gerações que cercam a relação professor-aluno. Nesse contexto, os nativos digitais apresentam-se cada vez mais como necessidade de adequação aos professores, que devem receber uma educação contínua e que dure a vida toda (Bauman, 2009). A formação inicial tem grande importância, já que coloca o graduando na posição do docente e demonstra que "o professor muitas das vezes é aluno e professor ao mesmo tempo" (Lau, 2016). Temos então, por intermédio do Pibid, oito graduandos mostrando seu primeiro contato com a sala de aula. Sabe-se que "para ensinar, outros saberes são fundamentais" (Cunha, 2010), saberes estes aprendidos na prática. Para além de vomitar conteúdos, é importante que a mensagem passada pelo docente seja compreendida pelos alunos - afinal, "a comunicação não garante compreensão" (Morin, 2000); com essa finalidade, surgem os métodos e avaliações de aprendizagem. Assim, a linha metodológica utilizada nas aulas abordadas neste trabalho seguiu a teoria de Vygotsky, mais especificamente no pensamento de que "quando houver situações que gere grande desiquilíbrio mental o professor deve adotar passos intermediários para adequá-las as estruturas mentais da fase de desenvolvimento do aluno". O molde de nossas aulas partiu, então, do desenvolvimento da turma, com linguagens e metodologias que tentaram despertar o interesse para a aula dinamizando o ensino e respeitando a autonomia do aluno (Freire, 1996): foram utilizadas, assim, algumas práticas de alusão para um maior entendimento do tema como mapas, bonecos, dinâmicas, iconografia e o uso da própria sensibilidade do aluno. Com essas metodologias obtivemos uma maior participação, interesse, desenvolvimento e aprendizagem por parte dos discentes. Por conseguinte, ao processo de escolha da linha metodológica e suas aplicações, obtivemos uma desconstrução das crenças pré-moldadas de como é atuar numa sala de aula, dos medos pré-concebidos e da realidade da sala de aula associada ao contexto social dos alunos. Além disso, observou-se a importância da organização prévia, que proporciona um maior cuidado com forma na qual o conteúdo será abordado e uma maior preocupação acerca das já citadas ligações com a realidade social e escolar do discente. Com a experiência do Pibid busca-se proporcionar aos graduandos um contato inicial com a sala de aula, valorizando a inexperiência como instrumento motivador. Entende-se que a escola é um local de formação; a partir desta ideia busca-se uma parceria entre os professores da rede pública de ensino para com a universidade; visa-se uma melhor formação de profissionais a partir do primeiro contato citado, fato esse que pode e deve ser importante para a melhoria de um modelo educacional: o PIBID exerce, então, a função de pedra angular nesse processo, trazendo uma forma mais atual para as salas de aula de história e a própria graduação.

Palavras-chave: Formação inicial; Ensino de História; Desafios.

26. José Damião de Araújo Oliveira e Wanderlan de Araújo Oliveira Instituição: Universidade Estadual de Alagoas

ENSINO DE HISTÓRIA E O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PARA ALÉM DO APRENDER A ENSINAR, AS CONDIÇÕES DE INSERÇÃO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS – AL.

Entre as informações oficiais pouco claras dos órgãos da educação federal em que se baseou o surgimento do Programa Residência Pedagógica e as consequentes alterações na configuração do que vinha sendo o PIBID, há de se lançarem as análises empíricas no que se referem as condições locais de implantação do programa e as relações específicas de transbordamento entre o aprender e ensinar história na perspectiva da aplicação entre as universidades e as escolas vinculadas. OBJETIVOS: Entender a proposta do programa nacional, em seus diagnósticos e contradições; Analisar as contribuições mútuas entre o programa e o curso de História da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL; Pontuar as ações práticas na rede estadual no âmbito da Escola Estadual Almeida Cavalcanti, em Palmeira dos Índios; Refletir e Considerar as perspectivas gerais e atuais. METODOLOGIA DE PESQUISA: Levantamento, leituras e interpretação dentro das condições dadas da aplicação da proposta de 2017 para o programa que se encontra em desenvolvimento. Diante disso, considerando a especificidade da História se realiza uma leitura dessa relação proposta/prática da abordagem teórica do ensino e do professor historiador em formação e, por fim, com as observações empíricas se busca a desmistificação dos limites dessa política de formação em que não considera as diferenças a nível nacional, portanto, mostramos um indício local na Escola Estadual Almeida Cavalcanti. RESULTADOS: O programa residência pedagógica, lançado em outubro de 2017 e em vigor desde 2018 (Ministério da Educação, 2017) se mostra insuficiente enquanto política educacional transformadora da formação de professores, embora tido como uma modernização do PIBID se mostra antes uma queima de etapa deste e tenta de fato mascarar em forma de amenização os grandes problemas estruturais que sofrem tanto as universidades públicas, principalmente as estaduais como a de Alagoas que vem desde sua fundação funcionando nos limites de investimentos, bem como e, sobretudo, a rede pública de educação carente de investimentos em recursos humanos e estruturais. Nesse sentido, a experiência em questão se mostra eficaz naquilo que o público envolvido se dispõe aos desafios mesmo sem parâmetros nacionais claros, entretanto, assim revelando que problemas específicos exigem diagnósticos também específicos, mesmo diante de todas as dificuldades ainda mais pioradas pelo ataque a educação advindo do governo federal, este que assumiu sem compromissos com a educação pública e de qualidade, mas que já dá indícios de desestruturar ainda mais, universidades e o ensino regular, tendo como alvo principal as ciências humanas e sociais e os professores destas respectivas, no rol que também se enquadra o professor de História, seja ele em exercício profissional ou em formação.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; História; Formação de Professores.

27. Edna Maria Matos Antonio

Instituição: Universidade Federal de Sergipe

PIBID, FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO NO CURSO DE HISTÓRIA- UFS: DIÁLOGOS, CONTRADIÇÕES E SENTIDOS.

A presente comunicação explorará a questão formativa entrelaçada à experiência do PIBID em sua dimensão de permitir questionar como a organização dos projetos pedagógicos e curricular do curso de licenciatura em história incide sobre o ensino dessa disciplina na sala de aula.

Baseado na sistematização das informações e percepção dos bolsistas por suas vivências pelo programa, acredita-se que esta reflexão constituí elemento para promover o retorno de conhecimento crítico para o processo formativo e seu sentido. Considerando as observações de GIROUX (1997), NÓVOA (1996) e BARBOSA (2016), elabora-se reflexão sobre o currículo como objeto cultural e político e seu diálogo com o contexto escolar, nos seus desafios e potencialidades.

Palavras-chave: Formação Docente; Currículo; PIBID

28. Osvaldo Batista Acioly Maciel

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

FORMAÇÃO DO HISTORIADOR E MATERIALISMO HISTÓRICO NO BRASIL: REFLEXÕES PROVISÓRIAS SOBRE UM DESENCONTRO DE LONGA DURAÇÃO

Esta comunicação pretende analisar a importância da teoria marxista da história (ou do materialismo histórico) e da historiografia produzida por essa rica perspectiva teórica na formação do historiador brasileiro. Além de leituras esparsas e reflexões provisórias acerca de vários aspectos que envolvem esta questão, pretendo levar em conta a experiência profissional acumulada ao longo de duas décadas de ensino no magistério superior. Nossa conclusão apresenta para uma contribuição reduzida e de impacto relativamente pequeno da perspectiva marxista na formação de gerações de historiadores brasileiros. Um conjunto significativo de questões ajuda a entender essa importância reduzida. Tais questões passam: a) pela crise vivenciada pelo marxismo nos anos 1980/1990, cujos impactos não foram de pequena monta na intelectualidade crítica e de esquerda; b) pela complexidade dialética da teoria social formulada por Marx e Engels, difícil de ser apreendida no limitado espaço de disciplinas e debates teórico-metodológico reservados no currículo de nossas graduações; c) pela inflexão historiográfica ocorrida a partir dos anos 1980 e que contribuiu para redesenhar a influência do marxismo nos estudos históricos produzidos no Brasil desde então; e, por fim, d) pelo modo como a estrutura de pesquisas na universidade potencializa adesões a proposituras hegemônicas, e dificulta o debate em perspectivas críticas e alternativas à ordem social. Em suma, a síntese inicial que apresentamos aqui para fomentar o debate na comunidade acadêmica, aponta para uma realidade bastante distinta daquela disseminada nos últimos meses por autoridades ocupantes da pasta do MEC em suas entrevistas, que indicaria que a universidade é palco de um esquerdismo gramsciano e de um marxismo cultural. No âmbito da formação do historiador brasileiro, essa leitura parece ser um erro crasso. Neste sentido, avaliamos que apesar de se configurar em um resultado preliminar, a análise que iniciamos aqui pode contribuir para aprofundarmos um entendimento mais concreto da realidade vivenciada nos cursos de graduação em história do país.

Palavras-chave: História; marxismo; materialismo histórico.

29. Ives Leocelso Silva Costa

Instituição: Universidade Federal de Sergipe

REVISITANDO O "RELATÓRIO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI" DA UNESCO (1996) EM TEMPOS DE CRISE EDUCACIONAL NO BRASIL

Em 1996 foi publicado pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura – um relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Escrito sob a liderança de Jacques Delors, economista e político francês, o relatório, intitulado Educação: Um Tesouro a Descobrir, elaborou um panorama do processo educacional almejado para o novo século – suas demandas, objetivos e formas. Em um de seus capítulos mais célebres, os quatro pilares da educação são estabelecidos como aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, enfatizando-se a necessidade de reconhecer a Educação como um processo para toda a vida que não se limita à experiência da Educação formal. Esta abordagem rompe com o viés tecnicista favorecido pelo capitalismo neoliberal que avançava à época da globalização, adotando uma postura mais aprofundada e completa do processo educativo. Esta comunicação pretende trazer a pedagogia contida no referido relatório ao âmbito do Ensino de História, compreendendo o aprendizado histórico como uma trajetória de ressignificação da realidade do estudante – por meio dos contrapontos e questionamentos produzidos pela análise de múltiplas sociedades e temporalidades. Ao mesmo tempo, esta comunicação também almeja confrontar a perspectiva adotada na obra Educação: Um Tesouro a Descobrir, com a conjuntura educacional vivenciada no Brasil contemporâneo, vinte e três anos após sua publicação. Em um período de forte polarização, no qual a Educação está em evidência como uma das principais pautas de discussão política e o discurso tecnicista ampara medidas e contingenciamentos empreendidos pelo Ministério da Educação, compreende-se que um debate sobre as funções da Educação, particularmente do Ensino de História e das Ciências Humanas e Sociais, se faz essencial. Dentro deste contexto, acredita-se na atualidade do relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI e na necessidade de defesa da Educação enquanto uma utopia necessária, conforme definiu Jacques Delors.

Palavras-chave: Educação; Ensino de História; Educação no Brasil.

30. Maria Heloiza Galindo do Nascimento e Daniel Barbosa Moura Instituição: Universidade Estadual de Alagoas

À DA **LITERATURA HISTÓRIA:** A **LEITURA COMO FATOR** DE **FORMAÇÃO** TRANSFORMAÇÃO NA **COGNITIVA** DE **CRIANÇAS** ADOLESCENTES DA REDE MUNICIPAL

Visto que abruptamente muitos alunos do ensino fundamental tem déficit gritante relacionado às questões básicas de leitura e escrita, chegamos à conclusão que se faz necessária uma intervenção para atenuar tal problema ou resolvê-lo eficazmente dentro do meio escolar. Aproveitando o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID do curso de História da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, na Escola de Ensino Fundamental Djalma Matheus Santana, elaboramos o "Projeto de Incentivo à Leitura" voltado para a matéria de História, com o objetivo de despertar no aluno a vontade de ler e mostrar o valor que a leitura tem para a construção do pensamento crítico deles. Vimos nela a oportunidade integradora de encaixar os estudantes em projetos que visam melhorar o desenvolvimento educacional dos mesmos. Apesar de sabermos da existência eminente de diversos fatores sociais que geram barreiras entre o aluno de escola municipal e o interesse pelas oportunidades ofertadas no ambiente escolar, este projeto foi elaborado com o objetivo de desmistificar as dificuldades encontradas pelos estudantes perante o interesse em ler, elaborando um método que os deixassem familiarizados com, primeiramente, o ambiente literário e, posteriormente, com livros historiográficos. O planejamento do projeto visava inicialmente que os alunos respondessem um questionário com 5 (cinco) perguntas a respeito de suas preferências literárias, para que, após um levantamento, pudéssemos escolher os livros que estariam dentro dos gostos externados. O fato de querer que eles mesmos escolhessem o gênero desejado foi uma forma encontrada para a familiarização dos mesmos com a leitura através de suas

particularidades. Respaldando-se nesta sondagem e tendo em mãos a análise de interesse de cada estudante envolvido, fomos em busca de livros que de fato fossem capazes de gerar o incentivo desejado. Os livros foram selecionados e entregue. O aluno teria o prazo de 15 dias para ler e entregar um resumo do paradidático escolhido e, no final, o resumo mais elaborado ganharia um prêmio. Por estarmos tratando com crianças e adolescentes, a forma de gerar uma competição para no fim eles serem premiados serviu como um incentivo a participação do aluno no projeto. A primeira etapa do nosso projeto foi concluída! Iniciamos com base na literatura por possuir uma linguagem mais acessível, tendo em vista que a maioria ainda não tinha tido contato direto com livros literários, mas nosso objetivo está em mostrar a importância dos textos historiográficos e a riqueza dos conteúdos que possuem. A experiência foi bastante produtiva e é com base nela que este artigo será elaborado tendo como principal objetivo retratar a experiência vivenciada através do projeto de leitura instaurado na Esc. de Ens. Fund. Djalma M. Santana e descrevendo as etapas que foram consideradas essenciais para a construção do mesmo. Por fim, percebemos através dele a necessidade em ressaltar a importância do tema ser debatido, abordado e elaborado constantemente por professores de rede pública que buscam um melhor desenvolvimento de seus alunos e que, assim como nós, veem na leitura o pontapé inicial para expansão de conhecimentos.

Palavras-chave: História; leitura; formação; transformação; rede municipal.

31. Roberta dos Santos Sodó

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A GERÊNCIA DO ENSINO OFICIAL NA CONSTRUÇÃO DE DISCURSOS SOBRE A NAÇÃO

1. INTRODUÇÃO Este trabalho, ainda em seus desdobramentos iniciais, surge da necessidade da análise de um discurso proponente de movimentos e direcionamento de políticas de Estado para a educação pública. Refiro-me de forma mais geral ao que se tornou conhecido como "Escola Sem Partido", ou entre os profissionais da educação, "Lei da Mordaça". Partimos de Michel Foucault para inferir que "Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo" (FOUCAULT, 1999, p. 44). Portanto, a legislação que define os contornos do que deve ser a educação pública, ao contrário do que o movimento "Escola Sem Partido" pode fazer parecer, também não é neutra. O discurso do qual é portador está permeado de ideais deterministas da identidade coletiva e da construção de uma "nação" que busca no ensino oficial seu respaldo. 2. OBJETIVOS 2.1 Objetivo Geral Analisar os imperativos do poder legislativo quanto ao movimento "Escola Sem Partido". 2.2 Objetivos específicos Descobrir qual projeto ou ideia de nação o movimento "Escola Sem Partido" é porta-voz; entender em que tipo de sociedade a Lei 7.800/2016, no caso de Alagoas, pretende intervir e com quais finalidades; aproximar a discussão em torno das políticas de Estado na gerência do ensino escolar e suas ligações com a construção da identidade coletiva. 3. METODOLOGIA Em primeira instância recuperar a história do movimento "Escola Sem Partido" para então adentrar na análise da lei de Alagoas (Lei 7.800/2016) revogada por inconstitucionalidade. Para tanto, utilizaremos como ferramenta metodológica a Análise do Discurso proposta por Michel Foucault (2012). Após essa análise buscamos aproximar os resultados aos referenciais teóricos sobre nação e nacionalidade, na intenção de problematizar o controle social que tenta desempenhar o Estado, aderindo ou vetando projetos que se destinem ao processo educativo oficial de seus "cidadãos". Por fim, buscar na análise das práticas de ensino dos professores de História no estado alagoano um referencial de aplicabilidade da lei. 4. RESULTADOS Como mencionado anteriormente a pesquisa ainda não se encontra concluída, o debate entre os colegas poderá influir em ideias e

caminhos para que esta ganhe mais qualidade. Em linhas gerais, longe de ser um movimento localizado, o "Escola Sem Partido" remete a enunciados que podem ser visualizados em nível nacional e mesmo internacional. Como já apontaram Hermida e Lira (2018), este tem razões econômicas associadas ao neoliberalismo. Entretanto, podemos visualizar também um forte viés conservador que deseja inserir no projeto escolar e da própria identidade nacional uma heteronormatividade compulsória, o afastamento da participação política para além do processo eleitoral, a manutenção da hegemonia do cristianismo e a sobreposição da esfera privada sobre o espaço público. O que se coloca em questão é a tentativa de silenciar a diferença em torno da classe, do gênero e da raça, categorias imprescindíveis para explicar a sociedade brasileira.

Palavras-chave: Escola Sem Partido; nação; ensino oficial.

32. Francisco Alberto de Araújo Costa Júnior Instituição: Universidade Federal de Alagoas

A EDUCAÇÃO SOB VIGILÂNCIA: O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO EM TEMPOS DE EXCEÇÃO

Este artigo desvela a consequência prática da ideologia por detrás do projeto Escola Sem Partido, que em um contexto social e político de crescimento do conservadorismo e uma ideologia que passa a colocar em xeque a autonomia pedagógica do professor, em especial os professores de ciências humanas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia, por exemplo), ao tratar de temáticas com conteúdo social. O modus operandi do movimento é analisado a partir de um diálogo com as teorias de Giorgio Agabem (2004) e Carl Schmitt (2009), que, apesar das diferenças ao tratar o tema e da limitação espaço-temporal, tratam da problemática do Estado de Exceção. A configuração cada vez mais regressiva das relações sociais capitalistas e propagandas constantes contra tudo o que é "público", implicou na crítica a própria concepção iluminista de educação, de caráter ilustrado, que valoriza a formação humana acima de tudo, contra as trevas e a ignorância, guardados os seus limites históricos. Essa concepção, a do conhecimento como a de uma luz, que tudo ilumina frente aos dogmas e a estupidez, vem sendo cada vez mais questionada por agrupamentos fundamentalistas, contrários à própria noção de modernidade, que se espelham em movimentos fundamentalistas norte-americanos, como o movimento No Indoctrination. Este artigo trata, em linhas gerais, do uso de dispositivos presentes no próprio ordenamento jurídico, às vezes até fora dele, utilizados para criar um inimigo interno, perseguindo certos grupos sociais e retirando-lhe as garantias constitucionais. Porém a cruzada persecutória não se encerra nesse aspecto. Para além de retirada de direitos individuais e constitucionais básicos em um Estado de Direito, é preciso desqualificar o inimigo enquanto tal. Esse inimigo deve ser retirado do convívio em sociedade, devendo a mesma se afastar dele. A utilização de subterfúgios amparados em um "apartidarismo" da educação através de um link para denúncias contra professores que cometeriam "assédio ideológico", pertencentes segundo o movimento, a um "exército de militantes", possui elementos que constituem a fundamentação discursiva (e, por conseguinte, ideológica) para a retirada de garantias constitucionais basilares do docente, como a liberdade de cátedra. Isso passa a ser feito por meio de uma linguagem específica, que partiria de dois estágios que consiste na criação do inimigo interno: 1) a desconfiança do papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, desqualificando o mesmo como inimigo da "civilização cristãocidental"; 2) a denúncia e a perseguição aos professores, fruto do pânico moral já provocado. Palavras-chave: Escola Sem Partido; Estado de Exceção; Educação.

33. Adriana da Conceição Nascimento Instituição: Universidade Federal de Alagoas

AS OLIMPÍADAS DE HISTÓRIA DE ALAGOAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA

O presente trabalho busca discutir o ensino de História, e suas dificuldades e realidades vivenciadas constantemente em sala de aula. Aborda-se a problematização que surge a partir do questionamento sobre as olimpíadas de História de Alagoas, pois a disciplina não existe na grade curricular no ensino básico. Esse questionamento surge da dificuldade em abordar os conteúdos específicos para as olimpíadas, dentro das aulas de História. As olimpíadas de História de Alagoas (OLHAL) foram idealizadas pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), foi criada em 2017. É um concurso anual, que envolve os alunos do ensino fundamental II, do oitavo ano ao nono (8º ao 9º), do ensino médio regular ou EJA, e privadas. Foi pensada com o objetivo de estimular o conhecimento sobre História de Alagoas e fez parte das atividades programadas pela pasta para a comemoração dos 200 anos de emancipação política de Alagoas (SEDUC, 2017). Essa pesquisa tem como objetivo discutir o currículo do ensino básico na disciplina de História. A metodologia utilizada neste trabalho foi a consulta bibliográfica aos teóricos da educação, em conjunto com autores da historiografia que defendem as práticas educacionais no ensino de História. Foram realizadas entrevistas com os professores de História do Ensino Integral e Regular, da cidade de Viçosa e Capela, todas elas pertencentes a 4º gerência. A educação alagoana se destaca pelo baixo índice de desenvolvimento, e as políticas projetistas maquiam ainda mais o sistema educacional, É através desses projetos instantâneos que o governo busca solucionar o baixo índice de desenvolvimento educacional, cultural e intelectual dos estudantes, uma forma imediatista que é gerada com esses modelos de ensino aprendizagem, corriqueiro. As Olimpíadas de História de Alagoas podem ser um passo para que o governo venha pensar em ampliar de forma organizada o currículo do ensino de História, pois possibilita a formação, e a construção cultural local e a qualidade do ensino da educação básica.

Palavras-chave: Olimpíadas de História de Alagoas; Ensino de História; Educação; Currículo.

34. Jonatha da Silva Ferreira

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

O MOVIMENTO ANTICOMUNISTA DA PATRULHA NACIONAL CRISTÃ E A ABORDAGEM DO TEMA NAS ESCOLAS.

O presente trabalho visou identificar como foi a leitura do movimento anticomunista em Alagoas de 1952 a 1964 utilizando o livro didático da rede estadual de ensino e, ao mesmo tempo, detectar os silêncios do movimento alagoano anticomunismo, a articulação da Patrulha Nacional Cristã e seus juramentados no desequilíbrio do Governo de João Goulart até o momento do golpe civil militar, analisando suas práticas e discursos. Portanto, cabe também entender a importância da liderança de seu líder Wanillo Galvão Barros.

Palavras-chave: Anticomunismo; Patrulha Nacional Cristã; Patrulheiros; Escola.

Resumo das Oficinas

Resumo da Oficina I – Mestrado - PPGH (UFAL)

1. José Rinaldo Queiroz de Lima (UFAL)

MEMÓRIAS SUBTERRÂNEAS: O MOVIMENTO PUNK EM DELMIRO GOUVEIA - SERTÃO DE ALAGOAS (1980 - 1990).

As memórias em torno do Movimento Punk na cidade de Delmiro Gouveia fazem parte das memórias que foram silenciadas em detrimento da construção da memória oficial da cidade que tem enquanto protagonista o sujeito cujo qual carrega o seu nome, Delmiro Augusto da Cruz Gouveia (1963 – 1917). Não tendo sido considerado a experiência dos sujeitos que também construíram a sociedade Delmirense e fazem parte da memória da mesma. Assim, o objetivo é debater com os alunos em sala de aula do ensino básico a experiência dos sujeitos relegados da memória e da história oficial da cidade. Mostrando o que foi o Movimento Punk e a sua contribuição em meio a sociedade Delmirense. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da aula se dará a partir da discussão em torno dos relatos de memórias, das fotos e de alguns escritos de poesias, manifestos e letras de músicas produzidos pelos Punks que fizeram parte do Movimento no período pesquisado. Espera-se enquanto resultado que os alunos compreendam o que foi o Movimento Punk, e que a memória e a história da cidade não se resume ao coronel Delmiro Augusto da Cruz Gouveia e aos seus feitos empreendedores.

Palavras-chave: Movimento Punk; Delmiro Golveia; Memórias.

2. José Edson da Silva Santos Junior (UFAL)

GÊNERO E IMPRENSA: POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS EM AULAS DE HISTÓRIA.

O objetivo da presente oficina é discutir a utilização do jornal impresso, enquanto recurso metodológico, em aulas de história, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, enfatizando as possibilidades de abordagens, em específico, acerca das mulheres e das relações de gênero. Para este propósito, serão focados os aportes teóricos de (LUCA, 2008) e (CAPELATO, 1988) que debatem o uso de impressos como fonte para pesquisa histórica; e (SCOTT, 1990), (NICHOLSON, 2000) e (PEDRO, 2005) que estudam o conceito de gênero como categoria de análise histórica. Por fim, serão observadas ainda as representações (CHARTIER, 2002) femininas, bem como as influências da mídia, a respeito dos assuntos descritos acima, relacionando-os com o contexto do momento de circulação do/s periódico/s selecionado/s para a pesquisa.

Palavras-chave: Estudos de Gênero; Imprensa; Ensino de História.

3.Rodolfo José Oliveira Lima (UFAL)

CONHECENDO A PRÓPRIA CIDADE: ANÁLISE HISTÓRICA CONTEMPORÂNEA **DE ARAPIRACA**

Em Alagoas os ataques à disciplinas do campo das ciências do homem como é o caso da História não são algo da atualidade, como podemos ver no projeto "Escola Livre" (versão estadual do Escola Sem Partido) aprovado pela Assembleia Legislativa de Alagoas em forma de lei em 2016 (Lei nº 7800/2016), mas percebe-se que configuram como um projeto mais abrangente das oligarquias que estão no poder em sucatear a educação pública e mesmo negar conhecimento à população, especialmente no que trata de sua própria história, fato representando na ausência de disciplina, materiais didáticos e etc. específicos sobre "História de Alagoas". Se não for por iniciativa própria dos professores e professoras de História, o aluno termina o ensino fundamental e médio sem nada conhecer da formação histórica de seu estado ou de sua cidade, no máximo conhecendo uma ou outra data em que há um feriado alusivo a determinado fato histórico. Nesse sentido a pesquisa que se desenvolve no PPGH intitulada: "Expansão urbana e conflitos de classe: O recente histórico de urbanização e especulação imobiliária no Lago da Perucaba em Arapiraca-AL", tem a colaborar exatamente no sentido de apresentar uma análise contemporânea da história local, em especial da cidade de Arapiraca, possibilitando ao professor meios para realizar uma mediação possível para o alunado voltar seus olhos à sua cidade, entender o que se passa na atualidade como algo enraizado no tempo e que a História pode ajudar a desvendar. A pesquisa também faz relacionamentos com a conjuntura mais geral do país e do próprio modo de produção capitalista para a interpretação da realidade local, o que também pode ajudar o aluno entender como os assuntos abrangentes contidos no programa regular da disciplina, muitas vezes visto pelo mesmo como "o que isso tem a ver comigo?", podem se relacionar com seu cotidiano.

Palavras-chave: Ensino História; História de Alagoa; Mediações.

4. Fabio Barbosa da Silva (UFAL)

EDUCAÇÃO E TRABALHO NA ZONA CANAVIEIRA ALAGOANA

Na segunda metade do século XX a atividade canavieira foi alvo de forte impulso em Alagoas. Os estímulos à industrialização e modernização do setor, somado ao desenvolvimento de técnicas de fertilização, permitiu o avanço dos canaviais, inclusive por áreas até então consideradas improprias para o cultivo de cana. Este processo de expansão da cana de açúcar atingiu intensamente o Sul da Zona da Mata do estado tendo como atrativo os vastos tabuleiros da região. Neste processo, as usinas passaram a dominar o espaço que antes pertenciam aos engenhos, e, a organização do trabalho que as envolve nortearam os rumos de uma sociedade urbana e industrial. Tal processo de industrialização provocou mudanças na estrutura social e no espaço físico que passou a ocupar, transformando povoados em cidades, pastos em canaviais e matas em pastos. A zona rural teve sua área de trabalho reduzida pelos canaviais e o ritmo de funcionamento das cidades foi interligado ao ritmo das usinas, estas, passam a representar o locus das maiores aspirações profissionais e mesmo pessoais das populações que as circundam. A dinâmica da sala de aula também é comprometida, sobretudo com o aumento da evasão escolar no período de safra, por parte dos alunos que já trabalham, e na entressafra, quando muitas famílias se deslocam para o Centro-Sul do país onde a safra está iniciando. Dentre as possibilidades de trabalho da temática em sala de aula, destaca-se uma possível articulação entre professores de História e Geografia na tentativa de uma abordagem vinculada a história ambiental. Esta possibilidade permite a compreensão da intricada relação histórica entre o homem e o espaço que ele ocupa, e sua consequente responsabilidade com tal espaço. Sobretudo em classes de nível médio, os frutos da pesquisa em curso podem ser úteis à medida em que permite uma aproximação dos alunos com temas consagrados no currículo, como Revolução Industrial e mudanças no mundo do trabalho. Alguns aspectos podem ser melhor trabalhados em escolas do espaço em estudo através de conexões entre o status quo da economia local com a economia-mundo, além de reflexões sobre à forma recorrente nesta sociedade, constituída à sombra dos canaviais, de se pensar questões envolvendo educação e trabalho.

Palavras-chaves: Usinas; Educação; Trabalho.

5. Ana Maria Soares de Araújo (UFAL)

Quem são esses sujeitos? Os livros didáticos e a representação dos africanos nos séculos XVI-XVIII

Durante muito tempo, a História da África foi vista somente a partir da presença dos europeus nesse continente. A imagem do africano como bárbaro, inferior e a-histórico perdurou até meados do século XX, quando uma nova historiografia sobre a África começou a ser construída, se desvinculando dos estereótipos até então utilizados. Numa perspectiva endógena, o africano surge como agente histórico e político, que, dentro do contexto de relações estabelecidas com os europeus, soube adotar várias estratégias de adaptação às novas dinâmicas sociais. Em a Lei nº 9.394/1996, alterada posteriormente pela Lei decorrência disso. 11.645/08, torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio. Onze anos se passaram desde a última modificação na lei e ainda vemos um lento processo de introdução de tais temáticas nos livros didáticos e nos debates em sala de aula, revelando um distanciamento entre as novas produções africanistas e o material didático empregado na educação básica. A história e as culturas dos diversos grupos que compõem o continente africano continuam sendo negligenciadas e pouco discutidas. Essa oficina tem por objetivo apresentar novas formas de abordagem da história africana, por meio da análise da atuação dos chefes locais da África Centro-Ocidental nas redes de poder que envolviam o mercado atlântico de escravos no século XVII. Elaborando um paralelo entre a representação africana nos livros didáticos e os conteúdos mais recentes que frisam o protagonismo desses sujeitos, que muitas vezes têm sua participação nesse processo apagada ou inferiorizada, mas que souberam se utilizar de alianças políticas e buscavam adquirir proveito das relações estabelecidas com os europeus que chegavam aos seus territórios, provocando revoltas quando não se sentiam beneficiados pelos acordos formados. Servindo-nos da trajetória desses personagens, podemos repensar o papel secundário posto aos africanos nessas transações comerciais e passar a enxergá-los como dotados de complexos modos de organização social.

Palavras-chave: Protagonismo Africano; Ensino de História; Livro Didático.

6.Dehon da Silva Cavalcante (UFAL)

ENSINO DE HISTÓRIA: Autonomia, metodologias e reflexões curriculares na educação básica.

Este artigo pretende colocar como objeto de discussão, o ensino de História como componente curricular da educação básica, tendo como reflexão os ensinamentos e as metodologias empregadas atualmente na modalidade Educação de Jovens e Adultos. A autonomia docente precisa ser defendida, não como modo imperativo, mas com atenção ao processo de ensino e aprendizagem a partir do contexto social e das demandas do público alvo, levando em consideração a sensibilidade do professor em perceber as lacunas que devem ser preenchidas para que o saber histórico escolar se efetue de forma consistente. O livro didático é uma importante ferramenta no contexto ensino e aprendizagem, no entanto as observações históricas, especialmente quanto ao ensino crítico precisam estar presentes no cotidiano escolar. Faz-se necessário refletir sobre as propostas curriculares do ensino de História na educação básica, visto que, a seleção dos conteúdos curriculares tornou-se, na atualidade, um desafio a ser superado. Autores como Circe Bittencourt, Marc Bloch, entre outros, serão utilizados no presente trabalho como forma de bem elucidar as problemáticas que estão imbricadas na práxis pedagógica do ensino História.

Palavras-chave: Autonomia; Ensino; Livro didático.

7. Maria Valéria da Silva Araújo (UFAL)

OS ESTUDOS SOBRE IMIGRAÇÃO EM ALAGOAS: COMO INSERI-LO EM SALA **DE AULA?**

As pesquisas sobre imigração no Brasil consistem em um campo riquíssimo de conhecimento para a historiografia. Nos livros didáticos o tema é muitas vezes tratado de forma rasa, acabando por privar os alunos das problematizações que rodeiam o assunto. Fazendo-se um recorte do Estado de Alagoas, a questão ainda vai além, pois, é possível verificar que nas salas de aula a história do processo de imigração na região quase não é tocada, visto que, são poucas as pesquisas existentes. O estudo procura, por meio do livro didático, identificar a ausência do tema na educação básica alagoana, bem como, buscar maneiras para trabalhá-lo em sala de aula. Palavras-chave: Imigração; Alagoas; Sala de aula.

8. Matheus Carlos Oliveira de Lima (UFAL)

EDUCAÇÃO E CAPITALISMO NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS VIAS DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

O presente trabalho tem como intento principal apresentar as discussões e pesquisas levantadas na pesquisa do Programa de Pós-graduação em História da UFAL. Todavia, procurando atender às demandas do II Seminário Nacional de Ensino de História se apresentou um terceiro ponto - a educação e as vias de desenvolvimento econômico - que se juntará às outras duas desenvolvimento econômico e capitalismo; e teoria caiopradiana do desenvolvimento econômico. Espera-se que este trabalho possa contribuir com um debate crítico sobre a educação no Brasil, condição em que o Ensino de História se inscreve. Por fim, o objetivo não é concluir uma questão, mas se colocar para o debate.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Capitalismo; Caio Prado Júnior; Educação.

Resumo da Oficinas II – Programa Residência Pedagógica – PRP

Escola Estadual Fernandina Malta

Bolsistas: Aden Charles Bertoldo de Moura, Alexandre Lessa Ferreira, Davi Jonatas Avelino Clemente, Divaneide da Silva Oliveira, Ilvane Joventina, Kissia Laís Silva do Nascimento, Lucas Martírio de Araújo, Márcio Zacarias dos Santos.

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A APROXIMAÇÃO DOS LICENCIANDOS COM O TRABALHO PRÁTICO EM SALA DE AULA

Introdução. A Residência Pedagógica é um programa que visa o aperfeiçoamento dos estudantes dos cursos de licenciatura relacionando-se com a comunidade. O programa propõe a aproximação dos estudos acadêmicos desses licenciandos com o trabalho prático em sala de aula nas escolas públicas de ensino básico. Nesse sentido, a Residência Pedagógica possibilita um canal de comunicação entre universidade e escolas como instrumento de observação de possibilidades e desafios para o ensino-aprendizagem considerando os principais aspectos

sociais, econômicos e educacionais. Através dos trabalhos no programa Residência Pedagógica os pesquisadores-bolsistas Alexandre Lessa, Aden Charles, Davi Jonatas, Divaneide da Silva, Ilvane Joventina, Kissia Laís, Lucas Martírio e Márcio Zacarias, socializará suas experiências nos períodos de observação, de organização e das aulas ministradas no 2º ano do ensino médio na Escola Estadual Fernandina Malta, localizada na cidade de Rio Largo, Alagoas. Os temas tratados nesta oficina serão sobre assuntos lecionados em sala, a relação dos bolsistas com a escola, a relação dos bolsistas com os estudantes da escola, a relação da escola com os estudantes, o comportamento e recepção dos estudantes da escola, possibilidades e desafios no exercício da profissão de educador. Objetivos: Compartilhar experiências com a comunidade acadêmica, alunos de licenciatura em história e até licenciatura de outros cursos que não fazem parte do programa de residência. Trazer aos espectadores noções sobre o ambiente escolar e o exercício da profissão de professor. Discutir sobre as experiências de regência e de observação. Metodologia: Roda de conversas e apresentações expositivas das experiências e depoimentos.

Escola Estadual Professora Margarez Maria Santos Lacet

Bolsistas: Adryene Carvalho; Demerval Santana; Ewerton Oliveira; Generva Soares; Maria K. Araújo; Maria C. Oliveira; Nayanne Loide; Roberta Sodó; Sandra Márcia de Jesus.

O INCENTIVO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA E DA INTERPRETAÇÃO DAS LINGUAGENS NA CONDUÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA

A adoção de linguagens alternativas no ensino de História é uma prática que muitos/as docentes são incentivados/as a usar para dinamizar a aula e escapar do livro didático como único material de apoio ou de um ensino dito mais tradicional. Nesse sentido, música, cinematografia, literatura e outros tipos de produções já incorporam o arsenal de muitos professores/as da Educação Básica, especialmente no Ensino de História, reconhecendo que ainda é um caminho que precisa ser mais explorado. É importante nesta profissão que noções e saberes estejam sempre atualizados em correspondência com o lugar social da comunidade escolar ou especialmente dos/as estudantes. Devemos entender que "A consciência histórica do aluno[a] começa a ser formada antes mesmo do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida" (SILVA; FONSECA, 2010, p. 31). O discurso escolar não é o único na formação dos indivíduos, mas por vezes não consegue dialogar com as outras formas de sentir e pensar a sociedade. Conforme nos aponta Fonseca, "as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais construtivos da nossa realidade sócio-histórica" (FONSECA, 2014, p. 259). Não só precisamos entender essas diferentes linguagens como também dialogar com elas. Sendo assim, nos propomos por meio do Programa de Residência Pedagógica, Subprojeto História, realizar uma oficina que demonstre junto aos interessados no Ensino de História as potencialidades do uso de diferentes linguagens e conjuntamente o incentivo da produção artística visando a autonomia intelectual. Propondo momentos de práticas, materialização e divulgação do conhecimento histórico. Com base nas experiências que proporcionaram a inserção no Programa de Residência Pedagógica, onde uma oficina semelhante foi organizada para os/as estudantes de 3º ano da Escola Margarez Lacet, propomos a produção de artes visuais. Na escola, em vista refletir sobre o tema Segunda Guerra Mundial, realizamos a confecção de propagandas de guerra das potências imperialistas envolvidas diretamente no conflito. No II

Seminário de Ensino, ao mesmo tempo que realizamos a oficina tentaremos dar conta de pensar as melhores metodologias e demonstrar nossa experiência na escola Margarez Lacet. Diferente do que foi lá realizado, os oficineiros poderão escolher o tema e também quais intencionalidades de sua produção, o relacionando ao ensino de nossa disciplina. Ponderando, a exemplo, o incentivo da leitura e da escrita como partes fundamentais na construção da autonomia intelectual dos/as estudantes, e que tanto requer a pesquisa histórica. Ainda no contexto das Representações que carecem de leitura crítica pelos sujeitos que estão sendo socializados, para multiculturalismo despertando historicidade das ideias. o e a Palavras-chave: Ensino de História; Representação; Produção artística.

Escola Estadual Alberto Torres

Bolsistas: Nelman dos Santos Lima, Raissa Esther Ataíde de Freitas, Kéviton Bezerra de Oliveira, Henrique Vieira Pereira, Jonatha Victor Vieira Santos, Carlos Alberto dos Santos, Andresa Porfírio Gomes.

DIFERENTES METODOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: MAPAS MENTAIS

INTRODUÇÃO: A presente oficina é uma breve mostra de uma das metodologias didáticas aplicadas em classe durante algumas aulas do 1º bimestre do Projeto Residência Pedagógica no ano/2019, na Escola Estadual Alberto Torres. Esse tipo de metodologia, foi aplicada em uma turma de 9º ano, do ensino fundamental, por um dos residentes desta equipe, visando desenvolver mais uma forma de estudo, de um dos conteúdos da disciplina de História. OBJETIVOS: Esta oficina tem como objetivo orientar professores e futuros professores, em uma nova metodologia de ensino de História, visando um processo de aprendizagem mais dinâmico e de melhor fixação dos conteúdos pelos discentes. Além da possibilidade de saber as capacidades e habilidades, que os alunos possuem, deixando de lado a forma de anotação no quadro na qual o professor elege o que é mais importante e faz com que o aluno copie. Esta proposta metodológica estimula o raciocínio sobre o tema e as conexões para compreensão do processo histórico a ser estudado. Nos mapas mentais se utiliza principalmente a visão, que através de palavras-chaves, imagens, símbolos, ilustrações, mais a lógica didática, possibilita o aluno a compreender e montar os mapas do assunto dado com maior rapidez na aprendizagem. METODOLOGIA DE PESQUISA: Conseguir dividir o assunto em tópicos e palavras chaves para a explicação que será apresentada para a turma, é um dos pontos que devem ser focados. Para a oficina, a pesquisa será baseada no tempo em sala de aula e nos planejamentos feitos pelos residentes, e os resultados obtidos com essas aulas. RESULTADOS: Em uma turma de 30 alunos, 28 conseguiram fazer o mapa do jeito que foi idealizado no plano de aula, e estes alunos demonstraram, um bom nível de compreensão pelo assunto da aula. Além de expressarem a forma como pensam, articulam e organizam as ideias em suas mentes. Pensando nisso, esta oficina, servirá para ilustrar para os professores e futuros professores, como um mapa mental, e a busca por outras metodologias, podem ser bastante úteis, para obtenção de bons resultados no ensino de História.

Resumo da Oficina III – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Escola Estadual Alfredo Gaspar de Mendonça

1. Rodrigo Freitas Alves

O ENCONTRO ENTRE TEORIA E PRÁTICA EM SALA DE AULA

A presente Oficina tencionar exemplificar, a partir de uma experiência realizada com estudantes da escola Alfredo Gaspar de Mendonça, a necessidade de estabelecermos pontos de interligação que conectem questões teóricas as práticas de ensino em sala de aula. O diálogo sobre a utilização de diferentes formas de abordagens visa reafirmar a importância do constante aperfeiçoamento e "adaptação" dos educadores as diferentes realidades que se apresentam em seu ambiente de trabalho. Partindo desse pressuposto, realizamos uma atividade que teve como principal objetivo incentivar os estudantes da escola a se tornarem mais "ativos" durante o processo de aprendizagem. Para tanto, levamos para a sala de aula instrumentos pedagógicos lúdicos como uma alternativa em relação ao modelo tradicional de ensino de História.

2. Jadson Michael Silva de Jesus

A HISTÓRIA LOCAL E A FOMENTAÇÃO DA IDENTIDADE

O PIBID - História - UFAL, tem como um dos principais objetivos fomentar o desenvolvimento da história local. Essa intenção reflete a necessidade, ainda latente, de cultivar uma concepção de história desvinculada das noções europeias e que passa, inevitavelmente, pelo eixo Rio-São Paulo. Neste sentido, buscamos desenvolver, a partir de uma aula de campo que nasceu de um projeto interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Geografia e História, nos estudantes, as noções identitárias que os possibilitem se enxergarem enquanto indivíduos inseridos dentro de um contexto histórico local que está interligado com outras histórias mais amplas, partindo da concepção contida na obra "Didática e prática de ensino de história" de Selva Guimarães, de que a história local é uma janela que se abre para contemplarmos uma outra paisagem: a história nacional e, até mesmo, mundial.

Escola Municipal Jaime Amorim Miranda

3. Diogo Limoeiro dos Santos

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE INDIVIDUAL A PARTIR DA HISTÓRIA LOCAL E PATRIMÔNIOS HISTÓRICOS

Essa oficina por meio do PIBID-UFAL, busca expor e compartilhar as formas de serem trabalhadas os processos de construção identificadoras de alunos do ensino básico através do ensino da História Local e dos Patrimônios Históricos. Busca compartilhar as experiências vividas ao aplicar esse método inspirado por Circe Bittencourt em seu livro "Ensino de História: fundamentos e métodos", e em resgatar e mostrar a importância da história local, e de como

seus cotidianos estão interligados e possuem uma importância historiográfica. Com essa oficina procuramos mostrar como realizar esses processos, além de suas dificuldades em sala de aula e fora dela e o que eles proporcionam para a vivência do aluno.

4. José Daniel dos Santos Silva USO DE CAÇAS-PALAVRAS E CRUZADINHAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

O PIBID-UFAL, por meio dessa oficina, tem como objetivo construir para o processo de ensino de história, em relação as experiências obtidas na Escola Jaime Miranda (6º anos), na utilização de novos instrumentos didáticos, neste caso Cruzadinhas e Caça palavras. Já que, encontrar métodos que fixe a atenção dos alunos tem sido tarefa mais trabalhosa. Assim métodos dinâmicos como jogos e desafios que tem contribuído para esse processo de melhor aproveitamento da aula. E também a forma de trabalhar não isoladamente com esses instrumentos lúdicos, mas sim como uma forma de complementação para melhor entendimento desses alunos, como expõe Antonio Zabala.

48	Anais do Seminário Nacional de Ensino de História da UFAL, Nº 2, Jul/2019- ISSN 2176-284X
	Textos Completos dos Simpósios Temáticos
	Os textos completos estão organizados em ordem alfabética por autores. Os conteúdos dos textos completos são de inteira responsabilidade de seus autores.

AS OLIMPÍADAS DE HISTÓRIA DE ALAGOAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Adriana da Conceição Nascimento¹

Resumo

O presente trabalho busca discutir o ensino de História, e suas dificuldades e realidades vivenciadas constantemente em sala de aula. Aborda-se a problematização que surge a partir do questionamento sobre as olimpíadas de História de Alagoas, pois a disciplina não existe na grade curricular no ensino básico. Esse questionamento surge da dificuldade em abordar os conteúdos específicos para as olimpíadas, dentro das aulas de História. As olimpíadas de História de Alagoas (OLHAL) foram idealizadas pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), foi criada em 2017. É um concurso anual, que envolve os alunos do ensino fundamental II, do oitavo ano ao nono (8º ao 9º), do ensino médio regular ou EJA, e privadas. Foi pensada com o objetivo de estimular o conhecimento sobre História de Alagoas e fez parte das atividades programadas pela pasta para a comemoração dos 200 anos de emancipação política de Alagoas (SEDUC, 2017). Essa pesquisa tem como objetivo discutir o currículo do ensino básico na disciplina de História. A metodologia utilizada neste trabalho foi a consulta bibliográfica aos teóricos da educação, em conjunto com autores da historiografia que defendem as práticas educacionais no ensino de História. Foram realizadas entrevistas com os professores de História do Ensino Integral e Regular, da cidade de Viçosa e Capela, todas elas pertencentes a 4º gerência. A educação alagoana se destaca pelo baixo índice de desenvolvimento, e as políticas projetistas maquiam ainda mais o sistema educacional, É através desses projetos instantâneos que o governo busca solucionar o baixo índice de desenvolvimento educacional, cultural e intelectual dos estudantes, uma forma imediatista que é gerada com esses modelos de ensino aprendizagem, corriqueiro. As Olimpíadas de História de Alagoas podem ser um passo para que o governo venha pensar em ampliar de forma organizada o currículo do ensino de História, pois possibilita a formação, e a construção cultural local e a qualidade do ensino da educação básica.

Palavras-chave: Olimpíadas de História de Alagoas; Ensino de História; Educação; Currículo.

¹ Graduada em História pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL/ICHCA).

Introdução

A Educação no Brasil até então, não passou ainda por um modelo estratégico de avanço. O modelo educacional ainda mantém o padrão de séculos, em que a população permanece inerte diante do funcionalismo insatisfatório, resumidamente está ligada a projetos que apenas possam suprir dados e mecanizar o ensino público. Esse posicionamento conduz grandes dilemas, de um lado a preocupação técnica para que a educação funcione, do outro um funcionalismo deficiente provocado por uma sociedade moderna desiquilibrada.

As políticas educacionais são administradas conforme as gestões governamentais, isso interfere de forma desordenada no sistema educacional, tanto no ensino básico quanto no nível superior com objetivo de suprir os déficits existentes.

O sistema educacional brasileiro se expandiu a partir das políticas públicas educacionais vigentes naquilo que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9. 394), "aprovada em 20 de dezembro de 1996, na qual amplia o dever do poder público para educação em geral" (PCN, 2001, p.15). Ela está se democratizando no que tange ao acesso, mas não consegue progredir na questão qualitativa. Sabemos que o problema é complexo, sobretudo num país de dimensão continental, em que historicamente público e privado se confundem em que prevalecem o clientelismo e o nepotismo nas práticas governamentais, onde existe grande diferença entre as regiões, dependência da grande maioria dos municípios aos repasses federais e a presença, ainda, do coronelismo como forma de chegar e se manter no poder nas regiões mais pobres, inclusive Alagoas (PEREIRA, 2007, p.22).

A educação no Estado de Alagoas passa por vários problemas estruturais, e grande parte deles são ocultados. Sabendo-se que a grande maioria são problemas sociais, de saúde, segurança pública, habitação, assistência social e, como não poderia deixar de ser, de educação. Problemas que interferem na qualidade de vida da população alagoana, que sofre constantemente com a precarização de diversos serviços públicos, e, na pior das hipóteses, com a falta deles (BEZERRA, 2015, p.2). Esses problemas, só aumentam o baixo índice de desenvolvimento no ensino aprendizagem, que interfere de forma direta no componente curricular, provocando dissociações na autonomia escolar.

A construção dos currículos surge a partir da realidade escolar sistematizada, de forma organizada, com a participação dos professores envolvidos, para que não haja fragmentação nos princípios metodológicos, sem a intervenção dos professores e da comunidade a ideia curricular torna-se limitado para o ensino aprendizagem. Assim torna inviável uma Olimpíadas de Alagoas sem uma organização estrutural curricular.

As Olimpíadas de História de Alagoas foram desenvolvidas pelo governo Estadual, em convênio com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), com o objetivo de comemorar os 200 anos de Alagoas. Cabe ressaltar que há necessidade de estruturar e pautar as Olimpíadas de História de Alagoas como currículo dentro do Ensino de História para que venha contemplar verdadeiramente a demanda do que se pede na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por isso, é preciso que seja revisto esses projetos, que apenas são utilizados para suprir uma demanda de conteúdo sem estrutura pedagógica, que na verdade não supre a necessidade educacional, pelo contrário sobrecarrega o ensino público.

Essas discussões surgem também dentro da demanda que é colocado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual ela pede o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, no desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (Art. 35, 2017). Especificando e defendendo no que diz respeito aos aspectos colocados para o seguimento do currículo em história, se propõe a organização curricular com os seguintes componentes: Base Nacional Comum Curricular, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26, 2017).

Nessa perspectiva busca-se discutir o ensino de História, suas dificuldades e as realidades vivenciadas constantemente em sala de aula. Aborda-se a problematização que surge a partir do questionamento sobre as Olimpíadas de História de Alagoas, onde a disciplina não existe na grade curricular no ensino básico. Esse questionamento surge da dificuldade em abordar os conteúdos específicos para as olimpíadas, dentro das aulas de História, em que não há tempo para expor os assuntos de forma objetiva. E que, das poucas vezes abordadas, são colocados conjuntamente no assunto de História do Brasil, isso quando há tempo de expor o conteúdo específico. Pois diante da pesquisa que foi feita em algumas escolas Públicas estaduais da região do vale do Paraíba, dentro da 4º gerência, consta que a grande maioria dos Professores de História não abordam o assunto sobre a História de Alagoas, e os poucos que abordaram dentro do conteúdo, não foram de forma satisfatória para o aprendizado do estudante, porque o tempo para abordar esses conteúdos também não são o suficiente para os conteúdos da grade curricular de História. Sabemos que é mais uma demanda que requer um preparo para os estudantes concorrerem nesse concurso. Sem esse preparo, a formação do estudante se tornará incompleta. Então, o questionamento surge dessa problemática: como colocar um concurso sobre História de Alagoas se não é lecionado os conteúdos específicos? E como formar os estudantes se não há a disciplina específica sobre História de Alagoas dentro da grade curricular no ensino de História no ensino básico?

A nova Base Nacional Comum Curricular deixa isso bem claro nas competências gerais da Educação básica, da importância da disciplina na grade curricular que é "valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural" (BNCC, 2017, p.7). Compreendemos que é necessário para a construção do cidadão o estudo e o desenvolvimento das culturas locais, regionais, lançado nas escolas, como forma de valorização nas práticas educacionais.

Em termos legais, a Constituição Federal de 1988 assegura o princípio da qualidade na educação nacional, embora não esteja clara a concepção do termo, como podemos constatar no inciso VII do artigo 206, ao afirmar que o ensino ministrado deve ter por base a "garantia de padrão de qualidade" (BRASIL, 1988). Assim também a Lei de Diretrizes Base da Educação (LDB) afirma no Título 3, no Art. 7°, do direito à educação e do dever de educar (LDB, 2005).

As Olimpíadas de História de Alagoas

As Olimpíadas de História de Alagoas foram idealizadas pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC). Ela foi criada em 2017. É um concurso anual, que envolve os estudantes do ensino fundamental II, do oitavo ao nono ano (8º ao 9º), do ensino médio regular, EJA² e privadas. Foi pensada com o objetivo de estimular o conhecimento sobre História de Alagoas, faz parte das atividades programadas pela pasta para a comemoração dos 200 anos de Emancipação Política de Alagoas (SEDUC, 2017).

A participação exige a orientação de um Professor efetivo ou monitor da rede de ensino para cada equipe. Cada equipe deve ser composta por três estudantes de uma mesma escola. O professor, orientador, não precisa ser necessariamente de História, e ele só pode orientar um grupo, e o estudante não pode participar de mais de uma equipe.

As inscrições para as Olimpíadas de História de Alagoas são gratuitas, online e são feitas pelos professores responsáveis por cada equipe. Ela é constituída por duas fases. A 1ª fase começa com provas online de questões objetivas, na escola escolhida pela GERE (Gerencial Regional) de cada escola, contendo 20 questões, podendo consultar livros, celulares, e qualquer material didático. Na 2ª fase a prova é presencial e subjetiva, com redação, sendo assessorada

²EJA – Educação De Jovens e Adultos: com a aprovação da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11/2000 com a EJA é caracterizada como modalidade da educação básica correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica (ALMEIDA, CORSO, 2015).

pela GERE de cada região. Essa última etapa do concurso as provas são realizadas nas Escolas Polos ou nas GERES.

A Escola vencedora concorre a final com as duas escolas mais pontuadas do concurso. No primeiro ano do concurso de 2017, o professor vencedor ganhou uma viagem para um congresso Nacional de História e os estudantes ganharam uma viagem para a cidade histórica dentro do Estado de Alagoas e também medalhas.

O ensino de Alagoas percorre um longo caminho de dificuldades, baseado na má articulação dos serviços gerenciados no processo educacional, que encontramos nos níveis de ensino do Estado. O ensino básico permanece fragmentado pela condição estrutural sócio política do nosso país. Certamente as Olimpíadas de História de Alagoas, surgem como uma forma de mascarar a realidade educacional alagoana e acumulando atividades dentro da disciplina de História sem nenhuma preocupação com as estruturas curriculares.

A disciplina de História passa por grandes dificuldades no processo de ensino aprendizagem. Ela precisa ser discutida para que haja uma integração curricular, sistematizada naquilo que é produzido na escola e para a escola. Assim, Horn e Germinari afirmam:

> Em ideologia e currículo, Aplle aponta para esta questão quando analisa as relações estruturais, demonstrando ser o currículo um dos instrumentos de distribuição social do saber sistematizado, o que necessariamente implica identificar conhecimentos realmente significativos no meio social, bem como a seleção e organização dos conteúdos curriculares devem estar relacionados intrinsicamente com as características da escola e da estrutura social (HORN, GERMINARI, 2013, p.23).

Inserir projetos imediatistas não resolverá as práticas pedagógicas, e nem ampliará a perspectiva de aprendizagem do estudante, pelo contrário, acumulará conteúdos de forma desorganizada, fora do currículo escolar. Essa problemática é vestígio de uma política descompromissada com a educação que apenas se importa com os dados quantitativos e superficiais adotados para atender os índices de desenvolvimento estabelecido pelo governo. Com essa política sendo aplicada no sistema educacional alagoano a educação continuará engessada, e limitada, correndo o risco de promover a instabilidade educacional, decorrente das péssimas condições de ensino que é ofertada pelo poder público.

Assim, nos remetemos às Olimpíadas de História de Alagoas como mais um projeto para enaltecer as políticas governamentais capitalistas, pois não houve inserção dos conteúdos de História de Alagoas no currículo de História. Segundo Saviani "currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola" (SAVIANI, 2005, p.16). Vale ressaltar que as atividades não devem ser construídas aleatoriamente, mas sim, com base nas necessidades escolares e com as dificuldades dos professores enfrentadas no seu cotidiano. No que tange as Olimpíadas de História de Alagoas, ela não está especificamente dentro dos conteúdos lecionados em História, até então, pois não temos a disciplina História de Alagoas no ensino de História. Portanto, se faz necessário discutir o currículo de História no Ensino Médio.

O projeto das Olimpíadas poderia ser uma forma de ser implantado no ensino de História, dentro do currículo do ensino básico a disciplina de História de Alagoas. Infelizmente, esse projeto, por enquanto, chega a ser desproporcional, pois ele não segue uma estrutura curricular de ensino-aprendizagem. Desta forma, ele acaba sendo apenas algo superficial dentro do ensino básico. A ausência de um trabalho utilizando diferentes metodologias e as dificuldades encontradas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem, geram embates que padronizam o mecanismo do ensino de História e dificulta a construção crítica do estudante, pois a ideia é romper com a forma tradicional de ensino, construindo novos instrumentos de ensino-aprendizagem, através da renovação dos currículos. Sendo assim, "pensar o currículo nesse contexto deve significar a necessidade de considerar, de forma não sectária, o largo espectro de diferenças que permeiam o tecido social, seus conflitos internos e constante transformação" (HORN, GERMANI, 2013, p.24).

Portanto, é necessário discutir o ensino de História e seu currículo para que a educação possa estar constantemente articulada à construção e desconstrução, mantendo a valorização da capacidade e das formas de pensar e agir sobre natureza e o mundo pelos sujeitos.

O Ensino de História

Segundo Barca (2009), o professor tem que se utilizar de diversas fontes para aproximar o estudante da sua realidade, a partir das diversas fontes pesquisadas, levando-o a perceber as várias visões e pontos de vista num determinado contexto histórico.

> (...) o meio familiar, a comunidade local, as mídias (...) constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens que a escola não deve ignorar nem menosprezar. (...) é a partir da detecção destas ideias – que se manifestam no nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada – que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaboradas. (BARCA, In: CAIMI, 2009, p.70).

Como salienta Bittencourt, "o principal objetivo de tal prática é o desenvolvimento da autonomia intelectual no aluno, permitindo-lhe a realização de análises críticas da sociedade por meio de uma consciência histórica" (DCE, 2008, p. 69).

Flavia Caimi, ressalta que "para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João". (CAIMI, 2009, p.71), por isso, a necessidade de se utilizar das diferentes metodologias que se enquadram na realidade do estudante.

E ainda, conforme Caimi,

(...) nos processos de ensinar e aprender História estão implicados três elementos indissociáveis, quais sejam: a natureza da História que se escolhe ensinar, com seus conceitos, dinâmicas, operações, campos explicativos; as opções e decisões sobre aspectos de natureza metodológica, a transposição didática ou o "como ensinar"; e a especificidade da aprendizagem histórica, que pressupõe o desenvolvimento de estratégias cognitivas, de noções e conceitos próprios dessa área de conhecimento com vistas à construção do pensamento histórico (...) (CAIMI, 2009, p.71).

Assim, é necessário buscar fontes históricas que tragam para o estudante uma consciência histórica. Essa consciência histórica precisa estar pautada na objetividade das ferramentas corretas para o ensino-aprendizagem. A construção de projetos com objetivo de ampliar o Ensino de História sem uma discussão ampla voltada para a comunidade escolar, torna o ensino defasado e sem êxito.

Sobre as fontes históricas auxiliarem os historiadores na construção da consciência, Ferro (1992), ressalta que:

> (...) o autor, tem por dever despossuir os aparelhos do monopólio que eles atribuíram a si próprios e que fazem com que sejam a única fonte da história. Não satisfeitos em dominar a sociedade, esses aparelhos (governos, partidos políticos, Igrejas ou sindicatos) acreditam ser sua consciência. O historiador deve ajudar a sociedade a tomar consciência dessa mistificação (FERRO, 1992, pág.76).

Os novos instrumentos e recursos didáticos que passaram a fazer parte do ensino de História são apresentados por Marc Ferro. Um deles é o cinema. Ele traz o cinema como um instrumento essencial para o ensino de História baseado na análise crítica. Ele ressalta a necessidade de ficarmos atentos às ferramentas que são importantes e que contribuem para o historiador.

O cinema torna-se um instrumento de ensino a partir das práticas utilizadas pelo professor, dependendo das formas como é abordada em sala de aula. Marc ferro diz que "O cinema é um instrumento que se impõe por si mesmo", é o melhor instrumento de propaganda. Apoderar-se' do cinema, 'controlá-lo', 'dominá-lo', essas são expressões encontradas constantemente em Trotski, Lenin, Lunatcharski. [...], 'O cinema deve ser um contraponto para os atrativos do álcool, da religião, (...) a sala de cinema deve substituir o boteco e a igreja, deve ser um suporte para educação das massas, destacado por ele no filme, "O poder Soviético e o cinema" (FERRO, 1992).

Acredito que essas novas linguagens possuem mecanismos que agregam dentro do ensino de História, de forma específica no ensino básico, condição para uma releitura de fatos, no qual o estudante não seria capaz de fazê-la sem a inclusão dessas novas linguagens, fazendo com que ele compreenda de forma crítica e reflexiva.

Essas novas práticas condicionam as mídias a se tornarem algo essencial para a formação dentro do ensino de História, até mesmo para a formação do Professor, no qual ele precisa também se adequar às novas práticas de ensino e às novas metodologias, direcionando ao nível de exploração das ideias contidas em cada sentido especificado do conteúdo dado em sala de aula.

Portanto, essas linguagens favorecem o ensino-aprendizagem em História, na sua amplitude, favorecendo e contribuindo para o diálogo e a compreensão dos conteúdos, desenvolvendo a criticidade do estudante.

Metodologia

Essa pesquisa foi feita através do método qualitativo de cunho bibliográfico, segundo Triviños:

> [...] alguns autores entendem a pesquisa qualitativa como uma 'expressão genérica'. Isto significa, por um lado, que ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E, por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma ideia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo (TRIVIÑOS, 2010, p.120).

Portanto, essa pesquisa foi desenvolvida a partir de análise historiográfica em artigos e periódicos referentes a educação alagoana. Além disso, contribuíram para esse trabalho as entrevistas³ realizadas com os professores das principais Escolas de tempo Integral e regular do Vale do Paraíba, situadas na zona da mata do Estado de Alagoas, dentro da 4ª Gerência.

Algumas Considerações

Durante a pesquisa, foi possível constatar o quanto a educação brasileira ainda precisa se consolidar nos aspectos que diz respeito ao desenvolvimento educacional, cultural, social e

³ As entrevistas não foram transcritas para este trabalho. No entanto, fizeram parte das reflexões e questionamentos apresentados.

econômico. Podemos perceber que o governo está preocupado em preencher espaços que foram provocados por uma política educacional defasada, e que ao longo do tempo vem se expandindo de forma catastrófica, pois não há uma política destinada para um desenvolvimento eficaz, e sim, uma política educacional de faz de conta e maquiada, levando os profissionais da educação a se submeterem ao que é colocado de forma inadequada.

Portanto, a educação alagoana se destaca pelo baixo índice de desenvolvimento, e as políticas projetistas maquiam ainda mais o sistema educacional. Assim, compreendo que é por meio desses projetos, como é o caso das Olimpíadas de História, que o governo busca solucionar o baixo índice de desenvolvimento educacional, cultural e intelectual dos estudantes do ensino básico, através da necessidade imediata de tentar sanar os problemas da educação e do ensino de História, que é realizado por meio de modelos de ensino-aprendizagem que ocorrem de forma tradicional, que proporciona a reprodução dos conteúdos ao invés de aguçar a criticidade e a reflexão.

As Olimpíadas de História de Alagoas, podem ser um passo para que o governo venha pensar em ampliar de forma organizada o Currículo do Ensino de História no ensino básico, pois, certamente contribuiria com a qualidade da formação dos estudantes no estado de Alagoas e com a construção de uma identidade da cultura local e regional.

Referências

BEZERRA, Ciro. **Professores Desacorrentados da Cé(lu)la de Aula**. Maceió: Grupo de Pesquisa Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana e Grupo de Pesquisa Milton Santos, Mimeografado, 2015.

BARTON, Keith. Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino de História para a cidadania. In: BARCA, Isabel (Org.). **Para uma educação histórica de qualidade.** *Jornada Internacional de Educação Histórica.* 4. *Actas...* Minho: Centro de Investigação em Educação (CIEd)/Instituto de Educação em Psicologia, 2004. p. 11 - 27.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2019. Disponível em<<u>emhttp://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/BaseNacionalCurricularComum.</u>
BNCC_06 de abril_site.pdf. Acesso em: 06 de abril de 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo,** Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

FERRO, Marc. "O conhecimento histórico, os filmes, as mídias" In: Revista Eletrônica O Olho da História, 2004.

__. Cinema e História. Tradução Flavia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/31796658/Marc-Ferro-Cinema-e-Historia. Acesso em 10 de abril de 2019.

SILVA, Mariane Carloto da. CEZAR, Amanda do Prado Ferreira. Aprendizagem e o currículo no ensino superior: algumas considerações sobre adaptação curricular. Revista SIPD/CATEDRA UNESCO. Disponível https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20566 11249.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

SILVA, Renata Lopes da. Milton Santos: pensamento global e educação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 9, n. 34, p. 333-333, out. 2012. ISSN 1676-2584. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639606/7175. Acesso em: 21 abr. 2019. doi: https://doi.org/10.20396/rho.v9i34.8639606.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

HORN, G.B., GERMINARI, G. D. O Ensino de História e seu Currículo: teoria e método. Petrópolis, Vozes, 2006.

VIEIRA, S. L. **Política Educacional em tempos de transição (1958 – 1995)**. Brasília: Plano, 2000.

SAVIANI, Nereide. História do currículo e tradição escolar. Rio de Janeiro, 2005.

PROFESSOR RESIDENTE EM HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS

Adryene Araújo de Carvalho⁴ Dermeval Santana de Oliveira⁵

Resumo

O Programa de Residência Pedagógica possui a finalidade de impulsionar o aprimoramento da formação prática nos cursos de licenciatura, constituindo assim parte das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Nessa perspectiva, visa inserir o docente em formação na escola de educação básica e com isso aperfeiçoar o exercício prático com base na experiência do residente. A ideia do programa baseia-se no entendimento que na formação de professores é necessário assegurar aos egressos, habilidades e competências e com isso permitir a realização de um bom ensino nas instituições de educação básica. Entende-se as experiências e vivências em sala de aula, como uma maneira de aproximação entre ensino superior e ensino básico, viabilizando uma excelente troca de experiência entre professores em atuação, professores em formação e alunos. Este tipo de projeto proporciona uma formação com imersão mais profunda na sala de aula, afinal de contas no Estágio Supervisionado o tempo dedicado na regência em uma determinada turma geralmente é curto. Entretanto, a Residência Pedagógica, facilita a execução das etapas importantes para compreensão da realidade da escola e dos alunos, principalmente no momento de ambientação e caracterização da escola-campo, possibilitando ao residente no momento da avaliação-diagnóstica pensar em estratégias para solucionar possíveis lacunas e com isso montar seus planos de atividades utilizando-se de metodologias e linguagens diferenciadas, viabilizando, sobretudo que o aluno se perceba como agente histórico. Desta maneira, o presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiências vivenciadas nestes meses iniciais do projeto, buscando analisar o processo de iniciação, os desafios e as possibilidades do Programa de Residência Pedagógica em História pela Universidade Federal de Alagoas. Essas primeiras experiências podem ser refletidas e repartidas contribuindo assim na formação e motivação dos professores residentes em História. A metodologia do trabalho consiste nas análises reflexões diagnósticas em ensinoaprendizagem escolar para a formação de professores de História, segundo a relação teoria e prática profissional. Essas experiências formativas dão base a esta pesquisa ainda inicial, devido

⁴ Graduanda em História Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

⁵ Graduando em História Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

ao pouco tempo em que o Programa Residência se encontra em execução. Porém, os primeiros resultados indicam uma relação antagônica a práxis ao ensino de História, evidenciando parcialmente a falta de motivação tanto por parte de professores como dos alunos, implicando desta forma no desempenho funcional de uma consciência histórica.

Palavras-chaves: Residente; História; Formação Docente.

Introdução

Tendo em vista os desafios atuais enfrentados pelos futuros professores, se faz pertinente um debate acerca das ações integrantes das políticas nacionais de formação de professores implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) articulando-se com os demais programas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), na intenção de proporcionar aos estudantes do curso de licenciatura competências e habilidades que resultem em ensino de qualidade nas escolas públicas.

O objetivo do Programa Residência Pedagógica (PRP) é articular um ensino teórico e prático, fazendo com que os alunos da graduação vivenciem a sala de aula durante um período maior do que no Estágio Supervisionado (disciplina obrigatória da grade curricular), possibilitando assim que este futuro professor aperfeiçoe sua formação, por meio de projetos que consigam articular teoria e prática, sem que haja dicotomia entre elas, afinal ambas devem caminhar juntas. Sem falar que este tipo de programa se faz necessário para fortalecer e inclusive consolidar a relação entre a Instituição de Ensino Superior (Universidade) e as Instituições de Ensino Básico (escola) possibilitando inclusive uma atualização por parte do professor que atua há anos em sala de aula.

O presente artigo surge como uma pesquisa de cunho bibliográfico que aborda a temática em questão, as observações, regências e experiências produzidas pelos próprios autores (enquanto bolsistas) e da equipe Residência Pedagógica História da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) participantes do Programa de Residência Pedagógica em uma das escolas-campo integrante do projeto localizada na cidade de Maceió, estado de Alagoas, no Bairro do Tabuleiro do Martins, auxiliados e supervisionados pelo professor orientador da UFAL e o professor supervisor da escola-campo.

Desta maneira o trabalho pretende evidenciar as contribuições deste tipo de política de formação de professores tanto para os egressos como para os professores em atuação nas escolas, uma maneira de realizar troca de experiências, de aproximação entre ensino superior e ensino básico, resultando em melhorias no ensino das escolas públicas, contribuindo de maneira direta para a construção de uma identidade deste professor em formação que pretende atuar em sala de aula, ajudando-o a superar obstáculos para ingressar na carreira docente e proporcionando uma formação continuada para o professor em atuação, conscientizando-o sobre seu papel enquanto pesquisador e professor.

Afinal de contas, no campo acadêmico da Universidade, sobretudo de História, existe uma preocupação exagerada em formar um professor historiador, no que diz respeito ao domínio dos conteúdos. No entanto, não há tanta preocupação na formação desse mesmo professor de história preocupado em lecionar sem deixar de lado a pesquisa, inovando sua maneira tradicional de passar o conteúdo e que esteja preocupado em ser um produtor de conhecimento e não apenas um mero repetidor ou reprodutor de conceitos antiquados, tendo a consciência da sua função mediadora na preparação dos alunos no momento do pensar, analisar, criticar e, principalmente, na construção de uma consciência histórica. Isto faz pensar e lembrarse do que a consciência histórica pode provocar. Segundo a análise trabalhada por Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins, inicialmente um artigo de Rüsen (1992) - O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral, publicado inicialmente na revista Propuesta Educativa de Buenos Aires, ela é um elemento importante na formação educativa dos alunos, é como uma ponte, "(...) uma orientação chave. Evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente" (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 56).

Residência Pedagógica: um velho e novo desafio

O que é novo na atualidade, pode se tornar velho e caduco, pelo menos em tese. No entanto, dependerá da maneira e da perspectiva que se enxerga e se trabalha aquilo que supõe ser novo na educação, sobretudo em história. A educação é uma temática que está em evidência em diversos eventos e congressos, na mídia e em discussões políticas. Existem um bom número de pesquisas, documentos, planos e meios, pelos quais têm sido feitos com o intuito de melhorar a atuação do profissional de educação. Este profissional atual se permite pensar numa relação das muitas práticas docentes passadas. A ideia que se tem hoje de uma educação de qualidade e inovadora está restritamente inerente com esse professor que se pretende ter hoje nas escolas de educação básica. Por isso, a tentativa de superar as deficiências de modelos, seja o Tradicional, o Tecnicismo, o Escolanovismo, o Construtivismo, dentre outros surgiram com a intenção de exceder o exemplo contemporâneo que não respondia mais aos anseios da sociedade, principalmente a educacional. E, muitos futuros professores docentes sentem-se não preparados para os desafios propostos em sua futura profissão. Sendo assim, é importante a

construção de novos caminhos educativos inovadores a fim de realizar experiências pedagógicas novas de maneira coletiva.

A palavra inovar do latim innovare que significa tornar novo; renovar, ou seja, introduzir uma novidade (FERREIRA, 2010). A inovação pode ser aplicada em diversos campos e atividades, mas também implica em buscar novos métodos e maneiras a fim de não permanecer repetindo as mesmas práticas continuamente. Ela é aplicada como um meio de abordagem e não como um fim a ser alcançado. Sendo assim, o Projeto Residência Pedagógica está vinculado às implementações de planos inovadores que provoquem mudanças na relação teoria e prática do professor residente, por outro lado, é muito semelhante à disciplina de Estágio Supervisionado, no que diz respeito à regência, e assemelha-se ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) quando pensamos na formação de professores e na aproximação entre ensino básico e superior.

O Programa Residência Pedagógica (PRP) se constituiu um projeto pela CAPES -Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - sendo este o órgão que tem a responsabilidade de análise e classificação pelo acompanhamento dos cursos de pós-graduação. Iniciado em 2011 e implantado em 2012, apresentado aos professores residentes no intuito que estes que estes frequentassem as instituições do Ensino Básico, no qual, desenvolveriam atividades teórico-metodológicas tendo como base a ideia de "imersão" nas atividades práticas dessas instituições. Sendo que, em 2018, apesar do esforço do Residência Pedagógica objetivar o fortalecimento do espaço da prática de uma maneira nova e que pudesse conduzir o residente a "exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática" (Edital CAPES, 06/2018), sabe-se, porém, que a prática educacional tem a sua particularidade assim como a prática acadêmica.

Entende-se, portanto, que a prática acadêmica é formada por todo um conjunto de saberes e conteúdos teóricos de aprendizagem enquanto formação profissional docente. "Tratase do lugar social, institucional, que tem o poder de formar e certificar o profissional, tornandoo habilitado para o exercício do magistério e todos os níveis de ensino" (FONSECA, 2012, p. 116). E prática educacional, direcionada ao campo estudantil de formação da educação básica. Contudo, a educação é ampla. "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996). Consequentemente, essa práxis educacional é complexa e heterogênea.

Ensinar história ainda continua sendo uma tarefa não tão simples como parece, além de ser uma preocupação para todo o professor de história. Sobretudo, entende-se que, a escola é um espaço de construção do conhecimento, no qual, o processo de ensino e aprendizagem deve possibilitar ao aluno construir suas ideologias, e nesse processo cabe ao professor questionar a si próprio de que forma o educando irá "internalizar" aquilo que ele apreendeu no espaço de tempo da sua formação acadêmica. É importante assinalar que o desafio na inovação enquanto formação prática de professores de história residentes está estritamente ligada à concepção de uma consciência histórica. O sentido de consciência histórica expressado aqui, parte da ideia desenvolvida por Jörn Rüsen, de que:

> 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 enraízase, 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, L. F. apud RÜSEN, 2010, p. 78).

Sendo assim, esse professor residente precisa compreender na prática a missão de trabalhar junto com os alunos o desenvolver desse conhecimento intrínseco em sala de aula discutindo e argumentando-o.

Nesse contexto, queremos descrever por meio da observação a situação vivenciada dos alunos da Escola- Campo, especificamente os 3º anos "A" e "B", em que a desmotivação por parte destes, tal como os professores, foi um obstáculo apontado em nossa experiência de prática educacional. Ensino e motivação estão interligados nesta árdua caminhada do processo ensino e aprendizagem (LIRA; GURGEL; COSTA; NASCIMENTO, 2015), em síntese, motivar os alunos significa encorajá-los a desenvolver seus recursos internos, assim, conseguir despertar neles o anseio de aprender, reforçando sua autonomia e autoestima. A motivação para aprender o conteúdo de história de forma crítica e analítica não deixa de ser também um desafio para o professor residente de história, principalmente quando os desestímulos estão relacionados às metodologias de ensino aplicadas anteriormente em sala de aula. O conhecimento é passado de forma dividida e fragmentada, e olhando os alunos como se fossem um banco de dados a serem entulhados de informes muitas vezes sem indagações.

Nessa situação, o desincentivo dos alunos, refere-se a um quadro no que diz respeito ao ensino e aprendizagem como: dificuldade de ler e escrever; análise textual; interpretação e esmorecimento de atenção. Em relação aos professores, não buscam inovação nem qualidade no ensino que visem melhorar tais dificuldades, e a isenção a essas buscas tem ocasionado aulas com mera reprodução de conhecimento, apenas transmitem os conteúdos expostos. É necessário que o professor se atualize, tome consciência do seu papel enquanto pesquisador (DEMO, 2002), que saia da sua zona de conforto, abandonando a maneira tradicionalista de passar o conteúdo, proporcionando aos seus alunos domínio de conteúdo de maneira questionadora. Isto deve acontecer desde o momento de sua formação na Universidade. Isto só reforça a importância de programas como o Residência Pedagógica, que possibilita tanto uma melhor formação para os graduandos, bem como uma oportunidade de aproximação dos professores já atuantes em sala de aula com a instituição.

Se ensinar História já não é tarefa das mais fáceis, imagine então conseguir transmitir para os alunos "O que é História?", essa talvez seja uma tarefa muito mais complexa, afinal de contas, fazer o aluno compreender que História não é a mesma coisa que passado, mas que a História tem por objetivo um estudo do passado é complexo. Neste caso, é necessário levar em consideração o papel do professor/historiador na transformação do passado em história, demonstrando como o discurso histórico passa por mudanças e como pode ser problemático (JENKINS, 2001).

Ainda nesta perspectiva é indispensável o professor enquanto produtor de conhecimento enfatizar que a história, seja como ciência ou disciplina, possui finalidade de cunho social ao desempenhar seu poder crítico. Desta maneira, a História seria uma fabricação, afinal ela é produzida pelo historiador, que compreende a relação entre o lugar de discurso (lugar social), os procedimentos de análise (prática) e a construção de um texto (a escrita), portanto a escrita da história faz parte de uma prática social (CERTEAU, 2008), assim, para realmente aprender de verdade História é necessário que os alunos trabalhem com fontes históricas e tenham capacidade de realizar ligações entre o passado e presente.

É preciso fazer esse aluno compreender que a disciplina de História não se resume a fatos, datas e personagens de outra época, é uma disciplina que vai muito, além disto, esta ideia equivocada deve ser superada, isto deve acontecer por meio de um trabalho em sala de aula que utilize os recortes temáticos apropriados. Desta maneira realizando conexões entre passado e presente pode-se fazer destes alunos sujeitos históricos, isto possibilita um estudo com entendimento das causas e consequências dos temas estudados, sem trazer somente um entendimento dos fatos históricos em ordem cronológica. Claro que a temporalidade é importante, porém se trabalhada corretamente, para não ser reduzida somente a uma linha do tempo, devendo possibilitar uma melhor compreensão do mundo em que vivemos, estimulando um pensamento histórico por parte do aluno.

Assim, para diversos autores seria mais pertinente compreender "para que serve a História?", porque este questionamento sempre se faz presente, seja por parte dos alunos ou professores, estes inclusive chegam a questionar se sua profissão realmente é algo relevante

para a sociedade. O próprio currículo da maneira que foi delineado endossa essa visão ao privilegiar disciplinas técnicas ao invés daquelas que analisam o campo social. Nesta perspectiva é primordial que o professor aprimore sua maneira de passar o conteúdo, "o que é desejado é que o professor deixe de ser um expositor satisfeito em transmitir soluções prontas; o seu papel deveria ser aquele de um mentor, estimulando a iniciativa e a pesquisa" (PIAGET, 1973. p. 16). Assim, tornando-se menos repetitivo e burocrático, não transformaria sua aula numa narrativa de acontecimentos prontos e acabados ofertaria uma aula inovadora, isto não quer dizer trabalhar com recursos elaborados, que por diversas vezes sabemos que estão fora da realidade das escolas, principalmente as da rede pública.

Mas quando se fala de inovar, seria modernizar sua maneira de passar o conhecimento histórico, tornando sua aula atrativa e estimulante, uma vez que, "por anos o ensino de História no Brasil evidenciou a mecanização da aprendizagem, em outras palavras, o aprender estava intrinsecamente relacionado ao ato de decorar datas, nomes e os grandes feitos" (ALVES; ROSA, 2016, p.36), mesmo no século XXI depois de tantos estudos e surgimentos de novas correntes pedagógicas o pensamento continua arcaico e demanda grande esforço do professor enquanto orientador dos seus alunos, para estimular e mostrar que eles são construtores diários da história, da sua própria história.

As regências e o projeto temático no ambiente escolar

As regências assim como projetos temáticos, fazem parte do percurso do professor residente. Nesse momento, são assumidas posições de práticas a iniciação profissional como um conhecimento que foi constatado pelas teorias de ensino e aprendizagem. E, as realizações de atividades propostas através dos projetos, como forma alternativa de ensino e pesquisa, o que pode oportunizar aos alunos um maior envolvimento significativo e permitir uma tomada de ação consciente.

Enquanto residentes alocados na Escola-Campo, as regências tem sido um meio de trabalhar com elucidações de conceitos que se visualizam fundamentais para compreensão de determinados assuntos, sempre acompanhado de atividades diferenciadas direcionadas para cada aula. O projeto temático, também tem oportunizado como foco para trabalhar a Educação Patrimonial, objetivando trazer uma melhor compreensão por parte dos alunos, o papel desempenhado pela disciplina de História, tanto a estudá-la como mecanismo que contribua para a formação de uma identidade e o resgate da memória étnica e cultural (BARROSO, 2010) que visa estimular nesses alunos o senso de preservação da memória coletiva, a partir de sua

memória individual, gerindo nestes alunos o sentimento de pertencimento, valorização de histórias e identificação enquanto parte integrante de todo este processo, ampliando inclusive a percepção de valores de si mesmo. Isto foi realizado por meio de regências que buscaram trabalhar com a elucidação de conceitos que se julgou fundamental para compreensão de determinado assunto, sempre acompanhado de atividades diferenciadas direcionadas para cada aula.

Desta forma, o objetivo foi fazer com que os alunos compreendessem elementos da história e da cultural alagoana presentes em variadas configurações, oferecendo condições para que os discentes entendessem a importância da memória e da identidade com seu bairro, com sua cidade, seu estado. Um passo muito importante para a ampliação no entendimento do mundo e das relações sociais, isto somente foi alcançado com mediação com a realidade dos alunos para garantir o sentido do ensino de história e o compromisso social que a educação e as instituições devem possuir. Afinal, uma vez que o aluno se sente integrante do processo histórico, passa a valorizar e preservar suas referências culturais de maneira racional e afetiva.

Portanto, a escolha foi de uma metodologia que favorecesse a aproximação da comunidade escolar com relação aos espaços representativos da memória e da cultura alagoana inclusos no ensino de História, de tal forma que possibilitasse o reconhecimento de uma identidade e pertencimento por parte dos alunos, visto que a identidade cultural seja de um país ou de uma comunidade, se faz a partir de uma memória individual e coletiva.

Sendo assim, a ideia foi passar para os alunos que todo lugar possui cultural, portanto todo lugar tem patrimônio cultural, e justamente ele que faz nós sermos como somos. A partir deste pensamento conseguimos combater preconceitos e intolerâncias, evidenciando que não existe uma única maneira de viver no mundo, que somos um país diverso, que precisamos conhecer e valorizar o "patrimônio cultural do país, desde que os mesmos sejam portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes elementos étnicos-culturais formadores da nação brasileira" (FERNANDES, 1995, p. 135) desconstruindo, por exemplo, as hierarquias entre a considerada elite cultural, ou pode-se falar cultura letrada e os saberes populares, trazendo à tona conhecimentos até então relegados ao esquecimento, soterrados por parte da sociedade ao longo dos anos, isto desencadeará um processo transformador de uma cultura contra o preconceito.

Considerações Finais

A finalidade deste artigo foi contribuir a partir desse projeto, ainda em fase de construção na escola-campo, a sua abertura como meio viável na formação de professores docentes residentes considerando os aspectos teóricos e práticos.

Desta forma, o Programa Residência Pedagógica viabiliza um espaço tanto de conhecimento quanto de experiências, é possível haver reciprocidade entre a universidade e o ambiente escolar, mesmo considerando algumas limitações como: pouco material para os projetos; limitação de cópias; política na liberação de transporte para as aulas-campos; reformas intermináveis no ambiente educacional; calendário escolar em conflitos, etc. É importante que se reflita sobre todas as vivências e que não considere estas apenas como fontes de informações. O professor residente de história, assim como os demais, em suas experiências e práticas serve de canal, a fim de que não possa existir certo distanciamento e estranhamento entre ambos os campos. A ideia é alargar o nível de compreensão entre eles, e que se quebre o ciclo vicioso da dicotomia da teoria e prática, pelo menos o que foi experimentado em sala de aula dentro de cada aspecto.

Assim, o Programa Residência Pedagógica pode preparar o professor residente para o trabalho docente de maneira coletiva, porque a responsabilidade escolar não é apenas de um só, mas é consequência de trabalho em comunhão, como Paulo Freire (1987) nos apontou: "(...) não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas que os homens se libertam em comunhão (...)" (FREIRE, 1987, p. 75).

Foi possível também observar que, por meio das regências e intervenções pedagógicas realizadas pelo projeto proposto, os universitários participantes conseguiram sentir como é a dinâmica de uma sala de aula, viabilizando o planejamento, aplicação e obtenção de resultados das atividades, possibilitando a busca por didáticas e metodologias adequadas à realidade dos alunos da escola. Tem sido um trabalho árduo e contínuo de pesquisa, planejamento, socialização e troca de experiências que estão em andamento com acertos e erros, mas sempre com foco na aprendizagem do aluno. Pode-se, então, considerar que o Programa Residência Pedagógica, oportuniza uma experiência única e expressa uma importância na formação do professor residente, é possível até vê-lo como uma formação continuada. É nesse período que o residente pode olhar para si próprio e perceber suas limitações, e que precisa tanto da prática como da teoria. E, o mais importante, a identificação ou não com a sala de aula, mesmo com seus obstáculos. É preciso que os educadores sintam a alegria nele embutida, de que sua

competência faz parte, pois um professor que não leva a sério sua prática docente se anula como professor.

Ser professor é ser aquele que é capaz de mudar uma realidade escolar. Ele não substitui os pais, ou outro qualquer, mas dará possibilidades aos seus alunos, ações possíveis ao seu desenvolvimento e, até mesmo as questões de indisciplina e desmotivação, indo por caminhos inovadores.

Referências

ALVES, C.J.L; ROSA, G. R. Uma reflexão sobre o ensino de História: um estudo de caso do processo de ensino-aprendizagem. Ensaios Pedagógicos (Curitiba), v. 2, p. 35, 2016.

BARROSO, Véra Lucia Maciel. Educação patrimonial e ensino de história: registro, vivências e proposições. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel. et al. Porto Alegre, EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

BRASIL. Edital CAPES 06/2018 sobre o Programa de Residência Pedagógica. Disponível:https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> acesso em 17/08/2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Fundação Capes. Programa de Residência Pedagógica, Brasília, 2018. Disponível em: http://capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia- pedagogica>. Acesso em 15/08/2019.

CEREZER, O. M.; GUIMARÃES, S. Professores de história iniciantes: entre saberes e práticas. História & Ensino, v. 21, p. 125-150, 2015.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. Revista de História Regional, vol.. 6-n° Inverno 2001.Disponível:https://www.revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133/1614. Acesso em 17/09/2019.

CERTEAU, Michel. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 5^a Ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2002.

FERNANDES, J. R. O. Memória e Ensino de História. In: Circe Maria Fernandes Bittencourt. (Org.). O saber histórico na sala de aula. 2ed.São Paulo, SP: Contexto, 1995, v. 1, p. 128-148.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. 6. ed. rev. e atual. Curitiba: Positivo, c2004. 896 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**; 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

JENKINS, Keith. A história repensada. São Paulo: Contexto, 2001.

LIRA, K. C. G.; GURGEL, A. B. S.; COSTA, E. F. A.; LIMA, L. J. A.; NASCIMENTO, H. M. F. A importância da motivação para o processo de ensino. In: Congresso Nacional de Educação, 2015, Campina Grande - PB. Anais II CONEDU. Campina Grande - PB: Realize, 2015. v. 1.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

A INFLUÊNCIA DA PÓS-MODERNIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: PREJUÍZOS A CRITICIDADE ESTRUTURAL

Ana Paula da Silva⁶

José Carlos Pessoa de Melo⁷

Resumo

A pós-modernidade caracteriza-se pelos questionamentos aos valores modernos e iluministas de busca da verdade através da ciência e da objetividade, opondo-se as metanarrativas e as explicações totalizantes que se utilizam de elementos estruturais de análise da sociedade, como o marxismo, esse período histórico introduz novas formas de explicar o mundo que partem de uma análise fragmentada da realidade e desconectada de elementos macros como a economia e a política. Desta forma, este artigo busca explicitar os efeitos da influência das ideias pósmodernas no ensino de história através de uma análise crítica fundamentada no materialismo histórico. Objetivemos, com este trabalho, refletir sobre os efeitos da pós-modernidade no ensino de história e de como essa influência ressignifica a criticidade dos alunos reduzindo-as à contestação micro da realidade. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa onde foram utilizados autores como Harvey (1996), Evangelista (1992), José Carlos Reis (2006) e Marx (2005; 2008; 2004; 2007), para referenciar as discussões do que é a pós-modernidade e quais os efeitos de sua influência na prática do ensino de história. Como resultado desta pesquisa, identificou-se que a superação da influência das ideias pós-modernas de fragmentação do conhecimento e individualização do sujeito, poderão ser superadas a medida em que a escola e o ensino de história constituírem a união do saber prático com o saber teórico, oferecendo as bases de transformação da sociedade e do sistema capitalista de produção.

Palavras-Chave: Pós-modernidade; Ensino de História; Criticidade.

Introdução

A pós-modernidade é o período histórico constituído a partir das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, onde a globalização e o neocapitalismo vão imprimir mudanças tanto no campo da economia e da política quanto das relações culturais e sociais. Esse novo

⁶ Mestranda em Ensino de História no Programa de Pós-graduação da UFS (ProfHistória).

⁷ Especialista em Ensino de História. Professor de História da Universidade Estadual de Alagoas e do Instituto Federal de Alagoas.

momento histórico vai erguer-se a partir da desconsideração das explicações teóricas universalizantes e da valorização da fragmentação como centro da análise das relações sociais, o que segundo Eagleton (1998) significa uma aceitação e conformidade com a estrutura social configurada com a sociedade burguesa, pois "não buscar a totalidade representa apenas um código para não se considerar o capitalismo" (p. 13). Nesse sentido, apesar das mudanças ocorridas na historiografia, no ensino de história e na concepção de consciência crítica devido a influência das ideias pós-modernas, as produções acerca deste tema ainda são escassas, principalmente quando esta temática é analisada através do método materialista e dialético da história.

Dessa forma, a realização desse trabalho teve como objetivo analisar a influência das ideias pós-modernas no ensino de história e a formação da consciência no contexto da pósmodernidade. Para tanto, adotamos como método de análise a abordagem marxista do materialismo histórico dialético por compreender que esse método científico é o único capaz de oferecer uma explicação mais coesa dos fenômenos sociais, bem como estabelecer a necessidade de transformação das relações de poder internalizadas pela sociedade capitalista de exploração do homem. Além disso, realizamos essa pesquisa através de uma revisão bibliográfica que vai abordar desde elementos da teoria marxista até aspectos da ideologia pósmoderna, fazendo uso de autores clássicos para as temáticas abordadas.

O que é Pós-Modernidade?

A pós-modernidade caracteriza-se pelo questionamento as teorias modernas de cientificização do conhecimento e da objetivação da verdade, questionando as teorias que trazem elementos estruturais e totalizantes enquanto explicações do mundo, surge em oposição ao período moderno em contraponto as ideias iluministas de busca da verdade objetiva e racional. Para Eagleton (1998) "pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade" (p. 07), busca-se valorizar as especificidades relacionadas aos elementos culturais e identitários diversos, que segundo essas ideias, não necessariamente se relacionam com elementos centrais como a política e a economia. Compreendendo o contexto em que essa corrente se apresenta, onde a reinvenção do capitalismo dissemina o discurso de fim da história e de resolução dos problemas de opressão dentro do próprio sistema, a saída encontrada por diversos grupos está cada vez mais caracterizada pela segregação e a individualização de suas lutas.

Os teóricos pós-modernos surgem da aversão ao modernismo e às ideias que surgiram nesse período, especialmente as ideias marxistas. Justificam-se a partir da premissa de que o marxismo é incapaz e insuficiente para explicar os problemas sociais da contemporaneidade e que o novo contexto exige um estudo das singularidades e particularidades dos fenômenos sociais, onde as teorias que propõem análises desses fenômenos a partir das macroestruturas não são significativas. Essa teoria propaga que o todo e o global não podem ser explicados se não a partir das singularidades fragmentadas de forma não relacional com as demais estruturas. Os pós-modernos negam a luta de transformação da sociedade a partir das relações de produção por acreditar na insuficiência de qualquer perspectiva que venha a fundamentar as relações de forma universal. Segundo Wood (1999), os pós-modernos rejeitam a noção de processo histórico e de causalidade histórica em benefício de uma análise desconecta, descontínua e não processual:

> Estruturas e causas foram substituídas por fragmentos e contingências. Não há um sistema social (como por exemplo, o sistema capitalista), com unidade sistêmica e "leis dinâmicas" próprias; há apenas muitos e diferentes tipos de poder, opressão, identidade e "discurso". (p. 15)

A partir disso, essas ideias passaram a defender a valorização da fragmentação como elemento central nessa análise, é nesse contexto de valorização da diversidade e da pluralidade como elementos constitutivos do sujeito que as pautas e políticas identitárias tiveram ênfase e a "política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de 'políticas de identidade'" (EAGLETON, 1998, p. 07). Os pós-modernos afirmam que o sujeito só pode alcançar a liberdade dentro de suas próprias singularidades, o que constitui na prática "m sujeito descentrado" na qual a ação política fragmentada se traduz numa conformidade ao capitalismo ao mesmo tempo em que ilusoriamente o possibilita combater suas próprias mazelas expressas nas diversas opressões étnicas, sexuais, de gênero etc., sem, entretanto, romper com a estrutura de dominação de classes.

> As implicações políticas de tudo isso são bem claras: o self humano é tão fluido e fragmentado (o "sujeito descentrado") e nossas identidades, tão variáveis, incertas e frágeis que não pode haver base de solidariedade e ação coletiva fundamentadas em uma "identidade" social comum (uma classe), em uma experiência comum, em interesses comuns. (WOOD, 1999, p. 13)

Em oposição às ideias marxistas que estabelecem como paradigma a condição material como determinante para a compreensão das relações de opressão, a corrente pós-moderna adota um caráter muito mais cultural para explicação da sociedade. Em contraste, poderíamos apontar de forma simplista as questões centrais abordadas pela pós-modernidade em detrimento dos valores modernos, como o relativo em detrimento do absoluto; a individualidade ao invés da unidade; o sujeito contrário ao objetivo e o presente em prejuízo ao passado/futuro. Segundo Eagleton (1998) o pós-modernismo vem a se caracterizar como:

> Uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Contrariando essas normas do iluminismo, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas, em relação às idiossincrasias e a coerência de identidades. (p. 07)

Enquanto o marxismo, por exemplo, compreende o capitalismo como modo de produção dentro de uma etapa evolutiva da humanidade, apontando suas contradições e a necessidade de sua superação, o pós-modernismo não necessariamente questiona este sistema e muito menos determina sua exaustão, apenas apresenta reivindicações para "melhorias" pontuais para se estabelecer um convívio "harmônico" social baseado na heterogeneidade.

Em detrimento de uma racionalização centrada no pensamento empírico e na homogeneidade do conhecimento, segundo Harvey (1996):

> O pós-moderno, em contraste, privilegia a "heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras na redefinição do discurso cultural". A fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais ou (para usar um termo favorito) "totalizantes" são o marco do pensamento pós-moderno. (p. 19)

Nesse sentido, ao se apresentar enquanto oposição ao modernismo que privilegia o conhecimento científico e a possibilidade de se alcançar a verdade, o pós-modernismo acaba por renunciar a qualquer teoria que apresente uma perspectiva de verdade objetiva. Para esse pensamento, a modernidade representou uma fase de valorização de uma ideia universal de homem e história que negligenciou aspectos ligados as particularidades culturais dos indivíduos, imprimindo um padrão de homem, cultura e mundo a ser seguido. A crítica pósmoderna ao modernismo surge da necessidade de pautar o capitalismo e o mercado sobre essa pluralidade secundarizada outrora e diversificar a produção a partir disso, o sujeito passa a não se reconhecer e não se sentir representado por essa padronização estética posta, por isso faz-se necessário para os pós-modernos criticar os paradigmas expressos pelo modelo de sociedade classista reivindicando a pluralidade e a fragmentação como pontos de partida para a compreensão das sociedades e dos indivíduos, sendo através do micro e não do macro que essas análises se dão. Essa visão combate, portanto, as opressões e expressões do capital sem necessariamente questionar o sistema que as reforça e potencializa. Esses questionamentos seguem desconectados de qualquer fator determinante ou relacional, não se admite uma explicação, mas sim inúmeras. É como se política, economia e cultura não se relacionassem entre si, e que todos tenham dinâmicas próprias de funcionamento.

Dessa forma, os pós-modernos conformam-se com a estrutura social existente e acabam por reforçar as ideias burguesas de convencimento da humanidade de que vivenciamos uma etapa nova do processo de produção e de fim dos conflitos mundiais. Ainda que alguns pósmodernos façam críticas ao capitalismo essas críticas não abalam a estrutura socioeconômica do sistema e acabam por reforçar a máxima do mercado enquanto regulador das relações sociais.

> Ao elidir as determinações que produzem as relações sociais capitalistas, estas passam a ser concebidas como naturais e, portanto, independentes da ação dos homens. A tese do mundo *pós-histórico* (Fukuyama, 1992, p. 101) constitui-se hoje na explicitação mais anacrônica, vulgar, perversa e cínica da saída neoconservadora da naturalização do mercado como o "deus" regulador do conjunto das relações e necessidades humano-sociais. (FRIGOTTO, 2010, p. 32, grifo do autor).

Trata-se de uma falsa aparência de superação do elemento econômico enquanto gerador da desigualdade, que apresenta os problemas de concentração da riqueza como questões individuais de fácil superação através da qualificação, treinamento e escolarização – teoria do capital humano -, onde a meritocracia prevalece e a diferença de capital se dá somente na diferença de qualificação alçada por cada sujeito, provocando a ideia de que:

> O subdesenvolvimento nada tem a ver com relações de poder e dominação, sendo apenas uma questão de modernização de alguns fatores, onde os "recursos humanos" qualificados – capital humano – se constituem no elemento fundamental. No plano interno dos países passa-se a ideia de que o conflito de classes, o antagonismo capitaltrabalho pode ser superado mediante um processo meritocrático - pelo trabalho, especialmente pelo trabalho potenciado como educação, treinamento etc. (FRIGOTTO, 2010, p. 33).

Essa deslocação da centralidade que deixa de abordar o trabalho e a economia para abordar as especificidades culturais nas discussões que buscam compreender as relações sociais, pode ser observada na teoria do poder de Foucault. Na concepção de poder inaugurada por Foucault não existe um fator determinante para a opressão como é na teoria marxista o poder econômico, mas sim diversas relações de poder exercidas em diferentes espaços que produzem mecanismos de dominação do indivíduo que não essencialmente se relacionam com questões econômicas ou políticas:

> Foucault rompe com a noção de que o poder esteja situado em última análise no âmbito do Estado, e nos conclama a "conduzir uma análise ascendente do poder. [...] O cuidadoso escrutínio da micropolítica das relações de poder em localidades,

contextos e situações sociais distintas leva-o a concluir que há uma íntima relação entre os sistemas de conhecimento ("discursos") que codificam técnicas e práticas para o exercício do controle e do domínio sociais em contextos localizados particulares. A prisão, o asilo, o hospital, a universidade, a escola, o consultório do psiquiatra são exemplos de lugares em que uma organização dispersa e não integrada é construída independentemente de qualquer estratégia sistemática de domínio de classe. O que acontece em cada um deles não pode ser compreendido pelo apelo a alguma teoria geral abrangente. (HARVEY, 1996, p. 50, grifo do autor).

O poder, nessa teoria, não está concentrado em uma instituição e não existe algo macro que o determine, devendo ser compreendido de baixo para cima, das micro relações às macro relações. A teoria de Foucault vai contemplar os vários movimentos emergentes no contexto pós-moderno como os grupos feministas, LGBTs, étnicos etc., oferecendo-lhes explicações mais locais sobre as opressões enfrentadas por esses grupos (HARVEY, 1996, p. 49 – 52). Essas explicações vão se limitar ao combate ao machismo, racismo, homofobia etc., ao passo em que abandonam a necessidade de buscar compreender a essência da formação dessas opressões e de imprimir uma saída coletiva através da emancipação real da humanidade oferecida pelo marxismo.

O pós-modernismo, portanto, alega o fim das ideologias e o fim da história. Rende-se ao triunfo do capitalismo em virtude de sua desilusão com o socialismo e com qualquer outra possiblidade de construção de uma sociedade "pós" capitalista. Esse período histórico vai ressoar suas ideias em diversos segmentos da sociedade como a política, cultura, movimentos sociais e influenciar significativamente a educação redesenhando a consciência dos sujeitos.

Para tanto, faz-se necessário destacar que a crítica às ideias pós-modernas não se refere aos elementos que a pós-modernidade buscou valorizar: o diverso, o múltiplo, o plural, etc., que outrora foram secundarizados. Trata-se de uma crítica a excessiva valorização desses elementos e a desqualificação de conceitos e questões como classe social e economia, bem como de uma análise fragmentada dos aspectos culturais que tenha se sobressaído na centralidade das discussões sobre a compreensão das relações humanas no contexto do capital.

A consciência crítica, na visão marxista, está atrelada ao desenvolvimento da consciência de classe, onde o sujeito compreende que a sociedade burguesa está dividida em duas classes sociais – a burguesia e o proletariado – e que essas são antagônicas em seus interesses e vivem em constante conflito. Além disso, a consciência de classe desenvolve no sujeito a necessidade de transformação da sociedade e superação da ordem capitalista, compreendendo que as diferentes opressões e mazelas presentes na sociedade só podem ser superadas com uma revolução liderada pelo proletariado que ponha fim a dominação burguesa. Para tanto, a organização dos trabalhadores em coletivos ou partidos operários é fundamental para o estabelecimento de lutas que defendam os interesses em comum da classe trabalhadora, entretanto, é necessário ter clareza que a emancipação humana só ocorrerá a partir da constituição do movimento dialético entre consciência e prática, e que o desenvolver desta consciência seja capaz de diferenciar as lutas por melhorias pontuais (imediatas) na sociedade capitalista, como a luta por melhores salários e melhores condições de trabalho, da luta de classes (a longo prazo) que tem como objetivo superar a estrutura social baseada na dominação de uma classe sobre outras.

Ao contrário, a consciência crítica formada no contexto da pós-modernidade condiciona o sujeito ao individualismo e a segregação. Ao perder a perspectiva de futuro, o indivíduo limitase ao presente-contínuo, onde nenhuma luta ou reivindicação que aponte transformações futuras e que possivelmente não se alcance na sua geração, é aceita facilmente. O que as ideias pósmodernas oferecem são respostas que não analisam a questão estrutural do sistema capitalista, que não se preocupam em desvendar a essência das opressões e por isso está fadada ao fracasso ao passo em que não consegue constatar a necessidade de transformação das relações de poder que se estruturam a partir da divisão baseada no local socialmente ocupado por cada indivíduo no processo de produção. Essa análise superficial dos fenômenos sociais oferecida pela pósmodernidade pode apenas minimizar as opressões, mas jamais irá erradica-las dada a suas limitações.

Portanto, constatamos que as ideias pós-modernas, ao se opor as ideologias e teorias que buscam uma superação do capitalismo, acabam por reforçar e contribuir com a manutenção da ideologia burguesa, preservando as relações de poder estruturadas a partir da exploração de uma classe sobre outras e desacreditando a luta de classes que determina, segundo Marx (2005) as transformações sociais de cada época. Essas ideias segregam as lutas dos trabalhadores em pautas que não se relacionam nem dialogam, essa individualização das lutas e reivindicações favorece a estratégia do capital de dividir e fragmentar a classe trabalhadora, diminuindo a sua força política e desviando o foco da essência do problema.

As ideias Pós-Modernas no Ensino de História

As ideias pós-modernas imprimiram mudanças que contribuíram para uma ressignificação da história, modificando as bases de interpretação e construção do pensamento histórico, que significou principalmente uma ruptura da análise histórica estruturada a partir de elementos socioeconômicos, adotando um caráter de valorização dos aspectos culturais da humanidade em detrimento da análise global da história. Essa mudança também se caracteriza pela relativização dos acontecimentos históricos, reduzindo a verdade histórica a meros discursos ou múltiplas interpretações.

A historiografia pós-moderna enxerga o passado de forma autônoma e independente, negando as raízes dos processos históricos e a ideia de causalidade histórica. Rejeitando representações ou interpretações globais que venham a responder aos questionamentos do presente. Uma gama de infinitos e novos conteúdos passa a ser abordados, como a história da loucura, do suicídio, da violência entre outros, e servir como base de análise de determinada realidade histórica. Sustentam-se, nas ideias pós-modernas, que apenas nessa abordagem "mais profunda" das múltiplas questões da sociedade é que se pode permitir uma visão global da história.

A visão de tempo histórico na era pós-moderna é reduzida a perspectiva do tempo presente e contínuo, desestimulando qualquer expectativa de construção coletiva de emancipação social, criando uma sociedade cada vez mais individualizada. Nessa visão, a ideia de progresso para uma nova sociedade, baseadas na premissa das ideias iluministas, já não representa os anseios dos sujeitos. Segundo Harvey (1996):

> A experiência do tempo e do espaço se transformou, a confiança na associação entre juízos científicos e morais ruiu, a estética triunfou sobre a ética como foco primário de preocupação intelectual e social, as imagens dominaram as narrativas, a efemeridade e a fragmentação assumiram precedência sobre verdades eternas e sobre a política unificadora e as explicações deixaram o âmbito dos fundamentos materiais e político-econômicos e passaram a consideração de práticas e culturas autônomas. (p. 293)

Além do tempo histórico, a identidade cultural também sofre alterações na pósmodernidade, "de uma concepção una, centrada, equilibrada, coerente e estável de identidade, passa-se a fragmentação, efemeridade, mobilidade, superficialidade, flutuação" (COSTA, 2005, p. 01). Isso ocorre principalmente devido à grande instabilidade e descontinuidade instaurado pela pós-modernidade, contextualizado com os paradigmas do mundo globalizado em que a crescente conectividade entre o mundo favorece a constituição da sociedade do consumo, onde o mercado busca criar uma demanda de consumidor baseado na diversidade cultural. Na valorização introduzida pela pós-modernidade dessas múltiplas identidades, sujeitos como "crianças, jovens, mulheres, negros, idosos, docentes, surdos etc." (COSTA, 2005, p. 02) passam a constituir novos grupos sociais com demandas distintas que serão abraçados pela indústria cultural que estimula essa diversificação identitária para garantir os lucros através de uma reinvenção mercadológica. Os produtos disponíveis no mercado estão cada vez mais diversificados e buscam atender um público cada vez mais específico, seja essa diferenciação realizada pelo grupo socialmente ocupado pelo indivíduo ou por aspectos referentes a sua cor de pele, seu tipo de cabelo, cor de olho etc. Essa diversificação, característica do cenário da pósmodernidade, estabelece a falsa premissa de aceitação dos diferentes grupos sociais, uma vez que eles são representados pelo mercado em suas especificidades.

Nesse sentido, é importante compreender o que essas mudanças na compreensão do tempo histórico e identidade cultural criadas pela pós-modernidade implicam no ensino de história e na constituição de uma consciência efetivamente crítica. A consciência forjada no cenário da pós-modernidade não adentra na natureza das opressões sociais e não as compreende historicamente, ela aceita o modelo de sociedade posto sem entender que o sistema capitalista ao qual está inserido é o principal potencializador dessas opressões e que dentro desse sistema uma classe social (a trabalhadora) sempre estará submetida aos interesses de uma outra classe (a burguesa), não havendo uma igualdade em condições nem uma possibilidade real de superação dessa exploração.

Todas essas questões abordadas estão relacionadas e influenciam significativamente a historiografia e o ensino de história, segundo Barros (2013) essa nova era vai introduzir uma historiografia fragmentada e infestada de múltiplas temáticas desconectadas de uma história global. Essa ressignificação da história pode ser percebida, principalmente, na ruptura da terceira geração dos Annales com a primeira e segunda geração, tendo como marco o ano de 1968 com a explosão dos novos movimentos sociais, políticos e contraculturais, a historiografia vai abandonar o projeto de história global e valorizar as subjetividades e as particularidades que formam o ser social.

> Entre as novidades postula-se a possibilidade de examinar a história de acordo com uma nova escala de observação – atenta para o detalhe, para as microrrealidades, para aquilo que habitualmente escapa ao olhar panorâmico da macro-história tradicional – e é a esta nova postura que se passou a chamar de micro-história. (BARROS, 2013,

Essa nova historiografia inspirada na pós-modernidade também vai buscar apreciar o próprio historiador enquanto objeto da sua própria pesquisa, evidenciando sua trajetória em formato de biografia e estimulando a incerteza da verdade histórica, onde todo o conhecimento é relativizado e reduzido a uma gama de discursos que são construídos a partir da perspectiva de cada historiador, diminuindo o papel da ciência na construção desse conhecimento e tratando-os como frutos de variadas e múltiplas "versões". A história não é mais um conhecimento conciso e objetivo, sendo tratado agora como fruto de inúmeras interpretações geradas de outras inúmeras interpretações, "o conhecimento histórico é múltiplo e não definitivo: são interpretações de interpretações. A realidade é produzida por jogos de linguagem" (REIS, 2000, p. 170).

A partir do rompimento com a concepção historiográfica de Bloch, Febvre e Braudel, a terceira geração dos Annales vai se autodenominar Nouvelle Histoire (REIS, 2000), isto é, uma Nova História. Um dos marcos principais dessa ruptura é o abandono de uma perspectiva global da história, justificando-se que a historicização das microrrealidades é que pode fornecer as condições necessárias para a formação de uma visão "mais ampla" da história. Nessa nova concepção historiográfica é que ganham espaço novas e diversas temáticas que variam da história ambiental à história do olfato, "domínios temáticos por vezes esdrúxulos, por vezes surpreendentes e inusitados" (BARROS, 2013, p.317). Essa nova fase dos Annales que parte da descrença das metanarrativas como possibilidade de explicação das questões sociais vai defender que o aprofundamento em fatias específicas da sociedade é um fator fundamental para se formar uma explicação mais coesa e mais detalhada desse "todo", realizando pequenos recortes de espaço e tempo para poder objetivar a constituição de uma história "mais completa". Entretanto, como nos relata Barros (2013), essa nova historiografía deixa de abordar questões importantes para a compreensão dos fenômenos sociais, como a estrutura política, econômica, social e sua influência no cultural, e se perde no seu próprio infinito de temas que não necessariamente contribuem para a compreensão histórica da humanidade.

> De uma "história do todo", que buscava articular todas as instâncias do social, passava-se a uma "história do tudo". Do tudo que também inclui aquilo que é quase nada, diriam alguns. [...]. Que fazer com a "história do olfato" [...] ou que fazer, para sustentar que temos ainda aqui uma história total (no sentido de história do todo), com a história da higiene do corpo [...] ou com a história dos quartos de Michelle Perrot? (BARROS, 2013, p. 317-320, grifo do autor.)

Salientamos, no entanto, que a diversidade temática e pluralidade metodológica introduzida pela terceira geração dos Annales não é o problema ao qual nos reservamos a criticar, faz-se necessário reconhecer que a inserção da micro-história, por si só, não constitui um rompimento com uma visão historiográfica coesa:

> A possibilidade de utilizar o microrrecorte ou a escala de observação reduzida para enxergar algo mais amplo também já foi e vai sendo coerentemente realizada pelos historiadores que trabalham com o campo da micro-história. (BARROS, 2013, p. 319)

Dessa forma, reconhece-se que a micro-história tem sido importante para a abordagem e evidência de grupos historicamente marginalizados ou para a formação de uma história de diversos sujeitos. O que nos propomos a criticar é o abandono quase que completo da conexão

dessa micro-história com a história global e as "abordagens múltiplas de uma sociedade sem centro, sem sujeito e sem futuro" (REIS, 2000, p. 114), que se propõe a historicizar tudo, inclusive questões que não contribuem para uma compreensão relevante da sociedade, numa tentativa de compreender o "todo" através de uma fragmentação cada vez mais radical das questões sociais e da negação da relação dessas microrrealidades e de sua conexão com estruturas socioeconômicas, criando, portanto, um caráter de uma história autônoma, sem relação com estruturas como classe ou economia. Quase como se essas micropartículas históricas pudessem, por si só, se auto explicar, como se não estivessem inseridas em um contexto político/social/econômico que as influências e por vezes a determina, estando essa nova abordagem historiográfica mais interessada em descrever e narrar essas microrrealidades do que compreendê-las e explicá-las.

Essa história em migalhas (DOSSE, 1992), vai preocupar-se mais com a abordagem histórica dos diversos sujeitos e de suas múltiplas realidades, elegendo-os objetos de pesquisa em detrimento de objetos estruturais como conflitos de classe ou organização produtiva da sociedade, elevando a narrativa e valorizando as múltiplas experiências como elementos fundamentais para a construção de uma história "global". Entretanto, o que não se percebe nessa nova concepção historiográfica da Nova história é que eleger infinitas temáticas e a análise desconectada destas implica, na verdade, numa leitura superficial da sociedade, pois ao passo em que se aprofunda em temáticas diversas e cada vez mais específicas e por vezes abstratas o historiador se perde na própria ambição, limitando-se ao conhecimento de questões que pouco contribuem para uma compreensão efetiva da história, das problemáticas sociais e da sociedade, imerso numa história do tudo que o distancia cada vez mais do todo.

> A história chegou à fragmentação, à produção de "migalhas" de conhecimentos sobre "objetos-migalha". [...] Obteve, na verdade, a fragmentação da história em inúmeros territórios particulares, com seus respectivos muros. [...] O que há são experiências individuais que se multiplicam, isoladas, um acúmulo de estudos que não se completam e são incomparáveis entre si. [...] e teria se perdido nos fragmentos do saber, nas práticas discursivas, nos micropoderes. (REIS, 2000, p. 125-128)

Esse esmigalhamento introduzido pela terceira fase dos Annales vai contribuir para um ensino de história pautado na análise fragmentada, principal característica dessa geração, cuja principal consequência será a formação de um sujeito individualizado que não consegue ter a dimensão histórica dos fenômenos sociais e não consegue reconhecer as estruturas socioeconômica na qual está inserida. Esse sujeito herdará uma consciência crítica limitada, presa na sua própria dimensão, onde a perspectiva de construção de um futuro que a igualdade, justiça social e liberdade sejam parte da realidade, valores que apenas seriam alcançados através de mudanças nas estruturas socioeconômicas da sociedade, cederam espaço ao passado-presente descontínuo e ao futuro-imediato como objetivo fim da história.

O sujeito formado por essa nova concepção historiográfica estará mergulhado na ambição de construir uma história "mais ampla e mais completa" através do aprofundamento em parcelas e partículas sociais cada vez mais específicas. Entretanto, o que ocorrerá é que quanto mais profundo ele mergulha mais superficial o conhecimento histórico dele se tornará, uma vez que deixando de analisar as estruturas socioeconômicas esse sujeito construirá uma interpretação histórica que desviará os olhos dos problemas sociais mais complexos da sociedade como a pobreza, a miséria, as guerras etc., para dar espaço à história de temas como "o clima, o inconsciente, o mito, as mentalidades, a língua, o livro, os jovens, o corpo, a cozinha, a opinião pública, o filme, a festa" (REIS, 2000, p. 118), preocupados em descrever esses fenômenos e não em explicá-los ou compreender suas causas.

Nessa perspectiva pós-moderna a história deixa de cumprir o papel de uma ciência comprometida com as transformações sociais da sociedade para se ater ao papel de uma ciência "neutra" onde sua principal função é colecionar conhecimento e internalizá-los em um inventário. Esse ensino de história contribuirá apenas para a formação de sujeitos cada vez mais distantes de sua própria realidade, desconectados de sua situação econômica, cultural e social, desconhecedor de sua capacidade política de intervenção histórica na realidade, tornando-se um reprodutor da estrutura social de exploração que o capitalismo promove em sua essência e reforçará as bases do capital que potencializa as opressões que por vezes esse sujeito tentará questionar. Essa Nouvelle Histoire transforma o sujeito em um conhecedor de pequenas partes de sua realidade, retirando dele a necessidade de compreender a estrutura social e econômica na qual está inserida, bem como a visão do global e a capacidade de fazer análises mais profundas e relacioná-las com a configuração social posta, formando assim uma consciência particularizada e reservada a sua própria individualidade, sem compreensão das relações sociais, como ato coletivo, de suas causalidades e de suas essências. Perdendo a compreensão global em detrimento de uma compreensão superficial, contribuindo de forma eficaz para a estratégia do capital de reforço e manutenção da ideologia burguesa e de sua estrutura de exploração, alienando os sujeitos às necessidades do capitalismo e legitimando a ordem social estabelecida por ele.

Considerações Finais

Com a realização deste trabalho identificamos que a pós-modernidade vai influenciar significativamente na ressignificação da história e na transformação dos aspectos que tangem a formação da consciência crítica dos sujeitos. Dessa forma, a contaminação da história pelas ideias pós-modernas vai se dar a partir da inserção da terceira geração da Escola dos Annales que irá assumir como principal característica a ressignificação das concepções apresentadas pelas gerações anteriores. Ao valorizar as microrrealidades e ao fragmentar radicalmente a história, a terceira geração dos Annales vai se distanciar cada vez mais do projeto de história global para se aproximar de uma história do tudo e do todo, abandonando a análise estrutural das relações de classe social e de poder econômico para adotar um caráter de descrição dos múltiplos sujeitos e temáticas que serão valorizados nesse contexto, defendendo que apenas com esse método pode-se chegar a consolidação de uma história "mais completa e mais profunda".

A partir disso, concluímos que essa nova concepção historiográfica contaminada pelos ideais pós-modernos implica em um ensino de história onde a formação da consciência crítica está limitada a superficialidade e a criticidade não estrutural, ou seja, uma crítica que não atinge nem ameaça as estruturas de configuração do poder da sociedade burguesa. Esse ensino de história, mergulhado na fragmentação e nas micropartículas sociais, perde a capacidade de analisar criticamente o sistema capitalista, desviando os seus olhos dos conflitos de classe, dos fenômenos sociais e das opressões estruturais. Ao formar o sujeito para viver o futuro-imediato, a pós-modernidade vai desestimulá-lo a refletir sobre a construção de uma outra sociedade posterior à capitalista, como a socialista, por exemplo. O sujeito estará preso ao presentecontínuo e alienado aos interesses do capitalismo e perderá a perspectiva de emancipação da humanidade, reforçando a conformidade com o sistema burguês.

Portanto, a superação da influência das ideias pós-modernas, tanto na educação quanto no ensino de história, ocorrerá a partir da constituição de uma escola que articule os interesses da classe trabalhadora, como afirma Marx (2008) "é preciso explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção", bem como realizando a interligação dos saberes historicamente apropriados pela burguesa, o saber e o fazer, permitindo que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem possam ter acesso não apenas ao conhecimento prático de operacionalização do processo produtivo, mas também ao conhecimento político-teórico das formas de organização das relações sociais e de produção capitalista. Essa nova escola agirá para libertar

os alunos da dominação ideológica da sociedade burguesa e atuará para superar a imposição cultural e simbólica que desvaloriza a cultura da classe trabalhadora e elege a cultura dominante como oficial. Com a constituição dessa nova perspectiva de educação, a escola não será um espaço de reforço das desigualdades socioeconômicas, mas sim um ambiente que explora as contradições do capitalismo e aponta a necessidade de superação desse sistema, desenvolvendo nos sujeitos uma consciência crítica, atuante e que reconheça a necessidade de transformar a sociedade.

No ensino de história, a superação da influência das ideias pós-modernas, contribuirá para a formação de uma consciência global através da análise macro das relações de produção e das opressões, bem como do reconhecimento da estrutura dominante de exploração que se mantém através de uma dominação ideológica da classe burguesa sobre a classe trabalhadora, configurada a partir da constituição da sociedade capitalista. Ao superar a ideia pós-moderna de fim da história, os sujeitos poderão desenvolver uma consciência coletiva e crítica da necessidade de superação do capitalismo bem como se reconhecer enquanto agente político e ser histórico provido de capacidade de transformação do mundo, ao compreender que a sociedade está em um constante processo de mudanças e entender a essência das desigualdades sociais e das opressões, os sujeitos poderão romper com a condição social existente para projetar um futuro diferente do atual, libertando-se, portanto, do presente-contínuo estabelecido pela pós-modernidade.

Além disso, novos desafios são postos ao marxismo, como o de desmistificar a ideologia pós-moderna desmascarando o seu caráter burguês, assim como realizar uma abordagem das opressões identitárias sobre a ótica materialista de história, desvendando a essência dessas opressões e relacionando-as com a luta de classes. Cabe ao marxismo recuperar a sua influência nos campos de saber através de uma atualização do pensamento que dialogue com as demandas da contemporaneidade e que venha a se materializar na defesa de um ensino de história que combata a superficialidade do conhecimento, a fragmentação e a individualização das lutas dos trabalhadores, bem como venha a desenvolver uma consciência efetivamente crítica e coletiva que reconheça a situação de exploração socioeconômica promovida pelo sistema capitalista e que estabeleça uma consciência que venha a buscar a superação desse sistema e a transformação das relações de poder na sociedade, realizando uma crítica estrutural às opressões e a sociedade do consumo e que venha a desmascarar a pós-modernidade enquanto uma nova roupagem dos interesses burguês.

Referências Bibliográficas

BARROS, José D'assunção. **A Nouvelle Histoire e os Annales: entre continuidades e rupturas.** Revista de História. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321016484_A_Nouvelle_Histoire_e_os_Annales_-entre_continuidades_e_rupturas. Acesso em: 5 de ago. 2018.

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antonio Flávio; GARCIA, Regina Leite; ALVES, Maria Palmira (Orgs.). *Currículo:* pensar, sentir e diferir (v. II). Rio de Janeiro: DP&A, 2005

DOSSE, François. **A história em migalhas: dos Annales à nova história.** São Paulo: ensaio; Campinas - SP: editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992

EAGLETON, Terry. As ilusões do pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9° ed. São Paulo: Cortez, 2010

HARVEY, David. A condição pós-moderna. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996

MARX, K. ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** Ed. 01, 4º reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008

REIS, José Carlos. Escola dos Annales: a inovação em história. São Paulo: Paz e Terra, 2000

WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, Jhon Bellamy (Org). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA **ERA DIGITAL**

Emanuelle Socorro Goes de Macêdo⁸

Resumo

As práticas pedagógicas são mecanismos necessários para um bom desempenho do professor em sala de aula, estas são ressignificadas corriqueiramente para chegar de forma eficiente aos mais diversos públicos. Deste modo, este artigo tem por objetivo mostrar a situação da prática docente na atualidade e como a tecnologia da informática vem sendo utilizada. Por intermédio de uma perspectiva histórico - critica foi analisado o fragmento da superestrutura "educação" e seus complexos, como as práticas – pedagógicas, os recursos tecnológicos da informática e comunicação (TIC) e as dificuldades do processo ensino – aprendizagem.

Palavras – chave: Educação; TIC; Professor.

Introdução

A priori temos que levar em consideração que, os processos educacionais e os processos sociais estão intimamente ligados. Deste modo a educação de um país agirá de acordo com o regime operante. Se vivemos em uma sociedade capitalistas, tanto a educação, quanto os demais segmentos da sociedade agirá dentro de seus preceitos.

Deste modo, sendo o capitalismo o regime que visa o capital, só terá valor nesta sociedade aquele que o possui. Estes, no entanto correspondem a uma pequena parcela da sociedade. Além do capital, esta burguesia, tem a seu favor o próprio Estado, e é este que viabiliza o controle das massas. Para que isso ocorra, utiliza-se a tríade educação, mídia e forças armadas (poder coercitivo). Esta tríade efetivara o plano regulamentador de manutenção do sistema. Assim, a educação não precisa ser de melhor qualidade, pois não interessa ao sistema uma população bem instruída; a mídia reproduzirá apenas o que for conveniente e as forças armadas estarão a postos caso a alienação pacífica não funcione. Cabe salientar que alienação pacífica, é aquela gerida por aparelhos ideológicos, que não fazem uso da força, como as televisões (mídia) e as escolas.

Tal alienação é desenvolvida em loco nas escolas. Esta, no entanto, pode ou não ocorrer, sendo o professor o diferencial neste processo. Pois, enquanto mola mestre no processo de

Graduada em História - Licenciatura pela Universidade Estadual de Alagoas, UNEAL. Especialista em Metodologia do Ensino de História – Especialização pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa, FERA. Mestranda em Ensino de História pela Universidade Federal de Sergipe, UFS. Goesemanuelle 7@gmail.com

ensino-aprendizagem será este o responsável pela construção do conhecimento emancipatório e libertário. Tendo em vista o cenário atual, os recursos tecnológicos podem ser grandes aliados na construção do saber, assim através da tecnologia da informática e da comunicação, este artigo trabalha a situação da prática docente brasileira na atualidade no que tange a prática pedagógica e a utilização das TICs.

Por intermédio de uma perspectiva histórico – critica, este artigo objetiva analisar o fragmento da superestrutura, "educação" e seus complexos, como práticas - pedagógicas, recursos tecnológicos da informática e comunicação (TIC) e as dificuldades do processo ensino - aprendizagem. Para isto o artigo foi dividido em quatro subtemas, o primeiro que consta da Educação e a Prática Pedagógica, o segundo que trata do Uso da Tecnologia da Informática Pela Educação e o terceiro Dificuldades na Utilização das TICs em Ambiente Escolar e quarto a Educação Brasileira e o Uso das TICs.

Educação e Prática Pedagógica

Para Wachowiz (1991), a educação se reduz a uma instância da superestrutura totalmente alienada quanto à relação entre indivíduos e a sociedade. Assim sendo, esta torna se alienada quando assume por vezes uma postura aquém da realidade social, deixando de lado aspectos sociais de fundamental importância para a construção do conhecimento emancipatório e porque não, libertador.

Nesse caso o conhecimento será unilateral e doutrinário. Pois, sendo a educação uma das ferramentas da superestrutura estatal assumirá de forma oculta o postulado de domesticar aqueles que por ela perpassam. Desta forma, entende – se por educação, [...] o processo de "interiorização" das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para introduzi-lo à sua aceitação passiva. (MÉSZAROS, apud. SADER; 2002; p.17). Assim, a escola torna-se loco desta educação.

> [...] o papel da escola é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica totalmente diferente. (MÉSZÁROS, 2002, p. 65).

A citação acima revela uma nova possibilidade para a instituição escolar. Onde a priori a mesma só serviria como objeto de reprodução ideológica doutrinária, na posteriori poderá assumir um caráter libertário. Isso ocorrera se o professor romper com as imposições do sistema em sua práxis e construir de maneira consciente um conhecimento para além dos limites estabelecidos. Assim, a *práxis pedagógica* é de fundamental importância na construção do conhecimento emancipatório.

Segundo SILVA, J; RAMOS, M. M. S (2006), a prática pedagógica é, "complexa e plural, portanto exige além dos saberes técnicos – científicos, os saberes experienciais e uma reflexão individual e coletiva, mediada pela ética, num contexto sócio – histórico no qual os professores exercem sua profissão [...]". Ou seja, tal prática é o somatório do conhecimento científico, das vivências do *professor* e de uma análise histórico - crítica do meio onde esta será aplicada. Ficando claro que o professor é de fundamental importância no processo de construção do saber libertário. Pois este enquanto *liberto* das imposições do sistema, incitará nos alunos um conhecimento também liberto e além de tudo fundamentado na real situação social, isto ocorrerá por meio de uma relação dialógica permanente. Facilitando assim a construção de um conhecimento reacionário – libertador.

Não há outro caminho senão de uma prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-se como quase "coisas", com eles estabelece uma relação dialógica permanente. (FREIRE, P.56).

O grande desafio desta é a forma como o conhecimento será passado. Pois tendo em vista a dinâmica do sistema vigente, seus avanços e imposições, o conteúdo que anteriormente era passado mediante narrativa e explanação em lousa, agora já não atinge de forma eficiente o alunado. Deste modo, "deve-se perceber as necessidades da dinâmica de aprendizagem criando novas alternativas de planejamento e desenvolvimento curricular, ressignificando a prática em sala de aula de forma a atender os desafios de aprendizagem apresentados". (SILVA, J; RAMOS, M. M. S; 2006. p. 08).

O uso da Tecnologia da Informática pela Educação

O educador enquanto agente transformador assume o desafio de perpassar dois obstáculos, o primeiro que consta do romper com as imposições do sistema, libertando-se assim do enclausuramento intelectual – ideológico vigente e o segundo que é a prática pedagógica de caráter libertador. Tendo ultrapassado o primeiro obstáculo, o segundo dependerá de um olhar mais abrangente sobre o alunado, levando em consideração o tempo e o espaço que o mesmo se encontra inserido. Diante disto o professor utiliza-se dos recursos adequados para a realidade dos mesmos.

Hoje podemos observar que as aulas tradicionais já não são tão eficientes; a exposição oral somada ao quadro a giz já não prende a atenção deste novo alunado, ficando claro que é preciso mudanças significativas no exercício do saber. Assim SOUZA (2013) dirá, "A escola precisa modernizar-se a fim de acompanhar o ritmo da sociedade e não se tornar uma instituição fora de moda, ultrapassada e desinteressante". A escola e o professor precisam adequar-se ao novo mundo e ao novo aluno, pois só assim conseguirão desempenhar seu papel.

Diante deste cenário os aparatos tecnológicos vão ganhando espaço e a escola tradicional vai se modernizando. O professor por sua vez ao utilizar-se destes, cria um vínculo com esta nova geração e assim resgata a atenção dos mesmos. É graças a este link que o conhecimento poderá ser construído. Poderá, pois tudo dependerá de como serão utilizados. "A questão principal não é ter recursos, mas saber o que fazer com eles [...]". (MOLINA, apud. MORAN; 2012); e é justamente o saber fazer, que faz toda diferença no processo ensino – aprendizagem.

> O simples fato de transferir a tarefa do quadro – negro para o computador não muda uma aula. É fundamental que a metodologia utilizada seja pensada em conjunto com os recursos tecnológicos que a modernidade oferece. O filme, a lousa interativa, o computador, etc., perdem a validade se não se mantiver o objetivo principal: a aprendizagem. (SOUZA, 2013).

O aprender agora ocorre de maneira interativa e multifacetada, indo além dos limites da sala de aula. E aquela relação dialógica permanente proposta por Freire fica cada vez mais fácil de ser aplicada, pois a tecnologia veio para ampliar os horizontes do conhecimento.

Flávia Resende então pontuara quatro formas de uso da tecnologia na educação, a primeira consta da possibilidade de interatividade, a segunda diz respeito à simulação da realidade por meio do computador, a terceira que refere – se à comunicação a distância por meio das redes sociais e por fim, a quarta que fala da possibilidade de armazenamento e organização da informação. Todas estas, se bem articuladas atingirão o aluno de maneira efetiva e satisfatória, pois o professor incitará neste a necessidade da construção do conhecimento, mas não o conhecimento unilateral doutrinário, e sim o conhecimento libertário e emancipador.

Dificuldades na utilização das TICS em ambiente escolar

Como já foi dito, a educação é uma parte da superestrutura estatal, assim sendo ela funcionará por meio de suas imposições. E sendo o Estado à instituição mantenedora de tal, é ele que disponibilizará os recursos necessários para que a mesma funcione como instituição "perpetuadora do saber". Só nos resta refletir que tipo de saber vem sendo repassado. Este é um saber total e libertador, ou é um saber limitado? Tendo em vista os altos índices de analfabetos funcionais, creio que o saber passado é extremamente limitado. Assim, pensar em educação de qualidade é perder – se na utopia.

Sabendo disto, adentrar no assunto tecnologia da informática na sala de aula é um grande desafio. Pois existem dificuldades no plano estrutural, onde escolas que tem laboratório de informática, não tem acesso à internet e as que têm, não possuem pessoas capacitadas para manusear estes recursos. Para Souza, o importante é que haja não apenas uma revolução tecnológica nas escolas. Sendo necessária uma revolução na capacitação docente, pois a tecnologia é algo ainda a ser desmistificado para a maioria dos professores. (SOUZA, 2013).

Souza mostra outro ponto relevante, a "CAPACITAÇÃO" docente. Esta deveria ocorrer já na formação acadêmica sendo matéria indispensável da grade curricular, e posterior à formação, a atualização deveria ocorrer por meio de cursos na área, ofertados periodicamente e embasados nas novidades do mundo tecnológico. O porém encontra-se na ausência de capacitação tanto na formação docente, quanto no exercício da profissão. Como atualizar-se se o sistema não disponibiliza cursos e tão poucos recursos para tal. O governo não deve dar diretrizes para a vida social, mas deve criar condições para que as diretrizes sejam elaboradas no interior da sociedade civil organizada por ela mesmo. (WACHOWIS, 1991, p. 132).

O exercício da docência é um desafio diário, sendo preciso burlar as mais diversas dificuldades, desde a estrutura escolar, até a falta de interesse dos alunos. O problema da educação não será sanado pelo simples uso da tecnologia, a questão é bem mais abrangente. Os recursos tecnológicos são ótimos aliados neste processo, mas para que adentrem de forma eficiente na escola, antes é preciso investir no educador e no ambiente escolar, ou bem antes disto, é preciso reestruturar a superestrutura. "Alterar as condições históricas dadas, de acordo com a dinâmica do desenvolvimento social em andamento, não é apenas aceitável, mas também de importância vital na ordem hegemônica alternativa". (MÉSZÁROS, 2008, p.95).

A Educação Brasileira e o uso das TICS

Se levarmos em consideração a evolução tecnológica brasileira e seu uso em sala de aula podemos ter como marco histórico o Proinfo e sua atuação nas escolas da rede pública. O programa encontrou sérias dificuldades para sua implementação, sendo questionado corriqueiramente quanto sua relevância. Em 1997 foi criado o Programa Nacional de

Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado) pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com governos estaduais e municipais durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso, tal programa tinha por objetivo a promoção da utilização da tecnologia da informação e comunicação (TIC) nas escolas da rede pública. Assim, recursos financeiros foram destinados para compra de computadores para as escolas da rede, fornecendo aos alunos laboratórios de informática de qualidade. No entanto tal iniciativa não foi suficiente para sancionar o problema da educação brasileira, tão pouco para aceitação das TICs pelos professores.

> Não é tarefa simples prover nossas escolas públicas com laboratórios de informática, banda larga e outros elementos de infraestrutura. O Ministério da Educação (MEC), em parceria com os governos estaduais e municipais, promove a utilização de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) em nossas escolas por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado). Essa iniciativa não é suficiente para implementar uma cultura de TIC a serviço do processo de ensino e aprendizagem. (LÖBLER, BULEGON, NISHI, 2012. p.02).

Transformado em zonas em desuso dentro da escola, o laboratório de informática no auge de sua existência resultou na inexistência de técnicos em informática e em capacitações defasadas. Segundo Löbler, Bulegon, Nishi (2012), inclusão digital pode ser entendida como o conhecimento que se deve dar ao indivíduo sobre novas tecnologias para que se torne capaz e domine um conjunto de novos saberes necessários à sua emancipação e inserção na sociedade. Deste modo, o simples fato de fornecer os recursos tecnológicos não implica na existência de uma inclusão digital de fato.

Naquele momento da história da informática educativa tinha-se a errônea percepção que o uso dos computadores resolveria o problema da educação nacional; um ledo engano, o programa foi um mero instrumento para a tentativa de implantar no imaginário popular brasileiro a ideia de uma educação pública de qualidade e que valorizava e fazia uso das tecnologias da informática. A luta pelo desenvolvimento da consciência tecnológica vem sendo pautada aos poucos, hoje passados 22 anos desde a criação do programa encontramos um Brasil que ainda luta por inclusão digital.

> [...] a partir do advento do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) - uma das iniciativas pioneiras no contexto nacional, podemos identificar claramente três momentos. O primeiro, quando comumente os computadores eram vistos como a solução para as mazelas de nossa educação, e tinha por objetivo informatizar as escolas públicas brasileiras por meio da disponibilização de laboratórios de informática nas escolas. Junto com este processo, ganhou corpo um movimento em torno da implementação de softwares educativos. Tão pouco mencionados ultimamente, tiveram seu ápice de desenvolvimento e de pesquisas por volta dos anos 2000, quando era unânime a ideia de que se precisava desenvolver aplicações educacionais a serem utilizadas nos laboratórios. O terceiro momento, que

teve seu início por volta de 2007, coincide com o início do processo de conexão das escolas e dava destaque à demanda de criação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Ou seja, sites na internet em que se pudesse desenvolver - e controlar - atividades de ensino e aprendizagem. Neste período, foram desenvolvidas inúmeras plataformas e outras que já haviam, como é o caso do Teleduc, ganharam força. (TEIXEIRA, MARTINS, PAZINATO, 2017. p.108).

Dos famigerados *laboratórios esquecidos* com seus computadores fixos aos tablets móveis, a modernização dos recursos acompanha o mercado produtor criando novas necessidades de consumo e de utilização. O uso destes em espaço escolar públicos ou privados virou sinônimo de qualidade e inclusão, sendo propagandeado positivamente; hoje uma escola que não faz uso destes meios é tida como obsoleta. No entanto não existem pesquisas que comprovem a relevância do uso das tecnologias no ensino como algo positivo. Também não é difícil argumentar em torno do fato de que estas tecnologias, do modo como têm sido apropriadas até então, não tem trazido ganhos significativos à educação, cujo papel é, em uma primeira análise, formar o cidadão para o mundo de hoje. (TEIXEIRA, MARTINS, PAZINATO, 2017, p.109).

De forma antropofágica a educação faz uso das tecnologias da informática; computadores, lousas digitais, projetores, tabletes e demais recursos foram incorporados ao sistema educacional brasileiro como meio de "salvar" a educação básica. Afinal a premissa por "chamar a atenção do aluno" tornou-se cada vez mais presente no cotidiano das escolas. No entanto a aquisição de recursos tecnológicos sem prévio estudo de seu funcionamento e aplicabilidade em sala de aula de pouco serve. Deste modo os professores necessitam de auxílio no que tange tal problemática, pois a complexidade dos aparatos tecnológicos ocasiona o não uso, ou o uso limitado dos mesmos.

Os smartphones e a internet possibilitam o acesso a informações distintas em um curto espaço de tempo, tornando-as práticas e acessíveis. No entanto, ao passo que a tecnologia facilita o acesso a informação, ela também dificulta, pois, a multiplicidade de informações faz desta algo efêmero. Dentro deste cenário de efemeridade de informações o professor precisa fazer uso de tais saberes, potencializando-os ou refutando-os.

Em uma sociedade onde a agilidade e a tecnologia estão em primeiro plano, o uso desta nos mais diversos setores torna-se uma constante, inclusive no campo educacional. Os meios tecnológicos se bem trabalhados potencializam as habilidades e competências dos alunos. Para isto o professor precisará pensar estrategicamente durante seu planejamento como associar o recurso, o assunto e o desenvolvimento da aula, levando em conta possíveis problemas e possíveis soluções. A prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica sobre a

práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, transformá-las mediante um processo de conscientização de seus participantes. (MELLO; MORAES; BARROS, 2017. p.139).

Cabe ao professor encontrar meios de aproximar-se de seu alunado, para isso é preciso analisar a realidade social dos mesmos levando em consideração suas singularidades. Ao incorporar aspectos da realidade do aluno a sua prática pedagógica o professor os envolve no processo de construção do saber, chamando sua atenção e despertando um novo olhar para os conteúdos. Os recursos didáticos vêm somando neste processo, a história oral e a tecnologias da informática são parceiras. Há medida que se questiona o aluno, o da relevância o ato de registrar fazendo uso dos recursos audiovisuais (câmeras) dá-se voz a seres até então renegados pela historiografia. Umas das tarefas impostas aos professores é aproximar a dinâmica da vida dos estudantes à dinâmica da escola, é relacionar o mundo vivido com o mundo da escola a fim de dar significado ao que se aprende, e porque se aprende. (MELLO; MORAES; BARROS, 2017. p.124).

O sistema educacional brasileiro tem em muito a melhorar, ainda sofremos com problemas de uma sociedade subdesenvolvida, a ausência da energia elétrica em muitas localidades traduz tal afirmativa. Os problemas estruturais da escola, a formação deficiente dos professores e a consequente desvalorização dos mesmos são alguns de tantos problemas enfrentados pela superestrutura educação. O discurso de modernização das escolas públicas dentro deste contexto social é um tanto incongruente. A problemática da inserção dos recursos digitais esbarra na dificuldade da aplicabilidade de recursos analógicos. Assim, o professor encontra-se na dicotomia entre o moderno impossível e o tradicional deficiente.

Em 2008 a UNESCO lançou um documento que embasa as competências dos professores no que tange o uso das TICs, tendo como principais pontos à incorporação e treinamento dos profissionais de educação, aperfeiçoando o currículo destes. Aumento da capacidade destes profissionais para que estes orientem o uso da tecnologia para a vida prática dos alunos, onde estes possam gerar *lucro* para o estado.

Mais do que formar professores para o uso das TIC, é preciso formar o professor para lidar com uma realidade complexa da sociedade da qual a escola e os indivíduos fazem parte. Desta forma, não há como separar o que alguns autores denominam de "cultura digital" da cultura vivida pelos indivíduos. (MELLO; MORAES; BARROS, 2017, p.127). A UNESCO vem embasar a necessidade de o professor formar seres com habilidades e competências para o mercado trabalhista, assim, pontua-se a correlação entre cultura digital e cultura vivida onde

uma é complementar a outra, e por assim ser é de fundamental importância o trabalho desta em ambiente escolar, visionando um retorno lucrativo para sociedade.

O professor é o grande responsável por dar sentindo ao uso da tecnologia em sala de aula, ele é o responsável pela condução dos saberes para um conhecimento emancipador, libertário. Para isso o mesmo necessita de um bom planejamento e uma ótima aplicabilidade. Trabalhar com imagens, vídeos, slides em uma lousa digital precisa ter sentido, para isso a fundamentação e o questionamento de tais é cabalmente necessário para o despertar de uma consciência histórico-crítica.

Mas uma vez a questão do sentido permeia a prática pedagógica do docente. Os professores mais antigos priorizam os métodos tradicionais, restringindo-se a lousa, lápis, voz e o livro didático. Negam enfaticamente a entrada do novo, perseguem os smartphones e repudiam tudo aquilo que envolve tecnologia. A grande questão é o porquê do repudio, para muitos é a total falta de habilidade em seu manuseio, para outros é o negacionismo pelo negacionismo. A formação de professores na graduação no que tange o uso das TICs é algo ainda distante da realidade brasileira, a falta de incentivos financeiros e institucionais agravam o problema. Aqueles profissionais que estão no mercado a muito tempo precisam de cursos de capacitação para orientar e direcionar o uso de tais mecanismo de uma forma que faça sentido para estes, pois só encontrando sentido é que os mesmos farão uso das TICs em suas respectivas salas de aula.

> As práticas só se alteram quando professores se sentem à vontade, seguros e percebem a necessidade de alterações no seu trabalho. Quem define o uso, o modo, o tempo, a intensidade dos usos dos vários recursos tecnológicos é o professor. Assim não é a mera instrumentalização técnica ou investimentos em tecnologia que vão provocar alterações. As mudanças só ocorrem quando a partir da compreensão do professor acerca de seu espaço tempo didático permiti-lhe alterações. (MELLO; MORAES; BARROS, 2017, p.140).

Considerações Finais

A prática pedagógica é um grande desafio na atual conjuntura. Pois além das dificuldades estruturais, esta também tem que burlar a alienação imperante. O conhecimento precisa ser livre de alienação e para isto o professor antes de repassá-lo precisa estar liberto e assim estando, o próximo passo é a prática.

Assim o professor precisa ater-se a realidade local para inserir-se na realidade dos alunos e junto deles construir um conhecimento emancipatório e funcional. Este conhecimento poderia ser melhor construído por meio das tecnologias da informática. Estas se bem utilizadas abririam um leque de possibilidades, e o conhecimento sairia dos limites da sala de aula.

No Brasil o sistema educacional anda a curtos passos, os problemas estruturais escolares somados a desvalorização e perseguição dos profissionais da área resulta em uma limitação quanto ao uso dos aparatos tecnológicos e a construção do conhecimento libertário. O docente ao passo que encontra significado no uso destes recursos faz destes fiéis aliados na construção dos saberes.

Desta forma, é preciso despertar um novo olhar sobre o uso das tecnologias da informática e comunicação, tanto em professores como em alunos. O bom uso das mesmas possibilita um conhecimento para além do aparente, despertar nos alunos uma consciência histórica – critica, sendo esta fundante para a libertação das amarras da alienação. Para isto será necessário investimento no sistema educacional brasileiro e nas escolas básicas. Isso porque uma escola sem uma boa estrutura física não se preocupará com algo "supérfluo" como tecnologia. Para além da estrutura, a capacitação dos professores quanto a utilização eficaz dos aparatos tecnológicos é de extrema importância, só com uma boa instrução é que os meios (TICs) chegarão aos fins almejados.

Referências

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a educação do educador. Ca. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 311 – 328, set./dez. 2006. Disponível em << http://www.cedes.unicamp.br>> No dia 22/05/2014.

LÖBLER, Mauri Leodir. BULEGON, Laurenita Maria Löbler. NISHI, Julian Mayumi. O laboratório de informática em escolas públicas e sua relação com o desempenho escolar. CINTED-UFRGS, vol. 10, N° 3, dezembro de 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

MÉSZÁROS, Istiván – 1990 – A educação para além do capital. Istiván Mészáros; (tradução Isa Tavares). – 2. ed. – São Paulo: Bointempo, 2008. – (Mundo do Trabalho).

MELLO, Diene Eire de; MORAES, Dirce Aparecida F, de; BARROS, Daniella Melaré Vieira de; Formação de Professores e TIC: em busca de inovações didáticas. SOBRAL, Maria Neide; GOMES, Carlos Magno; ROMÃO, Eliana (org.). Didática on-line: teorias e práticas. – Maceió: EDUFAL, 2017. P. 123 – 142.

MOLINA, Diego. Tecnologia para quê? Revista Educação, 187. ed. Novembro de 2012. Acessado em << http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/5945/o-uso-das-tecnologiasna-educacao.aspx >>. No dia 04/06/2014.

MOLINA, Diego. A escola do futuro – Revista educação, 187. ed. Novembro de 2012. Acessado em << http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/5945/o-uso-das-tecnologiasna-educacao.aspx >>. No dia 04/06/2014.

OLIVEIRA, Nilza Aparecida Silva; FILIZOLA, Roberto. O uso da tecnologia da informática na educação - da teoria à prática. Trabalho apresentado para a conclusão do PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná. Ano de 2008. Disponível em << www.nre.seed.pr.gov.br/amnorte/arquivos/File/artigoooo111.doc >>. No dia 05/05/2014.

REZENDE, Flavia. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. ENSAIO - Pesquisa em educação em ciência. Vol. 2 / número 1. Março de 2002. Disponível em << www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/13/45 >> No dia 20/05/2014.

SILVA, Jovina; RAMOS, Maria Monteiro da Silva. Prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar, 2006. Disponível em

<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt3/GT3_2006_08.PDF >> No dia 05/05/2014.

SOUSA, Renata Beduschi. O uso da tecnologia na educação. – Revista Pátio, 66. ed. Maios de 2013. Acessado em <<http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/5945/o-uso-dastecnologias-na-educação.aspx>>. No dia 04/06/2014.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro; MARTINS, Amilton Rodrigo de Quadros; PAZINATO, Ariane Mileide. Alternativas metodológicas para apropriação da informática em processos educativos. SOBRAL, Maria Neide; GOMES, Carlos Magno; ROMÃO, Eliana (org.). Didática on-line: teorias e práticas. – Maceió: EDUFAL, 2017. P. 107 – 122.

WACHOWIS, Lilian Anna. O método dialético na didática. Campinas: São/SP: Papirus, 1991.

EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARGAREZ MARIA SANTOS LACET DURANTE O PROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EXERCENDO A PRÁTICA DOCENTE NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.

Ewerton Oliveira de Jesus⁹

Resumo

O presente trabalho é um relato de experiência que se realiza em uma escola pública da cidade de Maceió, localizada no bairro do Tabuleiro do Martins. Ela faz parte das três unidades escolares que participam do Projeto Residência Pedagógica, este que tem como um dos objetivos, "reconhecer progressos e identificar as dificuldades na aprendizagem dos discentes". Sobre isso, essa comunicação apresenta e discute as atividades desenvolvidas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e também na instituição escolar Professora Margarez Maria Santos Lacet, desde a implementação do Projeto e como essas intervenções buscam contribuir para a participação dos alunos envolvidos em uma turma de 3º ano do ensino Médio, nas aulas da disciplina de História lecionadas pelo autor durante o andamento do Projeto e as possibilidades de reflexão e ação advindas desse processo na prática docente, enquanto ainda graduando. Pois é notório que em inúmeras salas de aula, a prática do ensino de História tem sido um desafio para os professores, seja para os docentes que concluíram a sua formação há algumas décadas ou para os que se formaram recentemente (Bittencourt, 2011). O trabalho possui como metodologia a observação do ambiente escolar, além de pesquisa bibliográfica sobre o assunto, tendo Bittencourt (2011), Guimarães (2012), Baumgarten (2017) como alguns dos referenciais. Além disso, o Projeto Residência Pedagógica se encontra em andamento, finalizando apenas no início de 2020, mas ainda assim, é possível apresentar os resultados parciais obtidos até esse momento, como a participação e compreensão dos temas discutidos pelos alunos das duas regências realizadas, a relação que eles estabelecem desses assuntos com o presente e com sua vida cotidiana, bem como a sua criticidade diante de inúmeras informações, além dos momentos de formação do residente, antes da inserção na escola-campo.

Palavras-chave: Escola, Ensino de História, Alunos.

⁹ Graduando em História Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

Introdução

O presente trabalho é um relato de experiência que se realiza em uma escola pública da cidade de Maceió, localizada no bairro do Tabuleiro do Martins. Ela faz parte das três unidades escolares que participam do Projeto Residência Pedagógica, este que tem como um dos objetivos, reconhecer progressos e identificar as dificuldades na aprendizagem dos discentes. Sobre isso, essa comunicação apresenta e discute as atividades desenvolvidas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e também na instituição escolar Professora Margarez Maria Santos Lacet, desde a implementação do Projeto e como essas intervenções buscam contribuir para a participação dos alunos envolvidos em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, nas aulas da disciplina de História lecionadas pelo autor durante o andamento do Projeto e as possibilidades de reflexão e ação advindas desse processo na prática docente, enquanto ainda graduando. Pois é notório que em inúmeras salas de aula, a prática do ensino de História tem sido um desafio para os professores, seja para os docentes que concluíram a sua formação há algumas décadas ou para os que se formaram recentemente (BITTENCOURT, 2011).

Esse trabalho foi desenvolvido durante o Projeto Residência Pedagógica, no subprojeto História, que teve seu início em agosto de 2018 e ainda permanece em andamento. Coincidiu com o estudo da disciplina Estágio Supervisionado um (1), no 5º Semestre do Curso de Licenciatura em História na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

As atividades do Projeto Residência Pedagógica ocorreram na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e em uma Escola pública- Escola Estadual Professora Margarez Maria Santos Lacet, localizada no bairro do Tabuleiro do Martins, na cidade de Maceió. Além desta unidade, existem mais duas instituições que participam do Projeto, são elas: Escola Estadual Alberto Torres e Escola Estadual Fernandina Malta, localizada em Maceió e Rio Largo, respectivamente.

O trabalho possui como um dos objetivos, analisar a prática docente, ao mesmo tempo que ela é exercida na escola-campo, pois a atividade docente é um processo contínuo, que envolve bastante debate.

Tem como metodologia a entrevista, a pesquisa bibliográfica, tendo Bittencourt (2011), Guimarães (2012), Baumgarten (2017) como alguns dos referenciais. Outros métodos estão ligados à observação reflexiva do ambiente escolar, planejamento de planos de aula, além da própria regência, já que "durante os últimos anos, umas das proposições metodológicas mais debatidas na área do ensino de História foi a questão da produção de saberes históricos no cotidiano escolar." (GUIMARÃES, 2012, p. 205).

Sobre o Projeto Residência Pedagógica, ele integra a Política Nacional de Formação de Professores" e tem como intuito a otimização no âmbito da prática da formação docente nos cursos de licenciatura, promovendo a inserção do aluno graduando na escola de educação básica, a partir do 5º período do curso de licenciatura. (PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018).

Em relação ainda sobre o Projeto, por meio do site do Programa é possível observar algumas de suas características como atividade para o aluno residente:

> (...) Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. O Projeto articulado aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. (PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 2018).

Em relação a isso, é notório a importância dos Estágios Supervisionados, bem como de projetos relacionados à formação de professores, não somente por unir a teoria e a prática, mas por inserir o estudante do curso de licenciatura no ambiente escolar durante a sua Graduação, conhecendo a realidade das escolas, o seu alunado, bem como suas características, as dificuldades que advém já presente no âmbito escolar, como de fora para dentro da escola.

Como salienta Pimenta:

É nesse contexto complexo que se faz necessário ressignificar a identidade do professor. O ensino, a atividade característica dele, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares (PIMENTA, 2011, p.14-15).

Relacionado a isso, o Projeto Residência Pedagógica busca contemplar todos os envolvidos nesse processo, além de reunir toda a escola, os professores, os alunos, os residentes, através das exigências direcionadas a estes últimos, tais como:

> Atuar em sintonia com o Programa Político Pedagógico da Escola, suas necessidades e em colaboração com os professores de sua área de atuação;

> Reconhecer progressos e identificar dificuldades de aprendizagem dos estudantes: atuar no sentido de minimizá-las, conforme as metas de produtividade de cada subprojeto, apresentados nos relatórios semestrais;

> Realizar estudos que fundamentem e inspirem práticas inovadoras em seu campo disciplinar, em consonância com o cronograma de atividades de cada subprojeto;

Manter registro escrito sistemático das experiências no âmbito da Escola por meio de instrumento definido pela coordenação de cada subprojeto;

Realizar relatórios semestrais, analíticos e reflexivos sobre a experiência no Programa;

Participar de pesquisas relacionadas ao Programa e divulgar seus resultados em congressos, seminários e publicações da área;

Manter desempenho acadêmico compatível com suas atividades.

(EDITAL Nº 22/2018 - SELEÇÃO DE RESIDENTES, RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA- UFAL, 2018).

Entre outros objetivos que possam contribuir com uma formação docente adequada, manter o aluno na instituição escolar, realizando atividades ligadas à prática docente e que assim como a disciplina de Estágio Supervisionado, o Projeto Residência Pedagógica promove a integração entre escolas e universidades, mostrando assim a importância de estar inserido no ambiente escolar durante a Graduação.

Experiências e práticas: relato da experiência

O Projeto Residência Pedagógica teve seu início na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no subprojeto História em agosto de 2018, com reuniões com a Orientadora da disciplina. Antes disso, teve o processo de seleção no mês de julho de 2018. Depois, se seguiu com formação e preparação dos residentes, por meio de reuniões, participação no I Seminário do Programa de Residência Pedagógica/UFAL, discussão de textos como: que tratam sobre a Formação de Professores, Estágio e Docência, o Ensino de História, Educação Patrimonial, História Oral, entre outros que fazem parte do conteúdo do Projeto.

Essas atividades ocorreram durante o mês de setembro de 2018, com dois (2) encontros semanais, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A partir de outubro desse mesmo ano corrente, o total de residentes foram divididos para "imersão" nas escolas-campo com o intuito de realizar a caracterização das escolas, a avaliação diagnóstica e conjunta, de acordo com a realidade das escolas-campo. Além disso, a ida às escolas, envolveu a elaboração de um Plano de Atividades do Residente (PAR) considerando as reais necessidades das turmas de cada instituição e que foi apresentado a toda a turma do Projeto e a Orientadora no subprojeto História, em dezembro de 2018.

É importante destacar que a escola em que atuei foi a Escola Estadual Professora Margarez Maria Santos Lacet, localizada no bairro do Tabuleiro do Martins, na cidade de Maceió, até a visita à escola por meio do Projeto Residência Pedagógica, não conhecia essa instituição escolar, mas que durante o Estágio Supervisionado 1 (Observação) e o Projeto (que

deu continuidade aos Estágios seguintes, como o II e o III), me permitiu conhecer essa escola, seus alunos, a nova direção da escola e suas dificuldades.

Diante disso se observa a importância de Projetos, como o Programa Residência Pedagógica e os estágios que compõem a grade curricular dos cursos de licenciatura, pois como afirma Pimenta (2011), o estágio e as experiências docentes adquiridas pelo profissional assumem papel importante na formação docente. A autora (2011, p.61), compreende "O estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente. "

Dados sobre a escola-campo

A Escola-campo que faz parte do Projeto Residência Pedagógica e que foi utilizada na elaboração do trabalho é a Escola Estadual Professora Margarez Maria Santos Lacet, localizada no bairro do Tabuleiro dos Martins, na cidade de Maceió-Alagoas. Essa instituição, é um prédio constituído por dois (02) blocos que contemplam as salas de aulas, do Ensino Fundamental e do 1º ano ao 3º ano do Ensino Médio, além de outros espaços que compreendem a direção da escola, secretaria, refeitório, banheiros e pátio.

Possui um total de mil cento e cinquenta e seis (1156) discentes e quarenta e nove (49) docentes nomeados, além de trinta e três (33) contratados, de acordo com a última entrevista realizada junto com a direção atual que assumiu no ano de 2018. Por isso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola está em fase de construção, sendo que muitos dados correspondem ainda a Gestão anterior. No período em que estive na escola, presenciei projetos como Semana Literária, Palestras com temas sobre "Drogas, Família, Professores", entre outras atividades que faziam parte do calendário escolar.

Sobre a escola Estadual Professora Margarez Maria Santos Lacet, ela fica localizada no bairro do Tabuleiro do Martins, no município de Maceió, em uma área residencial. Foi fundada na década de 80, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

A sua composição é formada por dois (02) Diretores, seis (06) Coordenadores pedagógicos, uma (01) secretária escolar, três (03) agentes administrativos, vigias, merendeiras, inclusive as pessoas que compõem o quadro na área de serviços gerais, são indivíduos "apenados". Dos mil cento e cinquenta e seis (1156) discentes, seiscentos e cinquenta e oito (658) são do ensino Fundamental e quatrocentos e noventa e oito (498) do ensino Médio. Desse total de alunos, nove (09) possuem deficiência intelectual, três (03) com deficiência auditiva, um (01) com deficiência múltipla e dois (02) autistas e a escola possui carência de auxiliar de sala para amparar esses alunos, além de não possuir psicólogos.

A escola contempla do 6° ano até o 9° ano do Ensino fundamental e do 1° ano ao 3° do Ensino Médio. Os turnos de atendimento é manhã, tarde e noite, sendo que este último é composto pelos alunos do EJA (Educação de Jovens e adultos); São trinta (30) funcionários técnicos; quarenta e nove (49) professores efetivos, trinta e três (33) monitores. Todas as disciplinas, possui pelo menos um monitor, com contratos, geralmente de um ano ou dois anos. Atualmente, os alunos possuem o quadro de aulas preenchido, devido à presença destes monitores.

Não possui salas de recursos multifuncionais, mas possui laboratórios de Ciências/Química, Informática e Robótica. Conforme o PPP da época (2011) estes, tinham carência de reagentes, de professores e de técnicos, respectivamente. Atualmente, conforme informação da Diretora Geral, esses laboratórios continuam com a mesma carência. Ainda, sobre os laboratórios, a instituição possui o Laboratório de Aprendizagem para alunos (LAP) que possuem dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática, em que não tratam com o conceito de reforço. Mas estão sem utilização no momento.

Possuem materiais didáticos ofertados pelos sistemas de ensino, em que possuem as avaliações dos professores na elaboração da escolha do livro didático, a cada três anos, o que é utilizado pelo professor, atualmente, é de 2018 a 2020. Em pouco tempo a escola também irá receber livros paradidáticos.

Ela não possui transporte gratuito, a maioria dos estudantes residem próximo à instituição e os outros, que moram em bairros como por exemplo o da Santa Lúcia, utilizam a carteira estudantil. Possui TV que estava dentro da sala de áudio/vídeo, em que um dos dias, em que estava presente, o professor utilizou um filme como recurso. Quanto às salas de aula, possuem pouca iluminação, contando também com a luz solar. Quanto à climatização, apenas uma das salas de aula tinha o ventilador funcionando no semestre letivo de 2018, hoje (2019) muitos deles já estão funcionando. Todas as salas de aula, que são um total de vinte (20) - divididas em dois blocos (um do Ensino Fundamental e outro do Ensino Médio), em que um deles possuem oito (8) salas e o outro doze (12), - possuem lousa branca e de alvenaria.

As salas de aula são pequenas, isso se percebe também, quando elas estão com a presença de muitos alunos. Salas com boa iluminação quando todas elas estão ligadas ou quando se abre a janela, em que se pode utilizar a luz solar. As paredes de algumas das salas

estão pichadas com frases, como por exemplo: "Netflix é vida", as portas não possuem mais fechaduras ou trincos.

Quando está com barulho no corredor, é necessário encostar a porta e escorar uma banca ou cadeira, para que a sala permaneça fechada. Não possuem lixeiras, tema discutido pelos alunos representantes do 3° ano do Ensino Médio no Conselho de classe, o que faz com que muitos acabem jogando o lixo no chão e outros pelo lado de fora da janela. Na semana seguinte, em uma das salas de aula, estava presente uma lixeira, ela estava cheia de lixo, até com garrafas pet, sendo que a escola possui um espaço para produtos recicláveis como o plástico. A unidade conta ainda com banheiros para os professores e outros para os alunos. Os banheiros dos discentes, alguns não possuem descargas e também não possuem portas e as paredes estão bastante pichadas.

Um dia desses em que estive nesse local, observei que um dos alunos estava informando ao outro colega as pichações que ali realizou. Como foi relatado pela diretora adjunta atual, muitos dos alunos não possuem a escola como patrimônio que deve ser conservado, apesar de terem alguns cartazes na escola sobre essa mensagem. Possui quadra descoberta, em que alunos praticam futsal, handebol (A escola possui várias premiações nesse esporte, identificadas por meio de troféus, que estão presentes na biblioteca, na sala da direção, etc) na aula de educação física e ainda conta com um ginásio coberto que está em fase de construção.

Como se observa, muitas dificuldades comuns em muitas escolas públicas do país, mas com o empenho de todos os envolvidos nesse processo, poderão aos poucos serem superadas. Referente ao perfil de formação da direção, a Diretora adjunta está no cargo há 4 meses, ela mora próximo à escola, já foi aluna e professora (Geografia) nessa instituição. Possui um período de mandato de 3 meses. Sobre a Gestão Democrática, ela comenta que "sempre está aberta às informações e anseios da comunidade e também dos professores", pois destaca que antes do cargo na direção, "era professora da escola". A Diretora geral que é professora de Sociologia, mas já deu aula de Ensino Religioso, age de maneira semelhante, ouvindo os professores e atenta às demandas do conselho de classe. Em relação aos coordenadores pedagógicos, são um total de seis (06), obtive informações de uma delas, ela que é professora de Ensino Religioso e está em seu segundo mandato.

Nesses dias em que estive presente na escola, presenciei o Projeto Literário, correção de simulado na disciplina de história, conselho de classe, homenagens aos professores no período de 15 a 17 de outubro de 2018 (pelo dia 15 de outubro, Dia do Professor). Na correção dos simulados, por exemplo, foram feitas cinco (05) questões, sobre a Segunda Guerra Mundial, em que o professor regente corrigiu em sala de aula os exercícios. Sobre o conselho de classe, dois (02) alunos representantes do terceiro ano questionaram alguns assuntos como o atraso dos alunos que é cobrado pela escola e lembraram sobre o atraso de alguns professores, que chegam em torno de 7:30 à 7:40 e ainda entram na sala de aula, para dar uma possível aula até 8 horas, horário este, que termina a primeira aula.

Outro tema discutido pelos representantes no conselho, foi a ausência de lixeiras e o excesso de calor, já que não possuía ventiladores – dados esses obtidos na fase de caracterização da escola entre outubro e novembro de 2018 -. Sobre as possíveis soluções do primeiro questionamento do Conselho de classe, uma delas seria que as aulas iniciando às 7 horas, os alunos teriam 15 minutos de tolerância, ou seja, até às 7 horas e 15 minutos, caso contrário não entraria mais na escola. Mas essa decisão, para ser aprovada, deveria passar pelo conselho de classe, que é formado pelos professores, alunos, funcionários e pais. A diretora geral que está no cargo desde junho (2018), comentou que todas essas decisões sempre passam pelo conselho de classe.

Outras atividades desenvolvidas na Escola

Ambientação e conhecimento da escola, além de sua caracterização descritos por meio do Plano de Elaboração do Residente (PAR). Avaliação diagnóstica, desenvolvimento de Planos de aula, Projetos Interdisciplinares sobre Educação Patrimonial e Consciência Negra (este último, ainda a implementar junto com os outros residentes que fazem parte do Projeto na escola), oficinas, sequências didáticas, Intervenções Pedagógicas e produção de materiais e/ou recursos didáticos, metodologias de ensino, avaliações, regência de classe são muitas das atividades do Programa.

Na regência de classe, por exemplo, em uma turma de 3º ano "A" do Ensino Médio, foram abordados, assuntos como: "1ª Guerra Mundial" e "A Era Vargas" (1930-1945). Referente à primeira regência (Primeira Grande Guerra) foi ministrada no mês de fevereiro de 2019, durante o 1º bimestre e a segunda em maio desse mesmo ano, no 2º bimestre da escola. "Os documentos escritos são os mais comuns e os que tradicionalmente têm sido usados por historiadores e professores em suas aulas de História". (BITTENCOURT, 2011, p.335). Bittencourt nos lembra que um desses exemplos, o livro didático é comumente utilizado nas aulas de história de maneira tradicional e em muitos casos, como único recurso do professor nas salas de aula. Pois bem, na elaboração dos conteúdos sobre a 1ª Guerra Mundial, foi utilizado o livro didático "História em movimento: Do século XIX aos dias de hoje" de Gislane Campos Azevedo e Reinaldo Seriacopi apresentado por meio de slides.

No segundo momento da aula, visto a importância de metodologias que despertem a curiosidade e atenção dos alunos - conforme um dos objetivos do Projeto Residência Pedagógica – utilizei a música "Civil War", tradução: "Guerra Civil" da banda americana Guns N' Roses, letra da canção que faz uma crítica "à utilização das guerras" e percebi o quanto a música chamou a atenção dos alunos. Relacionado a isso, Bittencourt (2011) afirma a importância do uso da música por situar os jovens (alunos) diante de uma forma de comunicação próximo de sua vivência e realidade.

Referente a isso, Guimarães (2012, p. 286) acrescenta:

A linguagem poética manifesta outra forma de ver, escrever e expressar sentimentos sobre variados temas, questões, fatos, sujeitos e práticas sociais e culturais. Seduz, age sobre nós, intervém, provoca-nos. Assim, pode fornecer pistas para alargar, com beleza e sensibilidade, a compreensão dos temas históricos. A incorporação de canções desperta o interesse dos alunos, motiva-os para as atividades, sensibiliza-os em relação aos diversos temas e desenvolve a criatividade.

Sobre a aula "A Era Vargas" (1930-1945) é importante mencionar a dificuldade em "dar aulas", pois "prender" a atenção dos alunos e dar o conteúdo de quinze (15) anos em torno de uma a duas horas requer vários aportes. Como salienta Bittencourt (2011), a prática do Ensino de História tem sido um desafio para os professores, seja para os docentes que concluíram a sua formação há algumas décadas ou para os que se formaram recentemente.

Utilizei o mesmo Livro Didático para a regência da 2ª aula, além de "História Global: Brasil e Geral" de Gilberto Cotrim, em que considerei pontos e tópicos essenciais a inserir, como exemplos de charges sobre o assunto e questões selecionadas para a atividade. Sobre alguns dos conteúdos ministrados na aula sobre "A Era Vargas", como por exemplo, os antecedentes e Vargas na República Velha, a criação de Universidades no período de 1930 a 1945, a Legislação Trabalhista e suas ligações com o trabalho e assim, procurei estabelecer relações com o presente dos alunos, pois "se faz necessário articular os temas ao cotidiano do aluno, o que mais se aproxima, mesmo que seja um conteúdo de um passado distante" (BAUMGARTEN, 2017, p.19).

Algumas Considerações

O Projeto Residência Pedagógica se encontra em andamento, finalizando apenas no início de 2020, mas ainda assim, é possível apresentar os resultados parciais obtidos até a regência da "Era Vargas (1930-1945)" em maio de 2019, em aspectos como a participação e compreensão dos alunos do 3º ano "A", bem como sua criticidade em um contexto de inúmeras informações, além da relação que eles estabelecem dos assuntos com o presente e com sua vida cotidiana.

Então, a participação dos alunos, foi acontecendo com o decorrer das aulas, visto que a aula sobre 1ª Guerra Mundial, foi a primeira aula implementada (fevereiro/2019) por um residente na escola no decorrer desse ano. Mas existia nessa turma, alguns discentes, que participavam bem mais, respondendo questionamentos sobre "O motivo que fariam participar de uma guerra?", "Se já ouviram falar de Getúlio Vargas?", entre outras questões propostas inicialmente, antes de informar sobre o assunto de cada aula.

Quanto a sua compreensão e criticidade, o que foi identificado é que eles compreendem bem o conteúdo, mas eles não realizam todas as atividades que são solicitadas, o que teve como consequência, a necessidade da prova de reavaliação do 1º bimestre –estavam presentes temas como 1ª Grande Guerra, Revolução Russa, Crise de 1929, Nazifascismo e 2ª Guerra Mundial – para todos os alunos da turma, com exceção de apenas uma discente. Ademais, algumas atividades realizadas pelos estudantes, eram copiadas por outros alunos, situação esta, em que já estavam habituados, "copiar apenas para responder as questões", sem refletir sobre o conteúdo e o material estudado.

Uma das intenções do Projeto Residência Pedagógica junto de seus participantes é mudar essa conjuntura, uma vez que, como relata Guimarães (2012), é entendido no âmbito do ensino de história, que discentes e docentes, não são apenas reprodutores de conhecimentos, mas sim, produtores de saberes e de culturas escolares.

Refletindo sobre as duas regências implementadas, como a 1ª Guerra Mundial e "A Era Vargas, desde o fim da República Velha até 1945, percebi que um dos momentos que se "perceberam" na sala de aula, foi na utilização da música e da relação dos conteúdos do assunto com seu cotidiano, respectivamente.

Apesar de não ser uma música nacional, era um vídeo que continha legenda traduzida, em que poucos alunos conheciam a banda norte-americana, mas o essencial é que puderam perceber sobre o que trata a letra da canção, sua relação com o assunto da Guerra, já que é uma música que faz uma crítica e os motivos para se chegar a um conflito. Depois foi realizado a mesma pergunta inicial: "O motivo de participação em um conflito" e os alunos perceberam a ligação da canção com o tema e também com as posições que Estados e Governos assumem para adesão da população em uma Guerra, seja ela, "Mundial", "Fria" ou "Civil".

Relacionado a segunda regência que teve como tema, o período de 1930 a 1945 sob o Governo de Getúlio Vargas, logo no início mostrei uma imagem de Vargas com a faixa presidencial e questionei aos alunos se tinham ciência sobre "quem era", mas os discentes não tinham conhecimento.

Após discorrer sobre o assunto e informar sobre uma Legislação, ao qual o Governo de Vargas é muito lembrado, que é a Legislação Trabalhista, procurei aproximar o assunto dos estudantes, pois eles possuem pais, mães ou outros parentes que realizam algum tipo de atividade laboral e que esteja dentro do âmbito da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Assim, os estudantes iriam perceber ligações de aspectos do assunto com sua vida cotidiana e valorizar "a problematização, a análise e a crítica da realidade concebendo alunos e professores como sujeitos produtores de história e conhecimento" (GUIMARÃES, 2012, p. 151).

Acerca disso, Lima e Pimenta (2011, p.16-17) afirmam:

(...) é preciso levar em conta que todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção de conhecimento. Por isso, dominar conhecimentos, não quer dizer apenas apropriação de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado. Mais do que dominar os produtos, interessa aos alunos compreender que estes são resultantes de um processo de investigação humana.

Concluindo, sobre minha experiência na escola durante esse decorrer percebi a importância da integração entre a Universidade e a escola através do Projeto Residência Pedagógica, ampliando as ações do Estágio Supervisionado. Além disso, o conhecimento das condições do ambiente escolar, as atividades que estão sendo desenvolvidas na instituição, bem como a relação harmoniosa com os alunos, são inúmeros pontos positivos para o estudante da Graduação do ensino de História, a Universidade, a escola e os discentes dessa instituição.

Referências

AZEVEDO, Gislane Campos; SERIACOPI, Reinaldo. História em movimento: ensino **médio**. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2010.

BAUMGARTEN, Lídia. Aprendizagem histórica no ensino de História: algumas considerações. Revista Crítica Histórica, ano VIII, nº 15, julho/2017, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino do História: Fundamentos e Métodos. 4ª edição. São Paulo; Cortez, 2011.

COTRIM, Gilberto. História Global: Brasil e Geral. Volume único. 8ª edição. São Paulo: Saraiva, 2005.

EDITAL Nº 22/2018 - Seleção de Residentes, Residência Pedagógica- UFAL, Maceió, 20 de retificado 29 de jun. de 2018. Disponível Edital em . Acesso em: 06 de jul. 2019.

GUIMARÃES, Selva. Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados. 13ª edição. Campinas-SP: Papirus, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e Docência. 6ª edição_São Paulo: Cortez, 2011.

PENTEADO, Heloísa Dupas. Metodologia do Ensino de História e Geografia. São Paulo: Cortez, 1994.

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. Fundação Capes, Brasília, DF, 01 de mar. 2018. Disponível em: https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia- pedagogica>. Acesso em: 07 de jul. 2019.

OS "ABUSOS DA ESCRITA" NA HISTÓRIA ESTAMENTAL ALAGOANA

José Carlos Rodrigues dos Santos Tavares¹⁰

Resumo

Este estudo discute as imagens históricas produzidas pela historiografía estamental alagoana a

respeito da rebelião dos cabanos, problematizando sua racionalidade discursiva a partir do

diálogo com o etno-historiador Dirceu Lindoso. Para isso, é selecionado o capítulo: "Os Abusos

da Escrita", de A Utopia Armada: rebeliões de pobres nas matas do tombo real (1983), com o

objetivo de demonstrar o modo como Dirceu Lindoso desnuda as imagens pejorativas e

difamatórias acerca das rebeliões e anseios sociais da gente cabana, evidenciando o alicerce da

escrita dos intelectuais vinculados ao Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, sobre o qual

foram construídas representações imagéticas que consagraram os valores estamentais do

Império.

Palavras-chave: Dirceu Lindoso. Historiografia. Alagoas.

Introdução

Historiografia é uma palavra polissêmica, cujos significados referem-se tanto ao

conhecimento produzido a respeito dos acontecimentos históricos quanto aos relatos escritos

pelo historiador em seu oficio. Contudo, se à palavra "historiografia" for acrescentada outra –

"alagoana" – qualificando-a, qual o significado da nova expressão? De certo que fará referência,

especificamente, à produção escrita consagrada como a História de Alagoas.

O surgimento da historiografia alagoana articula-se à criação do Instituto Arqueológico

e Geográfico Alagoano, fundado em 1869 na cidade de Maceió, que agrupou intelectuais

responsáveis por traçar os perfis históricos e geográficos da Província das Alagoas. Seus

membros eram inicialmente constituídos por um corpo de bacharéis, padres e professores de

Geografia e História, os quais, na Província, ocupavam cargos dos mais variados tipos, tais

como promotores, juízes municipais, desembargadores, advogados, chefes de polícia,

deputados, médicos, engenheiros, jornalistas, dentre outros.

¹⁰ Graduado e Mestre em História pela Universidade Federal de Alagoas. Professor efetivo da Rede Estadual de Ensino (SEDUC/AL). Integrante do Grupo de Pesquisa Documento, Imagens e Narrativas/UFAL/CNPq.

O Instituto Alagoano é a terceira instituição do gênero a ser criada no Império, sendo posterior ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado no Rio de Janeiro em 1838, e ao Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano, instalado no Recife em 1862. Seu fundador foi José Bento da Cunha Figueiredo Júnior, membro do Instituto Pernambucano e presidente da Província de Alagoas (1868-1871), o qual reuniu no Palácio do Governo um grupo de intelectuais da capital da Província alagoana com a finalidade de fundar uma associação responsável pela construção da História regional, tornando-se uma importante "auxiliar da pública administração", conforme reitera o discurso do presidente da Província, no ato da criação do Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano:

[...] A associação que vamos crear além de ser um bom archivo de consulta adianta a classificação dos dados que o presente deve fornecer a historia servindo – por assim dizer – de élo entre a actualidade e o passado; [...] ergue monumentos em honra dos actos magnânimos; concorre poderosamente por meio de memorias para que sejam bem conhecidas as riquezas como as necessidades da província, e pode tornar-se um prestante auxiliar da publica administração (INSTITUTO..., 2008, p. 23-24, grifos do autor).

Interessante é notar que os intelectuais fundadores do Instituto Alagoano foram convocados para estarem presentes na sessão da noite de 2 de dezembro de 1869, "[...] à qual compareceram 25 das 43 pessoas especialmente convidadas pelo próprio fundador do Instituto, o Presidente da Província" (SANT'ANA, 1986 *apud* INSTITUTO..., 2008, p. 195), ou seja, o que aconteceu naquela noite foi a oficialização de um corpo de intelectuais alagoanos, seletivamente, escolhidos pelo poder local para pensarem e produzirem a História de Alagoas. A fala do presidente da Província destaca essa associação: "[...] pela minha parte, e em qualquer posição em que me ache, deveis contar com a minha dedicação muito sincera. Concluo agradecendo-vos a bondade com que vos dignastes acudir ao meu convite" (INSTITUTO..., 2008, p. 25).

Nesse sentido, "[...] não há simplesmente uma convocação por parte da presidência, mas a demarcação de um lugar para a intelectualidade: o grupo surge junto ao poder", destaca o historiador Sávio de Almeida (2004, p. 11), ou seja, constituído por um grupo de intelectuais, o Instituto Histórico Alagoano surge como representante do poder político local, tendo como programa o "restabelecimento" e "construção" da História da Província, conforme está expresso na ata da sessão de instalação:

[...] pelo mesmo Exmo. Sr. José Bento foi lido um bem elaborado discurso no qual, demonstrada convenientemente a utilidade se não urgente reclamo de uma sociedade

que fitasse o restabelecimento e construção da história da província, pesquisando no passado archivando no presente (INSTITUTO..., 2008, p. 13).

Ao enunciarem o programa de "restabelecimento" e "construção" da história provincial, os intelectuais alagoanos definiram o "passado" como objeto da pesquisa histórica e o "presente" como preservação dos registros, isto é, como criação de arquivos. Contudo, segundo essa perspectiva o que está sendo definido como "passado" e "presente"? Na ata da primeira sessão do Instituto não fica evidente, porém, na definição posterior dos fins da associação está expresso o seguinte: "I - Adquirir e coligir documentos, livros, manuscritos e outros tocantes a acontecimentos, tradições e pessoas notáveis, sobretudo de Alagoas; II - Assinalar, com inscrições ou monumentos, lugares onde ocorreram fatos notáveis da história de Alagoas" (INSTITUTO..., 2008, p. 11). Também no discurso do presidente da Província há indícios do entendimento sobre "passado" e "presente" a partir do qual aquele grupo de bacharéis alagoanos operaram a escrita da História da Província. Ele diz: "Não nos desquitemos do passado por amor do presente. É este um dos pontos em que devemos imitar a civilizada Europa, que tão solícita se mostra em manter tradições e preciosidades prístinas" (INSTITUTO..., 2008, p. 24).

Portanto, na perspectiva da historiografia alagoana do século XIX, o "passado" e o "presente" da Província são selecionados de maneira a preservar as "tradições" e "fatos notáveis" que marcaram a História de Alagoas. Que fatos notáveis são esses? Naturalmente que são os feitos dos "homens ilustres" de uma sociedade branca, cristã, patriarcal e escravocrata. Através da aquisição e coleção dos registros escritos (documentos, livros, manuscritos etc.) oficiais de Alagoas, os "fatos notáveis" seriam pesquisados de maneira a estabelecer uma relação específica entre passado e presente. "[...] Desse modo, percebe-se a intenção da historiografia que deveria nascer: ela estaria baseada em documentos e numa leitura a ser feita por um corpo específico dentro da sociedade", reitera Sávio de Almeida (2004, p. 11).

O século XIX foi marcado pela institucionalização da História enquanto disciplina acadêmica, a qual privilegiou, durante muitas décadas, construções narrativas relacionadas aos eventos político-institucionais, militares e religiosos. Para diversos historiadores desse período "[...] o conhecimento histórico se basearia na observação indireta dos fatos históricos através dos testemunhos conservados. Ao tratar-se de fatos passados, chegar a conhecê-los dependeria daquilo que sobre eles nos disseram as fontes, e muito especialmente os documentos escritos" (CARDOSO, 1994, p. 50). Ou seja, as fontes escritas eram consideradas como condição necessária e suficiente para o ofício desses historiadores, criando-se, assim, a visão tradicional da História, a qual marcou a historiografia estamental alagoana.

A historiografia estamental alagoana

É na perspectiva da História tradicional, predominante nas construções narrativas durante o século XIX e início do XX, que a historiografia alagoana nasceu inserida, com seu programa de "restabelecimento" e "construção" da História da Província, destacando os fatos e homens "notáveis" de uma sociedade agrária, alicerçada sobre a monocultura da cana-deacúcar, a escravidão dos negros e a servidão indígena nas aldeias de missão católica do litoral ao sertão. "É, portanto, uma historiografia em um círculo, nascendo do poder e fechando-se no poder. E o interessante, no que diz respeito à congruência, é que toma o local como base, justamente o elemento central da organização do poder" (ALMEIDA, 2004, p. 13).

Nesse sentido, a historiografia alagoana é uma historiografia estamental baseada em documentos escritos: relatórios e ofícios militares, falas dos presidentes de província etc., a partir dos quais seus intelectuais operaram discursivamente a seleção dos fatos, personagens e lugares históricos da Província das Alagoas, construindo uma escrita de representação social em conformidade com a visão das elites alagoanas (senhores de engenhos, ricos comerciantes etc.) que compunham a sociedade escravista do século XIX.

O uso do conceito de representação, aqui abordado, aproxima-se da perspectiva historiadora de Roger Chartier, para o qual "as representações do mundo social [...] são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza" (CHARTIER, 2002, p. 17). Sendo assim, o conceito de "representação" é o instrumento teórico utilizado para identificar quais construções e apresentações da realidade social de Alagoas estão presentes nas narrativas historiográficas dos intelectuais alagoanos do século XIX e início do XX, sendo veiculadas pelo Instituto Arqueológico e Geográfico de Alagoas e marcadas, socialmente, pelo lugar de fala, umbilicalmente, ligado ao poder de mando local.

Nesse sentido, a representação social da Província das Alagoas é uma escrita de erudição operada por uma historiografia alagoana de análise tradicional, ou seja, cujas construções narrativas, baseando-se no conteúdo dos documentos escritos oficiais, afirmam-se como descrições "neutras" e "objetivas" da história provincial, com o intuito de criar uma imagem da sociedade alagoana como espaço "coeso" de "homens ilustres" e "passado glorioso". Contudo, "as percepções do social não são de forma alguns discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar suas escolhas" (CHARTIER, 2002, p. 17). Esta é a "percepção social" da historiografia tradicional alagoana ao elaborar uma imagem específica de representação local: adotar como estratégia discursiva a negação e condenação escrita dos conflitos e contradições sociais que marcaram o processo de formação histórica de Alagoas e adotar como prática social a repressão militar às revoltas populares que ocorreram na Província alagoana.

Em fins da primeira metade do século XIX inicia-se a escrita de representação social de Alagoas através de opúsculos e esboços que, segundo afirma Dirceu Lindoso (1985, p. 63), "[...] buscam representar a realidade provincial por meio de uma imagem homogênea e configurada, que reflita as condições do espaço físico, o homem, a produção, a organização administrativa e as vicissitudes da vida histórica numa escrita de representação". É o que fez Antônio Joaquim de Moura, presidente da Província das Alagoas (1835-1836), em seu Opúsculo da Descrição Geográfica, Topográfica, Física, Política e Histórica, do que unicamente respeita à Província das Alagoas no Império do Brasil (1844)¹¹, publicado no Rio de Janeiro pela Tipografia de Berthe e Haring, sob o pseudônimo de "hum Brazileiro".

O Opúsculo da Descrição Geográfica... (1844) é um texto importante para o entendimento da construção de uma escrita a respeito de Alagoas. Considerado o primeiro relato escrito acerca da História da Província alagoana, realiza uma descrição ampla dos seus aspectos geográficos: limites, rios, lagunas, matas, serras e montanhas, os quais são intercalados com informações acerca dos aspectos econômicos locais: portos e ancoradouros, comércio, exportação, cultivos agrícolas, dentre outros, destacando as debilidades do comércio devido à ausência de investidores capitalistas e de um banco provincial, conforme expresso abaixo:

> [...] os capitalistas são os verdadeiros musculos do corpo social que nutrem o commercio, animão a cultura e promovem a indústria, e as artes; e que impulso não darião aqui os estaleiros que ha, sendo a província tão abundante de madeiras da primeira escolha? De tudo isto se concilie, do quanto proveito não seria ali o estabelecimento de hum banco provincial, ou mesmo de uma caixa filial de descontos (MOURA, 2009, p. 28-29).

Esta representação dos capitalistas como "os verdadeiros músculos do corpo social", associa-se aos interesses da burguesia mercantil urbana existente na Província, cuja consolidação necessitava do reequipamento dos estaleiros, do estabelecimento de Bancos Provinciais, ou seja, de estímulos ao comércio e à criação de indústrias, através da força econômica dos capitais de investimento responsáveis pela modernização de Alagoas. Dessa maneira, Moura (2009, p. 28) afirma que na Província "[...] he difícil conseguir braços livres

¹¹ A primeira edição é de 1844. Utilizo aqui a edição organizada pelo historiador Douglas Apratto Tenório e publicada pela EDUFAL/CESMAC em 2009.

por jornal; porque a facilidade de adquirir alimento individual, favorece a ociosidade daqueles que por sua condição estavão na razão de ser jornaleiros". Aqui ele está se referindo aos índios das aldeias de Porto Real do Colégio; Atalaia; Santo Amaro e Jacuípe, criticando a economia caçadora-coletora dos índios e a não cooptação de sua mão de obra como assalariados. Ele diz: "[...] os índios não se querem sujeitar hoje a jornal, porque já lhe faltão os directores e maiores que instigavam ao serviço; e a policia não quer descer de sua alta esfera, a estas ninharias... pouco cultivão os indios para si; vivem quase como na primitiva caçando, pescando" (MOURA, 2009, p. 28).

Sendo assim, à medida que o Opúsculo da Descrição Geográfica... (1844) representa os capitalistas como "os verdadeiros músculos do corpo social que nutrem o comércio" da Província, as aldeias indígenas são descritas como "ninharias de ociosidade", ou seja, como barreiras ao progresso das elites locais. A sugestão de Moura para a resolução desse problema é clara: transformar as aldeias em agrupamentos de trabalhadores assalariados, substituindo, portanto, uma economia essencialmente caçadora-coletora por uma economia mercantil, em consonância com os interesses dos ricos comerciantes da sociedade alagoana do século XIX. Dessa maneira, "[...] a visão mercantilista se estende à História social, onde estabelece o paradigma da escrita para o julgamento das rebeliões populares, e que seria posteriormente vinculada pelo discurso historiográfico", destaca Lindoso (1985, p. 67).

De fato, as narrativas de Antonio Joaquim de Moura iniciam um discurso de representação escrita das rebeliões populares em Alagoas, condenando-as. Algumas de suas páginas são dedicadas para "[...] mencionar em rezumo a historia da guerra de Jacuipe, que fez cauza comum com a de Panellas" (MOURA, 2009, p. 44). Trata-se de uma descrição sintética da Guerra dos Cabanos - conflito social, no qual a gente das matas alagoanas (negros papaméis fugitivos, índios rebeldes e brancos pobres) armaram-se contra o poder de mando local, destruindo engenhos, libertando escravos e promovendo uma rebelião popular antissistêmica narrada pelo Opúsculo da Descrição Geográfica... (1844) sob os termos de "desgraçada luta", "horrível" e "bárbara" e o exército dos negros papa-méis como "legiões de demônios de cor escura" e "matilhas de feras desumanas" (MOURA, 2009, p. 47). No entanto, as imagens que Moura (2009, p. 36) constrói a respeito dos demais grupos sociais da Província alagoana são de "[...] povos que vivem tranquilos e pacificos; obedientes e respeitadores das authoridades, não por cobardia; porque em abono da verdade, são elles por caracter os mais valentes em lide; mas por índole, e educação desde a sua origem".

No conjunto das representações escritas acerca de Alagoas no século XIX, a descrição do que "unicamente respeita à Província das Alagoas no Império do Brasil" inicia o encarceramento textual das rebeliões populares locais, criminalizando a realidade social da luta da gente pobre alagoana, sufocada pela repressão militar do exército, contra a escravidão nas senzalas, a servidão nas aldeias indígenas, a concentração de terras e os privilégios dos grupos políticos. Essa representação social das rebeliões populares na Província das Alagoas oitocentista, permaneceu por mais de um século na historiografia estamental alagoana, através do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas.

Nesse sentido, a Geographia Alagoana ou Descripção Physica, Política e Histórica da *Província das Alagoas* (1860)¹², de Thomaz do Bom-Fim Espíndola, acentua o modelo criminalizador e condenatório, iniciado por Antonio Joaquim de Moura, acerca das rebeliões populares locais. Em sua compreensão da História como "[...] o facho da verdade, a mestra da vida, e a lâmpada collocada à entrada do futuro para dissipar uma parte das trevas que o envolvem" (ESPÍNDOLA, 1871, p. 5), a Guerra dos Cabanos é representada como a "terrível falange dos papa-méis" e "cabanada selvagem", sendo os cabanos descritos como "bandidos", "caudilhos", "salteadores" e suas ações estigmatizadas como "cruéis", "desumanas", "bárbaras" e "horrorosas", dentre outros termos de caráter depreciativo.

Bacharel em Medicina pela Faculdade da Bahia, professor catedrático de Geografia e História do Liceu de Maceió, integrante do Partido Liberal como deputado provincial e geral, presidente interino da Província das Alagoas nos anos de 1867 e 1878 e sócio efetivo do Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano, Thomaz do Bom-Fim Espíndola publicou seu livro Geographia Alagoana... (1860) com o intuito de apresentar um levantamento estatístico e geográfico de Alagoas, sendo incumbido dessa responsabilidade pelo então presidente da Província, Antônio Coelho de Sá e Albuquerque (DIAS, 2019, p. 01).

A historiografia alagoana de Espíndola revela-se como uma extensão imagéticodiscursiva da estamentalidade do Império, fundamentada nos latifúndios, na propriedade dos engenhos de açúcar, nas plantations de cana e no trabalho escravo. Sua escrita elege como sujeitos históricos personagens "ilustres" e elementos simbólicos representantes da sociedade escravista imperial, excluindo negros, índios, mestiços e brancos pobres em situação social de rebeldes armados contra o poder dos senhores de engenhos e ricos comerciantes da Província. Isso fica evidente na exposição do desfecho da rebelião social dos cabanos que a Geographia Alagoana... (1860) narra, elencando como protagonista o bispo de Olinda - D. João da Purificação Marques Perdigão - símbolo de uma sociedade escravista cristã e "pacífica" em oposição aos cabanos, descritos como "selvagens" (ESPÍNDOLA, 1871, p. 332).

¹² A edição consultada é a de 1871.

Espíndola atribui ao crucifixo, ao báculo, às vestes e virtudes episcopais – símbolos do "seio da religião cristã" e da "civilidade" – o caráter de instrumentos pacificadores de um espaço social "selvagem" (as brenhas das matas), onde os rebeldes cabanos escondiam-se após seus ataques aos engenhos e plantéis de cana. A qualificação de "pacificador", atribuída ao referido bispo pernambucano, bem como seu "sacrificio" ao adentrar nas matas de Jacuípe, Panelas de Miranda e Roçadinho, "solucionando" dessa maneira um conflito armado que já durava mais de três anos, omite o despejo de violência das forças militares contra as populações cabanas. Sendo assim, "[...] a escrita, por esse meio, opõe à concretude das armas da insurreição a eficácia da simbologia do sagrado. É o simbólico, e não o concreto, que exerce nesse discurso senhorial a função conclusiva", reitera Lindoso (1983, p. 362).

A História de Alagoas na escrita do bacharel Thomaz do Bom-Fim Espíndola evidencia as condições para que a gente cabana adentrasse novamente no "seio da religião cristã": a deposição de suas armas, isto é, somente como desarmados os "rebeldes" cabanos poderiam ser reinseridos na sociedade imperial, deixando as matas (espaços sem escravidão) para serem introduzidos na "civilidade cristã" (aristocrática e escravista) do Império. A representação de marginalidade histórica aos fatos cabanos continuou sendo operada através da historiografia estamental tardia. Ela aparece, por exemplo, em História de Alagoas (1909), de Moreno Brandão, e na História da Civilização das Alagoas (1933), de Jayme de Altavila.

Em História de Alagoas (1909)¹³ a revolta social da gente cabana é representada por Moreno Brandão, historiador alagoano vinculado ao Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, talvez sob os termos de maior caráter condenatório e depreciativo que o discurso da historiografia estamental alagoana atribuiu às rebeliões populares. Os semas qualificativos para a guerra dos cabanos, apresentados nessa narrativa, caracterizam-na como "choldra amotinada", "lide sangrenta, estúpida e boçal", "quadrilhas de papa-méis" e "rebelião sem ideal".

A atribuição de tais características ao movimento rebelde dos cabanos aparece na narrativa de Brandão após sua descrição histórica da fase restauradora da guerra, chefiada por uma elite rural proprietária de escravos e terras. São citados Domingos Lourenço Torres Galindo (sargento-mor e rico proprietário de terras em Bonito, na Província de Pernambuco) e Antonio Timóteo de Andrade (chefe dos índios e pequeno proprietário de terras na região de Panelas de Miranda, agreste pernambucano). Ambos são descritos por Brandão (2015, p. 119) como "chefes revoltosos" e "sediciosos", que foram presos ou mortos em combate com as forças do exército provincial.

¹³ A edição aqui consultada é a de 2015.

No entanto, na narrativa de Moreno Brandão, ao abordar os fatos da guerra cabana em sua segunda fase, isto é, sob a liderança popular do mulato Vicente de Paula – desertor das forças militares imperiais e comandante do exército dos negros papa-méis – as qualificações assumem um tom profundamente pejorativo e criminalizador da participação popular nas rebeliões inscritas na História de Alagoas. De acordo com Moreno Brandão (2015, p. 120), "com o desaparecimento do segundo chefe [Antonio Timóteo] não se dispersou a choldra amotinada. Assumiu a chefia dela um sargento desertor, Vicente Ferreira Tavares [...]. Era ele um desses tipos truculentos e ferozes, que os sertões mal policiados do Brasil criam".

O chefe popular da insurreição cabana, Vicente de Paula, é descrito na historiografia de Moreno Brandão como "truculento", "feroz", "criminoso" e "bandido", não sendo de igual modo representados os chefes da primeira fase da guerra, pertencentes às elites rurais da Província pernambucana. Por quê? O historiador Osvaldo Maciel (2015, p. 38), destaca que "[...] a escrita do passado de Alagoas termina por ser a que trata obrigatoriamente das relações de poder estabelecidas entre os grupos sociais, e sempre a partir da perspectiva do vencedor. Se a história comporta versões diferentes [...], não comporta projetos alternativos de sociedade".

Nessa perspectiva, os projetos sociais que a rebelião cabana propunha, a saber: "o fim do cativeiro; a posse da terra; a pluralidade religiosa; o fim da servidão dos trabalhadores 'livres' (moradores, posseiros etc.); o fim da estratificação social sesmeira" (LINDOSO, 1983, p. 235), contrariavam os interesses econômicos das elites rurais alagoano-pernambucanas, sendo, portanto, os cabanos e seu líder popular inscritos na História estamental de Alagoas, narrada por Moreno Brandão, de modo excessivamente pejorativo.

Essa característica é igualmente perceptível através das fontes utilizadas na narrativa da História de Alagoas (1909), sobre a qual o historiador Moreno Brandão (2015, p. 45) destacou o seguinte: "Na sua confecção, ative-me ao lacunoso trabalho do Dr. Thomaz do Bom-fim Espíndola, que não pode ser, com justeza e imparcialidade, relegado para um plano inferior [...], ninguém poderá tratar da história de Alagoas sem procurar tão importante e valioso auxílio", afirmando que "[...] também os valiosos trabalhos insertos na Revista do Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano foram-nos grandemente úteis. Além das obras apontadas, cumpre-nos declarar que nos valemos de mensagens, relatórios e outros trabalhos de origem oficial" (BRANDÃO, 2015, p. 191, grifos do autor).

Nesse sentido, o modelo da Geographia Alagoana... (1860), representando o bispo D. João da Purificação como sujeito histórico protagonista para o fim da rebelião dos cabanos, é repetido na História de Alagoas (1909) ao enfatizar o "sacrifício episcopal" de entrar nas matas para "[...] incutir no espírito dos sediciosos as severas injunções do respeito à lei e às autoridades constituídas, aconselhando-os que depusessem as armas e tomando o solene compromisso de obter-lhes do Governo-Geral o perdão. A sua empresa foi coroada do melhor êxito" (BRANDÃO, 2015, p. 122). Eis o modo como a guerra cabana é finalizada na narrativa do historiador Moreno Brandão (2015, p. 122): "[...] e assim terminou a lide sangrenta, estúpida e boçal, que entravou o progresso da zona de suas sinistras depredações", marcando, na historiografia estamental alagoana, o encarceramento textual da participação popular nas revoltas sociais em Alagoas.

Em História da Civilização das Alagoas (1933)¹⁴, de Jayme de Altavila, na qual a guerra dos cabanos é representada sob os qualificativos de "sangrenta poracê", "hostes revolucionárias" e "cabanada selvagem". Sua narrativa enfatiza os prejuízos econômicos da Província advindos com o conflito social, destacando que a vida agrícola e o comércio da região foram afetados, pois "[...] a cabanada continuou desenfreada, com depredações, guerrilhas e assaltos, que se prenunciavam infindáveis. Conhecendo perfeitamente o terreno, é natural que os insurretos adotassem melhor tática de guerra, apesar da falta de munição e de armas" (ALTAVILA, 1988, p. 50).

A historiografia de Jayme de Altavila reforça as representações escritas acerca da ordem/desordem na sociedade alagoana do século XIX, construindo a imagem de um Estado Imperial "amigo" e "pacífico" em relação às "hostes revolucionárias" dos cabanos de Alagoas. Nesta operação escrita, destaca-se a fala do presidente da Província, Figueiredo Camargo, reconhecendo "[...] com o coração angustiado pelas dores da guerra civil que vinha durando há mais de ano, que o teatro da luta é favorável aos cabanos, favorecidos pelas suas matas impenetráveis, tendo 'debalde o governo dado todas as providências para os chamar à ordem'" (ALTAVILA, 1988, p. 50). Sendo assim, as elites políticas locais representam o estabelecimento da "ordem" social enquanto a "cabanada selvagem", e seus ideais, representam a "desordem" da sociedade.

As representações da ordem/desordem na perspectiva da sociedade escravista alagoana são marcas comuns no discurso historiográfico estamental de Alagoas. Em História da Civilização das Alagoas (1933), Jayme de Altavila elenca a "angústia" de Figueiredo Camargo diante da resistência dos cabanos à anistia que lhes foi concedida pelo Decreto Imperial de 1833, mediante a condição de desarmamento em período estabelecido. Altavila (1988, p. 51) reitera que "[...] ainda assim, a fala amiga do presidente não conseguia aplacar a cabanada,

¹⁴ A edição aqui consultada é a de 1988.

embora já reinasse nas hostes revolucionárias a fome, e a sua nudez fosse apenas coberta pelo brilho de suas armas".

Portanto, a História da Civilização das Alagoas (1933) é mais um registro da historiografia estamental alagoana vinculada ao Instituto Histórico local, cuja narrativa oculta a violência militar contra as populações cabanas no interior das matas que se estendiam pelas Províncias de Alagoas e Pernambuco, destacando também o "sacrifício" do Bispo de Olinda e os símbolos da liturgia cristã como instrumentos "pacificadores" da guerra dos cabanos. Carregado de simbologias, o fim do conflito social é deste modo registrado na História de Alagoas, através da escrita de Jayme de Altavila:

> Foi então que, despindo a sua lustrosa paramentação litúrgica, coberto de estamenha, empunhando um grande crucifixo, D. João da Purificação Marques Perdigão, Bispo de Olinda, deixa a sua cadeira episcopal, [...] penetra na mataria escura de Jacuípe e, depois de longas caminhadas, acutilado pelos insetos e pelos espinhos, surge no acampamento cabano e fala aos rebeldes, cujo número já ultrapassava de 15.000. O que não fizeram as clavinas, fez a palavra do piedoso bispo. [...] Depondo as armas, os cabanos regressaram aos seus labores (ALTAVILA, 1988, p. 51).

Bacharel em Direito, o historiador alagoano Jayme de Altavila foi prefeito de Maceió, deputado estadual, promotor público, professor de História no Liceu Alagoano e presidente do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas. É pertinente notar que no Prefácio à edição de sua História da Civilização das Alagoas, Altavila (1988, p. VII), registrou o seguinte:

> Presto, mais uma vez, uma sincera homenagem aos que me antecederam e cultivaram a história de nossa terra natal: o pioneiro Thomaz do Bomfim Espíndola, e o professor Moreno Brandão [...].

> E o modesto destino desta história, escrita com sinceridade, é o de relembrar serenamente o nosso passado e confirmar a participação honrosa que tivemos sempre na vida nacional até os dias presentes.

Jayme de Altavila, portanto, reconhece o legado historiográfico de seus antecessores: Thomaz do Bomfim Espíndola e Moreno Brandão - intelectuais vinculados ao Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, que contribuíram de maneira significativa para a produção escrita consagrada como a História de Alagoas – os quais aperfeiçoaram o que ficou definido na sessão inaugural da Instituição, em 1869, a saber: o "restabelecimento e construção da história da Província" com a finalidade de "assinalar os lugares onde ocorreram fatos notáveis da história de Alagoas" (INSTITUTO..., 2008, p. 11), selecionando seus sujeitos históricos "ilustres", isto é, militares, políticos, bispos, senhores de engenhos, ricos comerciantes locais, dentre outros – homens pertencentes a uma elite rural (branca, cristã e escravista), cujos feitos foram escolhidos para representar, historicamente, a sociedade alagoana.

Logicamente que uma historiografia construída a partir dessa perspectiva não tem espaço para negros, índios, mestiços de índios, mulatos e brancos pobres enquanto sujeitos históricos, mas somente enquanto escravos, servos e clientes das elites rurais proprietárias dos engenhos de açúcar e dos extensos tratos de terras, nas quais as matas alagoanas estavam inseridas. Por conseguinte, os grupos pobres, cujas práticas sociais foram contrárias aos interesses econômicos da aristocracia rural, são representados na historiografia estamental de Alagoas como "selvagens", "matilhas de feras desumanas", "criminosos", "bandidos", "facínoras", "demônios de cor escura" e suas rebeliões descritas sob os termos de "cabanada selvagem", "choldra amotinada", "lide sangrenta, estúpida e boçal", dentre tantos outros semas de caráter difamatório e pejorativo, conforme demonstrado acima.

Este aparato escrito, condenatório da participação popular na história de Alagoas, é o "atalaia da dominação" que expõe as contradições sociais criadas na época da Colônia e aprofundadas no Império, demonstrando a vulnerabilidade do sistema sesmeiro-escravista à existência de projetos alternativos de sociedade, nos quais a liberdade nas matas opunha-se à escravidão nas senzalas; a pluralidade religiosa indígena opunha-se ao monoteísmo cristão; e a existência dos roçados opunham-se à posse da terra estratificada em sesmarias.

É exatamente este aparato escrito, este "atalaia da dominação", esta vulnerabilidade do secular sistema de escravidão e sesmarias que o etno-historiador alagoano Dirceu Lindoso analisa, interpreta e critica em sua obra A Utopia Armada: rebeliões de pobres nas matas do tombo real (1983). Utilizando-se do método etnológico, Dirceu Lindoso constrói sua ruptura "[...] com o pensamento estamental, totalitarista, determinístico de lugares de poder no espaço histórico alagoano. Seu foco são os pensamentos plurais, antagônicos, contextualizados nas relações sociais de dominação escravista" (COSTA 2012, p.12). Particularizarei, a seguir, um de seus capítulos, a saber: "Os Abusos da Escrita" (1983).

"Os abusos da escrita" (1983)

Descendente de famílias de antigos senhores de engenhos no litoral norte alagoano (Maragogi, Porto de Pedras, Porto Calvo etc.), imerso nas memórias sociais da gente cabana e membro honorário do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, Dirceu Lindoso em seu discurso de posse nesta Instituição, em 1980, reivindicou uma revisão da historiografia alagoana, questionando a objetividade discursiva e a natureza estamental da História de

¹⁵ A expressão é do historiador alagoano Sávio de Almeida (2008, p. 38).

Alagoas. Revisão esta que ele realizou em seu livro A Utopia Armada... (1983), dedicando-a "aos guerrilheiros negros papa-méis caídos em combate nas matas antigas do Rei. Aos guerrilheiros índios da aldeia de Jacuípe, que aguentaram a sorte da guerra [...]. A todos os pobres da terra que conduziram a utopia cabana da manumissão no espaço selvagem" (LINDOSO, 1983, p. 9).

O posicionamento intelectual do etno-historiador Dirceu Lindoso é uma ruptura com a historiografia estamental alagoana, produzida pelos intelectuais vinculados ao Instituto Histórico local, pois insere, na História de Alagoas, os negros papa-méis, índios aldeados e os pobres da terra como "guerrilheiros" e "combatentes" que "tombaram heroicamente" nas matas, redutos e praias alagoanas, isto é, insere-os como sujeitos históricos (nominados e anônimos) que conduziram a utopia insurrecional cabana nas matas do tombo real. A expressão maior dessa ruptura historiográfica é seu livro A Utopia Armada... (1983), publicado após anos de intensas pesquisas em arquivos nacionais e internacionais, no qual Lindoso (1983, p. 11) problematiza a guerra dos cabanos como "fato histórico e social", ou seja:

> [...] preferiu-se o estudo direto do discurso histórico anti-insurrecional, que a historiografia da dominação sesmeiro-escravista encerraya, e do discurso histórico cabano que sobreviveu em breves escritos imediatos ou na oralidade de testemunhos sociais insuspeitos. Da análise desse discurso anti-insurrecional se decodificou uma ideologia de dominação tradicional dirigida socialmente contra os dominados, principalmente os pobres da terra.

Nessa perspectiva, ao abordar a guerra cabana, o objetivo de Dirceu Lindoso não consiste em narrar detalhadamente seus fatos, visto que esta tarefa foi realizada em A Guerra dos Cabanos (1965), escrita pelo historiador pernambucano Manoel Correia de Andrade, ou seja, Lindoso não apresenta uma descrição linear e cronológica do conflito social, mas uma profunda e minuciosa análise dos discursos históricos anticabanos e cabanos, interpretando os "códigos ideológicos" presentes na escrita estamental sesmeiro-escravista do século XIX. Ele demonstra que o jogo dos usos da escrita para "apodar", isto é, difamar, a imagem de grupos oligárquicos rivais, era utilizado largamente através dos jornais tipografados desse período.

Eram escritas panfletárias e manifestos que circulavam na primeira metade do século XIX, nos quais absolutistas e liberais, disputando o poder político nas Províncias de Alagoas e Pernambuco, acusavam-se mutuamente, utilizando-se de termos pejorativos, significando que "[...] o jogo de afrontas pelo uso de apelativos ou apodos tinha uma antecedência retórica longa na luta das facções estamentais, e que abrangia toda a vida política do Brasil-Reino e do Brasil Império" (LINDOSO, 1983, p. 67). Sendo assim, termos como "sediciosos", "anarquistas",

"rebeldes", "perniciosos", "charlatões", "abutres", dentre outros, eram comumente empregados para caracterizar grupos oligárquicos divergentes.

No entanto, quando os usos da escrita deste antigo "jogo de afrontas" dirigiam-se aos pobres da terra, isto é, aos cabanos e a sua rebelião antissistêmica, os apodos eram utilizados com teor profundamente criminalizador e discriminatório, representando-os como grupos sociais perigosos. Assim, os cabanos não eram descritos somente como "rebeldes" e "sediciosos", mas como "facínoras", "criminosos", "assassinos", "salteadores", "selvagens" e "animais ferozes". São estes "os abusos da escrita" que o discurso histórico anticabano dirige contra a participação popular nas revoltas sociais em Alagoas, através dos jornais liberais e constitucionalistas da época. Trata-se de uma escrita discriminatória marcada, socialmente, pelo lugar de poder das elites agrárias e mercantis, conforme destaca Lindoso (1983, p. 67):

[...] O jogo da escrita era a versão gráfica de um jogo de poder discriminatório. Na luta interoligáquica, ao lado das balas reais, cruzavam-se os apelativos de desdouro. Tinham esses apelativos, mais que as balas reais, um terrível efeito retardado, pois permaneceram na escrita historiográfica tradicional, e esta os manipulou na composição do discurso anticabano e anti-insurrecional.

A partir desses antigos "jogos de afrontas" e "abusos da escrita" foi sendo construída uma historiografia estamental alagoana que qualificou a guerra dos cabanos por meio de expressões como "cabanada selvagem", "choldra amotinada" e "lide sangrenta, estúpida e boçal". São representações escritas que na História de Alagoas marginalizaram índios, negros, mestiços e brancos pobres ao espaço de criminosos sociais, negando-lhes os papéis de sujeitos históricos e imputando-lhes os de "bandidos" e "salteadores" da sociedade alagoana escravista do século XIX, representações que se perpetuaram por mais de um século. De fato, não somente a guerra dos cabanos, mas a representação social da cultura alagoana é marcada por uma escrita histórica de longa duração que abstraiu os elementos populares da província, sobretudo, pelo fato de não representarem categorias políticas locais.

Sendo assim, é pertinente destacar a relevância acadêmica desta discussão acerca da historiografia estamental alagoana, visto que, no contexto atual, onde trabalhadores urbanos e rurais, sem-terras, indígenas, negros e brancos pobres têm seus direitos atacados por uma elite política arrogante, apoiada por seus fiéis "súditos patriotas", discutir as lutas populares da gente pobre alagoana é enfatizar que índios e negros quilombolas não são somente objetos históricos de um passado distante. Eles são, sobretudo, "sujeitos de nossa Sociedade Nacional" ou seja,

-

¹⁶ A expressão é do etno-historiador Dirceu Lindoso (2011, p. 23).

é corroborar com a historicidade de seus projetos alternativos por uma sociedade sem escravidão e concentração agrária, endossando a continuidade da luta por inclusão e justiça social e contra os discursos e práticas sociais que visam difamar o grito popular por "nenhum direito a menos!".

Referências

ALMEIDA, Luiz Sávio de (Org.). Dois textos alagoanos exemplares. Maceió: FUNESA, 2004.

. Memorial biográfico de Vicente de Paula, capitão de todas as matas: guerrilha e sociedade alternativa na mata alagoana. Maceió: EDUFAL, 2008.

ALTAVILA, Jayme de. História da Civilização das Alagoas. 8. ed. Maceió: EDUFAL, 1988.

BRANDÃO, Moreno. História de Alagoas seguido de O Baixo São Francisco: o rio e o vale. Maceió: EDUFAL, 2015.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. Uma introdução à História. 10. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: Difusão Editorial, 2002.

COSTA, Arrizete C. L. Documento, Historiografia Alagoana e Cultura Política. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, n. 5., 2012, Caicó, RN. Anais do V Encontro Estadual de História. Caicó: CERES-UFRN, 2012, p. 1-16.

Bom-Fim 2019. Danielle. **Thomaz** Espíndola. DIAS. do Disponível em:<http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/gephecl/livros-fragmentos/>. Acesso em: 10 mai. 2019.

ESPÍNDOLA, Thomaz do Bom-Fim. Geographia Alagoana ou Descripção Physica, Política e Histórica da Província das Alagoas. 2. ed. Maceió: Typographia do Liberal, 1871.

INSTITUTO Histórico e Geográfico de Alagoas. Dados Históricos. Maceió: Imprensa Oficial, 2008.

LINDOSO, Dirceu. A Razão Ouilombola: estudos em torno do conceito quilombola de nação etnográfica. Maceió: EDUFAL, 2011.

A Utopia Armada: rebeliões de pobres nas matas do tombo real (1832-1850).	Rio de
Janeiro: Paz e Terra, 1983.	

. Representação Social na Escrita da Cultura Alagoana no Século XIX. In: ROCHA, José Maria Tenório da (Org.). Cultura popular: cadernos de cultura – 2. Maceió: Secretaria da Cultura, 1985. p. 53-78.

MACIEL, Osvaldo Batista Acioly. Moreno Brandão e sua História de Alagoas: alguns dados, uma outra leitura. In: BRANDÃO, Moreno. História de Alagoas seguido de O Baixo São Francisco: o rio e o vale. Maceió: EDUFAL, 2015. p. 21-43.

MOURA, Antonio Joaquim de. Opúsculo da Descrição Geográfica, Topográfica, Física, Política e Histórica, do que unicamente respeita à Província das Alagoas no Império do Brasil. Maceió: EDUFAL/CESMAC, 2009.

124	Anais do Seminário Nacional de Ensino de História da UFAL, Nº 2, Jul/2019- ISSN 2176-284X

Textos Completos das Oficinas

Os textos completos estão organizados em ordem alfabética por autores. Os conteúdos dos textos completos são de inteira responsabilidade de seus autores.

ENSINO DE HISTÓRIA: AUTONOMIA, METODOLOGIAS E REFLEXÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Dehon da Silva Cavalcante¹⁷

Resumo

Este artigo pretende colocar como objeto de discussão, o ensino de História como componente curricular da educação básica, tendo como reflexão os ensinamentos e as metodologias empregadas atualmente na modalidade Educação de Jovens e Adultos. A autonomia docente precisa ser defendida, não como modo imperativo, mas com atenção ao processo de ensino e aprendizagem a partir do contexto social e das demandas do público alvo, levando em consideração a sensibilidade do professor em perceber as lacunas que devem ser preenchidas para que o saber histórico escolar se efetue de forma consistente. O livro didático é uma importante ferramenta no contexto ensino e aprendizagem, no entanto as observações históricas, especialmente quanto ao ensino crítico precisam estar presentes no cotidiano escolar. Faz-se necessário refletir sobre as propostas curriculares do ensino de História na educação básica, visto que, a seleção dos conteúdos curriculares tornou-se, na atualidade, um desafio a ser superado. Autores como Circe Bittencourt, Marc Bloch, entre outros, serão utilizados no presente trabalho como forma de bem elucidar as problemáticas que estão imbricadas na práxis pedagógica do ensino História.

Palavras-chave: Autonomia; Ensino; Livro didático.

Considerações Iniciais

Este trabalho faz parte das minhas reflexões enquanto professor de História da educação básica da Secretaria de Estado da Educação- SEDUC- AL, atualmente lotado no Centro de Estudos de Jovens e Adultos – CEJA – Remy Maia - Município de Palmeira dos Índios – AL, como também, enquanto do Centro Bolsista do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência, desenvolvido na Escola Estadual Graciliano Ramos, e no desempenho das funções em cumprimento ao Estágio Curricular I, II e III desenvolvidas nas Escolas

¹⁷ Graduado em História (Licenciatura Plena) pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL; Mestrando em História Social (Poder, Cultura e Sociedade) pela Universidade Federal de Alagoas; Professor de História da Secretaria de Estado da Educação- SEDUC- AL, atualmente encontra-se lotado no Centro de Estudos de Jovens e Adultos – CEJA – Remy Maia - Município de Palmeira dos Índios, e – mail: dehonc@hotmail.com.

Estaduais Graciliano Ramos e Monsenhor Macêdo, ambas pertencentes a área urbana do Município de Palmeira dos Índios, no período de 2012 a 2016; onde pude constatar algumas lacunas presentes no cotidiano das salas de aula dessas escolas relacionadas, especialmente em relação às temáticas: autonomia, metodologias e reflexões curriculares presentes no ensino de história da educação básica.

O trabalho docente em História envolve diversas reflexões que vão desde o processo de formação dos professores, o emprego dos materiais de uso sistemáticos em sala de aula, até as metodologias de ensino e as formas de avaliação de aprendizagem. A partir de reflexões sobre como e para quem está sendo ministrado o ensino de história, bem como demandas do público alvo, pode-se chegar à construção de práticas e metodologias que se aproximem dos anseios do corpo discente com atenção ao pleito sociocultural.

1. Breve Contextualização sobre o Ensino de História

Atualmente não se concebe o ensino de história pautado em verdades históricas acabadas, no entanto devido às heranças do passado que privilegiavam o ensino de história pautado nos princípios da linearidade e continuidade, dando conta apenas de uma história patriótica, factual e memorizadora, perpetuou-se no Brasil durante um longo período esta forma de concepção do ensino de História. Somente a partir de 1980 é que existe uma maior abertura para novas pesquisas históricas, as quais retratavam melhor a realidade do povo brasileiro e de como a narrativa história pode ser mudada a partir da descoberta de novas fontes históricas e do olhar do historiador sobre o objeto de estudo em discussão.

Marc Bloch afirma:

O historiador nunca sai do tempo..., considera nele ora as grandes ondas de fenômenos aparentados que atravessam, longitudinalmente, a duração, ora o momento humano em que essas correntes se apertam no poderoso nó das consciências. Quaisquer que sejam os progressos de uma unificação da medida do tempo, o tempo da história escapa à uniformidade. (BLOCH, 2001, P. 135).

Logo, o ensino de história perpassa por reflexões teórico-metodológicas que vão além da discussão simplesmente do passado distante, é preciso correlacioná-lo com o presente, na pretensão do entendimento deste, analisando as estruturas sociais pertencentes às sociedades, e ou objeto de estudo em pauta. Neste sentido pesquisas sobre a educação histórica denota que não se pode ensinar história apenas pelo viés da pedagogização, enfatizando as

discussões com base no caráter normativo e técnico, deixando de lado o caráter epistemológico da própria História e a sensibilidade de perceber as demandas do público alvo.

Ensinar história na atualidade requer o domínio de pressupostos teóricos e metodológicos que alicercem a práxis conceitual das especificidades deste campo do saber. Inicialmente devemos conhecer a etimologia da palavra história, pois em sua origem, a história vem do grego antigo historie e significa testemunho. Daí temos do grego histor; aquele que vê; testemunha. Historien que grego antigo poderia ter o sentido de "procurar saber", pesquisar. Outro ponto importante seria entender de qual história estamos falando? A História como disciplina escolar, fundamentada a partir do século XIX, escrita por historiadores a partir de métodos e objetivos próprios; a história enquanto matéria-prima dos historiadores para análise do passado através dos seus vestígios; e a história no sentido de narrativa, onde os acontecimentos verdadeiros ou falsos são narrados sem a preocupação com a rigorosidade metodológica, sendo que os seus propostos envolvem os acontecimentos inverídicos ou fictícios designados de estórias.

Percebe-se a diversidade de sentidos que podem ser empregados para a História, sendo importante tanto os professores e estudantes de história saber diferenciar a multiplicidade de conceitos referente ao campo do conhecimento História para se efetivar melhor compreensão desta temática por parte dos alunos da educação básica.

O ensino de História é um campo amplo de pesquisas que comporta reflexões sobre a legislação vigente em especial a LDB (Lei de diretrizes e Bases 9394/96); os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); as Leis 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 que tratam da temática o ensino da cultura afro-brasileira e indígena, respectivamente. Os currículos e os livros didáticos de história fazem parte dos campos de disputas políticos e ideológicas presentes na elaboração desses instrumentos.

De acordo com Fonseca (2004, p.710):

Considerando o período do Brasil independente, no qual o Estado passou a assumir a gestão a educação, verifica-se o papel que o ensino de História ocupou, como importante elemento de formação moral, cívica e política das crianças e dos jovens. Pouco a pouco, conteúdos, procedimentos metodológicos e materiais didáticos foram sendo definidos e apresentados como instrumentos daquela formação, de modo que fossem capazes de atender às diretrizes de grupos politicamente dominantes.

De acordo com a citação pode se constatar que o ensino de História esteve ligado aos interesses, sejam eles políticos ou econômicos de forma que se privilegiasse o Estado e a ação dos "grandes homens" como constituidora da identidade Nacional, especialmente após a constituição da disciplina escolar História nas primeiras décadas do século XIX.

2. A Importância do Currículo no Ensino de História

O Currículo se constitui no campo distinto do conhecimento, avaliando-se a sua constituição detectamos muitos interesses que se associam e favorecem a sua concretização; são interesses editoriais, financeiros, ideológicos, políticos e culturais que convergem para uma disputa de espaço, culminando com a luta de interesses que sem dúvida vence o mais forte, ou seja, o mais articulado dentro do jogo do poder.

É sabido da herança histórica brasileira e da predileção por currículos eurocêntricos, onde em certa medida enfatiza-se o ensino da história global e ou europeia em detrimento dos estudos da história do Brasil, distanciando-se, algumas vezes, dos aspectos e anseios da sociedade brasileira, como as lutas, vitórias e derrotas do povo que na essência constitui os caminhos pelos quais a sociedade brasileira percorreu na sua trajetória histórica. O currículo se constitui em uma valiosíssima ferramenta para a melhoria do processo do ensino e aprendizagem, pois através da escolha de temas que privilegie a história local, isto é, da realidade do seu povo, somos impelidos a amadurecer enquanto cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres.

De acordo com Karnal (2015, p.188):

Uma análise de algumas obras didáticas recentes e com grande vendagem, para o ensino fundamental e para o ensino médio, permite, por exemplo, identificar rápida e facilmente a diluição dos conteúdos de história do Brasil. Apenas para exemplificar, em um rápido levantamento quantitativo, em um livro didático para o ensino médio, confeccionado segundo o atual modelo de volume único para as três séries, verifica-se que dos 42 capítulos apresentados, apenas 12 são efetivamente de conteúdos de história do Brasil. O mesmo pode ser observado em coleção para o ensino fundamental, no qual em um total de 168 capítulos organizados para quatro séries, existem apenas trinta relativos à história brasileira.

Constata-se que o currículo, devidamente trabalhado, possui grande importância tornando-se o meio eficaz de difusão do saber histórico, fazendo-se necessário periodicamente revisá-lo, e assim, possam atender as expectativas não apenas dos alunos, mas também dos professores, que por sua vez encontram-se na linha de frente com os discentes e, na maioria das vezes, sentem-se impotentes para propor saídas que se configurem na produção e ou inovação do ensino história, visto que precisam seguir o currículo oficial.

Ao se abordar o tema currículo, evidencia-se que algumas formas de conhecimento têm maior longevidade do que outras isto se deve em grande medida as relações de poder que estão implícitas e se consolidam nos conhecimentos escolarizados e socialmente aceitos.

2.1 O Livro didático de História

É comum afirmar que o livro didático faz parte do cotidiano de alunos e professores e que se constitui como uma ferramenta importante na apreensão e disseminação do saber histórico escolar. Entretanto, raramente, aqueles que os utilizam refletem a respeito das suas características principais, ou seja, a disponibilização dos conteúdos de forma mais acessível para a aprendizagem, exercícios com fundamentos no conteúdo abordado, existência de projetos temáticos multidisciplinares, e conteúdos que possam interagir com a regionalidade onde os alunos possam se enxergar fazendo parte da História.

O livro didático na sua trajetória enquanto material didático, isto é, como veiculador de conhecimento de forma sistematizada, sofreu e vem sofrendo mudanças no sentido de aprimorar a sua qualidade. O MEC (Ministério da Educação e Cultura) deliberou várias ações que vão desde a criação do grupo de trabalho formado por especialistas de diversas áreas do conhecimento com o objetivo de definir os parâmetros de qualidade e avaliar a produção destinada às séries iniciais.

De acordo com Selva Guimarães (2012, p.101):

A partir de 2000, ressalto duas outras importantes medidas para a área de história: 1) a distribuição de livros de História e Geografia, separadamente, e não mais de Estudos Sociais, para os anos iniciais do ensino fundamental; 2) a universalização da distribuição dos livros de História para os alunos do ensino médio das redes públicas, por meio do Programa Nacional do Livro Didático do ensino fundamental e do ensino médio (PNLEM). O PNLEM tem, basicamente, a mesma forma de execução, destacando-se entre as principais ações de execução da política: lançamento dos editais, inscrição das editoras, triagem/avaliação dos livros, elaboração de divulgação dos guias, escolha dos livros pelas escolas, aquisição, produção, distribuição e recebimento dos livros pelas escolas públicas de diversos lugares do Brasil.

Observa-se, de acordo com a citação acima que existe uma longa trajetória a ser percorrida pelo livro didático até a sua chegada às mãos de professores e alunos das escolas públicas de todo o Brasil, além do que os livros de História são submetidos a avaliações, através das fichas de avaliações, que são enviadas aos professores e escola para que seja efetivada a escolha do livro didático. Estas fichas de avaliações possuem critérios, versando sobre a construção da cidadania, a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, e o

não preconceito de raças e etnias. A partir de 2012, eles vêm abordando o cumprimento das Leis 10. 639/03 e 11.645/08 que determinam, respectivamente, a inclusão da História da cultura da África e dos afrodescendentes e da História e cultura dos povos indígenas. Também a partir de 2012 o PNLEM foi incorporado ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), sendo submetido às mesmas regras constantes para este programa.

O manual de orientação do professor, fornecido junto com o livro didático do aluno, passa por avaliações e critérios e são analisados também quanto às possibilidades de acrescentar informações ao livro do aluno, orientando e conduzindo as atividades que tratam, sobretudo, da leitura das imagens como fonte para o ensino de história. O Guia do Programa de Livros Didáticos, cujo objetivo é tornar público o resultado da avaliação de cada obra apresentada pelas editoras, orientam a escolha dos livros pelas das escolas e dos professores. Nos Guias, ao final dos comentários sobre cada obra ou coleção, os avaliadores incluem uma sessão denominada "Em sala de aula", onde destacam aspectos que deverão merecer a atenção especial do professor.

Outro fator importante para a escolha do livro didático consiste na sensibilidade do educador em perceber as carências do público alvo, a partir do conhecimento das suas demandas e do seu perfil sociocultural. Percebe-se, algumas vezes, que o professor está mais preocupado em disseminar os conteúdos curriculares do que está atento as necessidades básicas do estudante. Faz-se necessário ampliar o universo de sujeitos colaboradores, propiciando maior aproximação destes com o conhecimento histórico, bem como com a dinâmica da aula de História e a correta utilização do livro didático.

De acordo com Bittencourt (2004, p.320):

O mais importante é ensiná-los a utilizar o índice, para identificarem, pelo tema de estudo, o capítulo a ser estudado. [...] Essas práticas refletem um comprometimento do professor com a autonomia intelectual dos alunos, fornecendo-lhes, no cotidiano das aulas, as ferramentas básicas para o "saber estudar" ou "saber pesquisar". Reflete igualmente o fato de o livro didático poder ser usado como material de pesquisa, como referencial para busca de informações, além de poder ser constantemente usado em outras pesquisas, em outros momentos do processo de escolarização.

Diante da citação acima se faz necessário ouvir os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo os que fazem uso dos livros didáticos, pois o mesmo vem sofrendo aperfeiçoamentos e modificações desde a sua criação. Hoje programas como o PNLD que garantem a universalização da aquisição e distribuição dos livros didáticos não

apenas para a escola básica (o ensino fundamental e médio); mas também para os Programas Especiais de Escolarização.

Diante do volumoso montante de investimento na compra e distribuição do livro didático, através do programa PNLD, que somente no ensino médio em 2016 foram gastos com aquisição dos livros mais de 336 milhões de Reais e mais de 34 milhões com a distribuição, faz-se necessário uma análise mais precisa sobre os usos e a importância destinada ao livro didático, assim como especificamente sobre o ensino de história, é interessante observar as mudanças que vem sofrendo este campo do saber, a partir da influência da literatura alemã na última década no Brasil, sobretudo aos conceitos e abordagens referentes à educação histórica, consciência histórica e à didática da história.

Fatores como a apresentação do livro, a estrutura dos capítulos, o tipo de texto, a explicação, o tipo de atividade, a presença de fontes históricas e a organização cronológica dos assuntos fazem parte dos critérios que são levados em consideração quando a escola, alunos e professores se propõem a fazerem a escolha do livro didático de História que venha atender aos seus anseios.

3. A Importância da Pesquisa no Ensino de História

A educação básica, em grande medida, vive um momento em que o ensino tradicional, através de aulas reprodutivistas, é o mais empregado nas salas de aula, isto se deve a uma complexidade de fatores, entre eles, destaca-se a formação do professor, pois em muitos casos eles também reproduzem a forma como aprenderam em seus cursos superiores. A questão é não se dar por satisfeito com essa metodologia e abolir do imaginário que a pesquisa só é necessária quando tiver na pós-graduação, mestrado, doutorado e assim por diante.

A pesquisa deve ser vista como princípio educativo e como princípio científico, isto significa que o aluno sendo motivado a ter iniciativa, produzindo textos ou participando de debates, entre outras atividades dinâmicas, vai desenvolver o gosto pela aprendizagem e dessa forma terá uma formação mais diferenciada, ou seja, diferente daquele que só escuta a aula.

Demo (2003, p. 02) afirma:

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana (...). Não se busca um profissional de pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa.

Logo, o professor é o mediador que através do seu planejamento passa a atender uma diversidade de questionamentos que se encontra presente em sala de aula e será o principal incentivador da aprendizagem pela pesquisa. O estudante por sua vez deve pesquisar, e produzir o seu conhecimento que mediado pelo professor se torna mais fácil para o cérebro apreender as tarefas resultantes do conhecimento, do que escutar alguém falando por uma hora em diante.

O ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, entre as várias metodologias que podem ser empregadas por parte do docente, destaca-se inicialmente, a importância do conhecimento prévio sobre o perfil do público alvo, ou seja, dos discentes, que pertencem à determinada escola, além do conhecimento envolvendo os temas como a Legislação vigente que trata à temática afro-brasileira e indígena; os preconceitos; o Livro didático; o referencial curricular; as matrizes curriculares; os PPP das escolas; o planejamento anual, bimestral e o plano de aula dos professores para que se possa traçar o planejamento que atenda as especificidades desses sujeitos presentes no ambiente escolar.

Faz-se necessário, também, promover uma dinâmica entre a escola e a sociedade, trazendo para a discussão da temática, representantes indígenas ou quilombolas para falar das suas culturas ou levar os alunos para conhecer os lugares onde esses povos vivem e como eles interagem dentro e fora do seu habitat. Estas visitas devem ser acompanhadas da produção textual individual ou em grupos, por parte dos estudantes, sobre o local e os sujeitos pertencentes às etnias que foram pesquisadas. Assim, os alunos passarão a se familiarizar com a produção de conhecimento, mediante suas próprias percepções adquiridas, seja pelo contato com as outras realidades vivenciadas, ou seja, por novas abordagens historiográficas através de leituras empreendidas.

4. A Importância do Conhecimento Sobre o Perfil dos Sujeitos

Educar envolve o planejamento de ações para que a aprendizagem se efetive, neste sentido o conhecimento sobre o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa significa avanços no despertar para o atendimento das especificidades que envolvem público alvo, pois o professor de posse de informações não apenas sobre as características individuais de seus alunos, mas de como no seu conjunto eles respondem as demandas da atualidade, isto é, como eles se auto definem perante a sociedade local e o seu entorno, no qual a escola se insere, fica

mais favorável para o professor produzir os seus conteúdos curriculares de forma que possa atender aos anseios deste grupo social.

Como amostra de algumas sistematizações realizadas a partir do censo escolar, o qual fornece o perfil dos alunos referente à cor/raça e pode contribuir para o planejamento das aulas de História, artes e literatura, no sentido de o debater sobre a cultura afro-brasileira e indígena, favorecendo a elevação da autoestima dos seus descendentes, bem como descontruindo alguns estereótipos que possam existir em relação a estas etnias. De acordo com o gráfico abaixo:

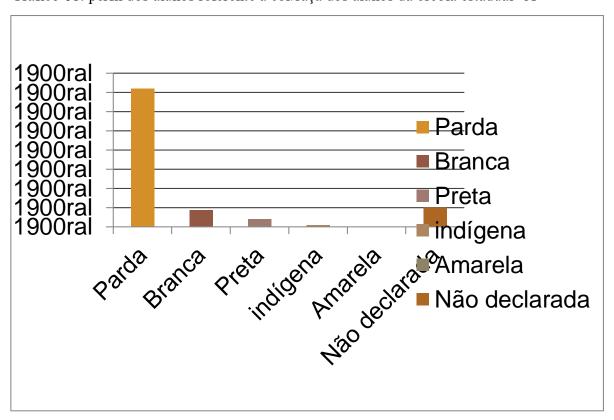


Gráfico 01: perfil dos alunos referente a cor/raça dos alunos da escola estadual "A"

Fonte: Arquivo do autor – elaborado de acordo com o Censo Escolar da Escola.

O gráfico da escola pesquisada "A" apresenta um percentual elevado de alunos que se auto definiram como portadores da cor parda, isto é, de um total de 498 alunos matriculados 71,88% se auto definem como sendo da cor parda; 8,83 % como pertencente à cor branca; 4,01% como pertencente à cor preta; 1,0% como pertencente à raça indígena; 0, 04% como pertencente à cor amarela; e 10,04% optaram por não declarar a sua cor/raça. Estes dados apresentados, a princípio, nos revelam que o perfil majoritário atribuído corresponde à cor parda. Denota-se que a escola pesquisada é plural, fruto de uma

miscigenação, ou seja, de uma mistura de raças ou cor, restando saber outros quesitos referentes a esses dados, isto é: como conteúdos curriculares e os professores de História, artes e literatura, trabalham as questões que estão relacionadas à cultura afro e indígena, de forma atendam o seu público alvo majoritário, ou seja, os "pardos".

Em outro gráfico sobre o perfil dos alunos, a escola "B" apresentou os seguintes dados em relação à cor/raça:

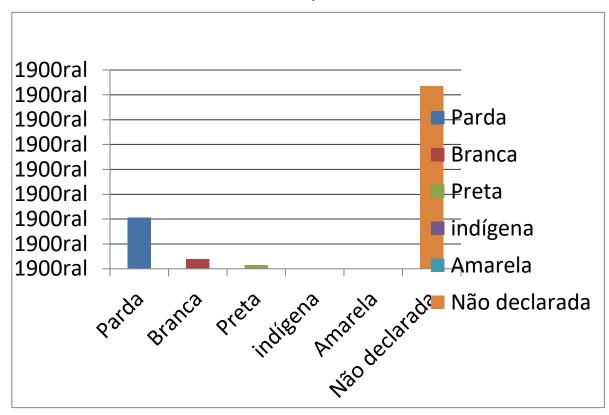


Gráfico 02: Perfil dos alunos referente à cor/raça na escola estadual "B"

Fonte: Arquivo do autor – elaborado de acordo com o Censo Escolar da Escola

O gráfico referente à escola pesquisada "B" apresenta uma configuração muito diferente em relação ao que foi demonstrado na escola "A", pois dos 460 alunos matriculados na referida escola 73,47% optaram por não declararem a sua cor/raça; 20,65% se declararam como pertencente à cor parda; 3,91% se declararam como pertencente à cor branca; 1,52% se auto definiram como pertencente à cor preta; 0,02% se declararam como pertencente à cor amarela e nenhum dos alunos matriculados se declarou como pertencente à raça indígena. Esses dados chamam a atenção uma vez que o percentual elevado dos alunos que optaram a não declarar a sua cor/raça merece uma investigação, uma vez que fatores ligados aos preconceitos e a discriminação social, podem estar presentes no ambiente escolar,

necessitando, também, conhecer a forma como os conteúdos curriculares referentes à cultura afro-brasileira e indígena estão sendo trabalhados nesta escola. Sabe-se que cada escola possui o seu ambiente propício à aprendizagem, mas também podem ocorrer comportamentos discriminatórios que precisam ser identificados e descontruídos, trabalhando para mudar, no caso de se apresentar preconceitos de cor/raça a cultura escolar em relação a esses fatos.

Considerações Finais

Esta pesquisa faz parte das minhas observações enquanto Bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), como também das observações durante o estágio curricular I, II e III, que se encontra em andamento, entretanto é notório que o ensino de História e o livro didático na escola pública de Palmeira dos Índios, especialmente no ensino médio, necessitam serem melhores explorados quanto à aplicação de metodologias que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

Partindo do pressuposto que a atividade laborativa do ensino de história requer um preparo pedagógico e o conhecimento histórico atinente às especificidades do ensino de história, torna-se oportuno indagar sobre "Se ensina história como se produz história". Neste sentido, este trabalho torna-se relevante na medida sucinta o debate sobre o ensino de história, a importância dos currículos, a metodologia ensinar através da pesquisa, como também a importância do conhecimento sobre o perfil dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, através da sensibilidade do educar pode-se privilegiar alguns conteúdos e práticas que contribuam tanto para a inserção social como para a desconstrução de preconceitos e estereótipos.

Este trabalho apontou para a necessidade de um ensino de História mais reflexivo, com conteúdos que contemplem a regionalidade, partindo também da exploração das experiências que os alunos trazem para dentro da sala de aula, especialmente os pertencentes à modalidade Educação de Jovens e Adultos, pois suas vivências e modos de ver o mundo agregam novas informações e podem tornar as aulas de História mais dinâmicas. Dessa forma torna-se mais favorável para os discentes responder a seguinte pergunta: para quem e, para que serve estudar História? Certamente com a sensibilidade, a pesquisa e aporte teórico do educador haverá mais abertura para o ensino de História mais consistente. Em outro enfoque, não se pode ignorar a importância do livro didático e ou dos materiais de uso sistemático em

sala de aula, necessitam ser questionados, porém explorados e analisados quanto a sua eficácia. Sabe-se que não existe um material que comporte toda a História e seus saberes. Dessa forma, precisamos questionar se estes saberes estão coerentes com a realidade que o público alvo apresenta.

Referências

BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. Apologia da história, ou, O ofício do Historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FONSECA. Thais Nívea de Lima e. **História & Ensino de História**. 2 ed. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2004.

GUIMARÃES, Selva. Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados 13ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012.

Entrevistas

ARAÚJO, Bernadete Fernandes. Diferentes cenários: o ensino de história na escola pública de Palmeira dos Índios. Palmeira dos Índios: professora lotada na GERE (Gerência Regional de Ensino). 28 Abri. 2016. Entrevista concedida a Dehon da Silva Cavalcante.

CANUTO, Vera. Diferentes cenários: o ensino de história na escola pública de Palmeira dos Índios. Palmeira dos Índios: professora lotada na Escola Municipal Mary Sampaio Caparica 28 Abri. 2016. Entrevista concedida a Dehon da Silva Cavalcante.

SILVA, Maria José França. Diferentes cenários: o ensino de história na escola pública de Palmeira dos Índios. Palmeira dos Índios: professora lotada na Secretaria Municipal de Educação. 29 Abri. 2016. Entrevista concedida a Dehon da Silva Cavalcante.

RODRIGUES, Janaína. Diferentes cenários: o ensino de história na escola pública de Palmeira dos Índios. Palmeira dos Índios: professora da Escola Estadual Monsenhor Macedo. 26 Abril. 2016. Entrevista concedida a Dehon da Silva Cavalcante.

VASCONCELOS, Lúcia. Diferentes cenários: o ensino de história na escola pública de **Palmeira dos Índios.** Palmeira dos Índios: professora da Escola Estadual Graciliano Ramos. 27 abr. 2016. Entrevista concedida a Dehon da Silva Cavalcante.

OS ESTUDOS SOBRE IMIGRAÇÃO EM ALAGOAS: COMO INSERI-LO EM SALA DE AULA?

Maria Valéria da Silva Araújo¹⁸

Resumo

As pesquisas sobre imigração no Brasil consistem em um campo riquíssimo de conhecimento para a historiografia. Nos livros didáticos o tema é muitas vezes tratado de forma rasa, acabando por privar os alunos das problematizações que rodeiam o assunto. Fazendo-se um recorte do Estado de Alagoas, a questão ainda vai além, pois, é possível verificar que nas salas de aula a história do processo de imigração na região quase não é tocada, visto que, são poucas as pesquisas existentes. O estudo procura buscar maneiras para trabalhá-lo em sala de aula.

Palavras-chave: Imigração; Alagoas; Sala de aula.

Introdução

O assunto imigração normalmente é apresentado no segundo 2º ano do ensino médio durante o 3° Bimestre. O mesmo é tratado nos temas que relacionam a crise do segundo reinado e o processo de abolição da escravidão. Posteriormente, o assunto é rapidamente findado passando para os próximos: o período republicano, coronelismo, política do café com leite, etc. Assim, é possível identificar em alguns livros didáticos utilizados na rede estadual de educação básica de Alagoas que o estudo sobre imigração não é muito aprofundado, geralmente discutido sem grandes problematizações, e notadamente não é citado os acontecimentos especificando a região em relação a esse processo histórico, até por que não há grandes estudos em torno do tema, o que dificulta ainda mais. Apesar disso, mesmo que o assunto seja passado em sala num âmbito nacional mais amplo, é importante que a história local seja destacada:

> Os estudos do Brasil devem contemplar a história local e regional articulada à nacional, situação que requer uma compreensão sobre a micro-história e seus fundamentos teóricos. A história local deve necessariamente estar incluída nos estudos de História, mas não exatamente na ordenação do mais próximo ao mais distante, mas de forma a ser problematizada a cada momento de estudo. 19

¹⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal de Alagoas. Graduada em Licenciatura Plena em História pela mesma Universidade- Bolsista FAPEAL-Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas. E-mail: valéria.historia91@gmail.com.

¹⁹ BITTENCOURT, C. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, L. (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2013. p. 202.

É comum para parte da historiografia estabelecer que não houve interesse do Nordeste pela imigração e por este motivo, como já falado, pouco estudo há sobre isso. Entretanto, sabemos que muitas províncias nordestinas no século XIX e início do XX sofreram com a crise de braços e procuraram na imigração suprir as lavouras escasseadas de trabalhadores, podendo ser livre ou escravizado. Logicamente, em termos de comparação, sabemos que a região Sudeste do Brasil foi o lugar que recebeu mais imigrantes, o Nordeste por sua vez não teve tanto êxito quanto a isso, ainda assim algumas famílias estrangeiras se instalaram em várias das regiões nordestinas.

IMAGEM 1



O jornal Gutenberg fala sobre a vinda de algumas famílias italianas para a província de Alagoas e Sergipe. 1896.

Em Alagoas, por exemplo, o interesse em trazer imigrantes foi expressivo, muitos dos presidentes que ocuparam o cargo na administração pública da província enviaram diversos pedidos ao governo imperial solicitando colonos para várias localidades de Alagoas, uma dessas foi a colônia militar de Leopoldina.

Nos documentos provinciais é possível identificar que havia solicitações para trazerem famílias suecas, portuguesas e alemãs. Com o descaso do governo imperial em auxiliar e incentivar a vida de imigrantes europeus, Alagoas busca na colonização chinesa uma alternativa. Os chineses eram considerados equivalentes aos escravos para o trabalho na lavoura, esses teriam condições, segundo estadistas da época, de suprir a mão de obra escassa no trabalho no campo. Por outro lado, alguns estadistas eram contra a vinda dos chineses visto que estes eram considerados incivilizados. Era defendido que além da supressão de braços o embranquecimento e a inserção de uma civilidade para o povo brasileiro só o europeu poderia trazer.

IMAGEM 2

Todos os que conhe-
cem as pretenções dos inte-
cem as pretenções dos me
ressados na immigração chi- neza, um pelo ganho da im-
neza, the pelo ganto da mi
portação, outros pela equi- valencia do trabalho escra-
- Valencia do trabamo escra-
vo e os que podem avaliar
quantoessa pretenção édam-
nosa-aos interesse nacionaes,
não podem deixar de ap-
plaudir as monifestações
que lhe são adversas.
o A immigração chineza po-
a- de satisfazer momentanea-
mente, mais vem accumular
r- males que hão de pesar vio-
o- lentamente em um futuro
muito proximo, mantendo
e, na ociosidade os innumeros
a, braços que temos; então o
u- roubo e os disturbios serão
al- o estado permanente das po-
es- pulações ruraes.
u- Por isso applaudimos as
ra manifestações do Centro
A- Abolicionista da Escola Po-
lytechica contra a immigra-
go ção chineza.

Interesse pela imigração chinesa por parte de um fazendeiro alagoano, mas com ressalvas. Fonte: Jornal O Orbe, 1883 ed. 138

Não há um número exato de quantos imigrantes foram inseridos na província alagoana, mas sabe-se que a presença dessas famílias influenciou política e culturalmente a região. Fizeram parte da construção da identidade do povo alagoano e esse fator é de suma importância devendo ser inserido em sala de aula para o conhecimento dos discentes.

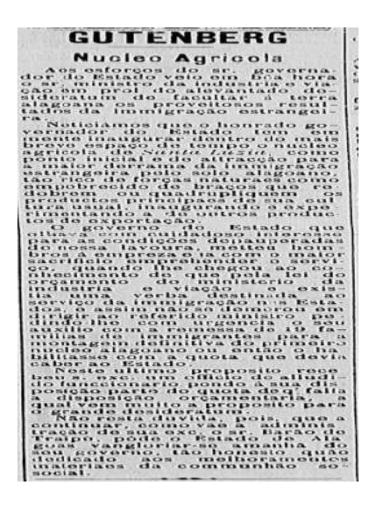
Não só os periódicos, como também, as falas dos presidentes que ocuparam o cargo na província de Alagoas é uma fonte significativa para as pesquisas sobre imigração. Lá, podem ser encontradas registros das solicitações feitas pelos presidentes ao governo imperial em relação a pretensão de trazer colonos estrangeiros. Fontes das quais os professores de história poderiam utilizar em sala de aula, levando-as até os alunos para terem contanto e praticarem a análise. Abaixo, um pequeno trecho da fala do presidente José Moreira Alves informando a necessidade da imigração para enfrentar as dificuldades da crise dos braços e desenvolver Alagoas:

[...] Na atracção, pois, de uma corrente de immigração para a província, no aproveitamento das terras que nella se encontram em grande quantidade, na colonisação, na abertura e melhoramentos de vias de communicação e na regularização do trabalho, achareis a verdadeira solução de tão magna quão numerosa questão social.²⁰

É importante que os estudantes saibam as influências que atingiram a formação do povo alagoano, ampliando o conhecimento do mesmo em torno do assunto. Em volta desse fato histórico ainda é possível compreender as etapas do processo econômico regional e como ele tornou-se o que é agora. A transição da escravidão para o trabalho livre não foi uma substituição que aconteceu da noite para o dia, foi um processo demorado, visto que as dificuldades eram muitas.

²⁰ Fala do presidente da província de Alagoas José Moreira Alves da Silva, 15 de abril de 1887, p.24.

IMAGEM 3



Fonte: Jornal Gutenberg/ O Jornal expunha esperança em ser criado um núcleo colonial em Santa Luzia do Norte.

O termo *transição* e *substituição* é bastante discutido na historiografia. Nesse período de escassez de braços, a intenção era suprir as plantações, contudo, com a iminência do fim da escravidão, políticos e proprietários ansiavam salvar a lavoura e ao mesmo tempo possuíam um projeto civilizador. Para tal coisa, muitos buscavam a retirada do elemento negro buscando imigrantes, outros buscavam explorar o máximo da mão de obra escrava. Nesse enredo surge a ideia de transição discutido em diversos estudos. Em várias obras historiográficas esses conceitos, que normalmente são colocados para exemplificar a mudança do trabalho escravo para livre, são tratados com bastante criticidade.

De acordo com a historiadora Silvia Hunold Lara, em seu artigo intitulado *Escravidão, Cidadania e História do Trabalho no Brasil*, os trabalhos sobre o tema tem em suas analises o período que comtempla os finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX. A autora faz uma crítica e considera que em alguns desses estudos é colocado

uma total ruptura entre trabalho escravo e livre, e em outros o termo transição é utilizado para "estabelecer um uma teoria explicativa para a "passagem" do mundo da escravidão (aquele no qual o trabalho foi realizado por seres coisificados) [...] para o universo do trabalho livre, assalariado (no qual finalmente, poderíamos encontrar sujeitos históricos). ²¹ Já em uma perspectiva considerada mais radical a autora coloca o termo "substituição" utilizado por Caio Prado Junior e Florestan Fernandes, nesse caso, a ideia seria que o cativo teria sido substituído pelo europeu, "com o negro escravo desaparecendo da história". ²² Silvia Hunold Lara consegue perceber que existe na historiografia uma grande polarização em torno dessas duas formas de trabalho.

O fato é que esses termos podem também ser trabalhados em sala de aula juntamente com o tema proposto, ampliando assim o conhecimento dos discentes sobre os debates historiográficos específicos. É possível ainda que o docente utilize meios para auxiliar no processo de ensino aprendizagem. Aqui propomos a utilização da própria documentação para que aluno tenha contato, o professor pode ainda esclarecer o que é a pesquisa histórica, levando o aluno a refletir sobre a não neutralidade do documento e outros fatores que envolve sua análise, empreendendo assim formas para que o discente, além de tudo, conheça melhor o trabalho do historiador, seria uma pratica muito interessante.

O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas. Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com o grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos, relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização.²³

Slides, imagens e o próprio quadro negro podem ser utilizados. Após a análise dos alunos nas documentações, grupos de seminários seriam formados e cada um poderia expor para o resto da turma suas observações sobre as informações retiradas da documentação impressa. Os debates poderiam ocorrer em torno disso, desenvolvendo assim um conhecimento maior sobre o tema. Dessa forma, a aula ficaria muito mais interativa, instigando o discente a investigação, a reflexão, ainda envolvendo toda a sala de aula na construção do conhecimento.

Se realmente temos o interesse de formar cidadãos críticos e reflexivos, temos o desafio como educadores de fazer com que a história seja uma matéria que estimule

²¹ LARA, S. H. Escravidão, cidadania e história do trabalho no brasil. Projeto História, São Paulo, v. 16, 1998. p. 27.

²² *Idem.* p. 27.

²³ TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 118.

e desenvolva o pensamento crítico, que não seja vista pelo aluno como algo imposto, uma obrigação a ser cumprida, mas algo prazeroso e saudável, onde o mesmo sinta-se incentivado e estimulado a querer aprender favorecendo seus comportamentos e transformações de forma positiva.²⁴

Assim sendo, os objetivos principais que o docente poderia estabelecer para a importância de ensinar sobre o tema, seria o de compreender como se deu o interesse pela imigração após a crise de braços vivida pela província de Alagoas na segunda metade do século XIX e início do XX; refletir sobre a importância do tema para o conhecimento econômico e social em torno da formação do Estado e estimular os discentes a pesquisa histórica, promovendo a investigação e a criticidade em sala de aula.

O estudo da História é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. Por isso, a História nos ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver.²⁵

Sobre a importância de se estudar a história regional e local, Marcos Lobato Martins em seu artigo intitulado *História Regional* no livro *Novos Temas Nas Aulas De História* organizado pela historiadora Carla Bassanezi Pinsky, apresenta a importância de leva-la a sala de aula mesmo com as adversidades que impõe o mundo globalizado, assim como, as dificuldades passadas por professores de história em seu cotidiano dentro das escolas e a escassez de estudos sobre a história regional e local. O autor expõe que não é fácil para os docentes cumprir tal tarefa, contudo, não podemos desistir e nem desanimar apesar dos pesares:

[....] Não se trata de tarefa fácil. Os professores de História estão sabidamente sobrecarregados e enfrentam, frequentemente, condições de trabalho adversas nas escolas brasileiras. Na maioria dos municípios e estados são raros os estudos históricos de boa qualidade sobre aspectos das trajetórias locais e regionais. Quando existem, há dificuldades para acessa-los. Mas os professores não podem desanimar. Precisam ampliar suas leituras, prestar mais atenção as especificidades locais e regionais, visitar museus e arquivos existentes nas áreas onde residem, acumular informações diversas sobre suas localidades, municípios, regiões e estados, procurar saber o que se está pesquisando nas universidades mais próximas. Sem dúvida, é mais trabalho. Todavia, esse trabalho não tem que ser realizado de uma só vez. Os professores de História, para levar às salas de aula a História Regional e Local, terão que virar *pesquisadores*. Ensino e pesquisa, teoria e prática terão que ser definitivamente associados, respeitando-se, é claro, as situações

_

²⁴ PEREIRA, Maria Aparecida Batista. BIANCHEZZI, Clarice. O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades em uma escola municipal de Parintins/Amazonas. p. 89. Acessado em: http://www.anpuh-sc.org.br/rev%20front%2025%20vers%20fin/f25-artdoss5-maria_pereiraclarice_bianchezzi.pdf

²⁵ FONSECA, Selva Guimarães. Fazer e ensinar História. Belo Horizonte: Dimensão, 2009. p. 51.

concretas vividas pelos profissionais da História. O que não se poderá fazer é ficar de braços cruzados, à espera de que alguma universidade ou algum pesquisador consagrado produza material didático suficiente para atender as demandas dos professores espalhados pelo Brasil, país tão grande como multifacetado.²⁶

O autor Marcos Lobato Martins ainda apresenta diversas sugestões para inserir e estimular alunos e professores à História regional. Além de buscar museus e arquivos, ele destaca textos memorialísticos, que normalmente são existentes nas regiões, trabalhos de campo que podem ser realizados andando pela cidade observando suas particularidades. É colocada ainda a leitura da literatura regional e relatos de viajantes, análise do artesanato, música e arte regional, enfim, entre outras formas que podem instigar o docente e discentes na compreensão do tema.²⁷

IMAGEM 4



Família de italianos chegando a Paraíba. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Italiani.JPG#/media/File:Italiani.JPG

²⁶MARTINS, Marcos Lobato. História Regional. Novos temas nas aulas de História/ Carla Bassanezi Pinsky (organizadora). − 2. ed., 2° reimpressão. − São Paulo: Contexto, 2013. p. 145-146. ²⁷ *Idem.* p. 146-150.

Uma boa bibliografia para trabalhar a história regional também é indicada por Marcos Lobato Martins. O autor recomenda para auxiliar os alunos a leitura de diversos autores, entre eles estão, Jorge Amado, Terras do sem fim, Amílcar Vianna Martins Filho, Como escrever a história da sua cidade, entre outros.²⁸ Certamente, é de extrema importância que o livro didático com suas limitações não seja a única referência para o estudo. Podemos assim, acrescentar outras bibliografias que levem ao aluno a ter uma visão mais alargada sobre a construção do saber.

> A História, agora muito mais do que outrora, se confirma como um campo de possibilidades, de narrativas, de perspectivas, de métodos e de categorias que fazem, progressivamente, seu campo produzir profícuos trabalhos de análise acerca dos homens no tempo. A História também se constitui num campo de possibilidades pelas múltiplas maneiras com que pode ser vetorizada, operacionalizada, difundida e interpretada pelos sujeitos sociais em seu cotidiano. Compreendida em suas múltiplas dimensões, a disciplina tem se renovado, sobretudo ao destacar, progressivamente, a ação dos vários agentes sociais, as diferentes posições político-ideológicas – em suas doutrinas e ações –, as variações socioeconômicas e culturais, a pluralidade étnica e as contribuições dessa conjunção de diversidades para a conformação de cada nação, região, município e localidade em específico. O resultado de tamanha multiplicidade e de suas idiossincrasias evidência que também o fazer pedagógico sobre esse social deve ser valorativo desse pluralismo.²⁹

Por fim, deve ser uma preocupação constante por parte dos professores tentar fazer com que sua aula se torne cada vez mais interessante para atrair a atenção do estudante facilitando a aquisição de conhecimento. Aqui sugerimos o tema imigração, pouco trabalhado em sala de aula, contudo, importante para entender a formação da história regional de Alagoas. Narrar a história pode ser uma das formas de apresentá-la em sala de aula, contudo, podemos ir mais longe. Somos capazes de levarmos os alunos a reflexão crítica utilizando de novas formas de atividades que permitam a construção do conhecimento. O modelo tradicional de ensino não deve ser o único, podemos buscar novas propostas que permitam auxiliar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BITTENCOURT, C. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, L. (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. Fazer e ensinar História. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

²⁸ *Idem.* p. 151-152.

²⁹ Machado Ironita P. História regional em sala de aula. (Considerações de Ana Maria Monteiro). Ed. Universidade de Passo Fundo, 2014. p. 11.

LARA, S. H. **Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil**. Projeto História, São Paulo, v. 16, 1998.

MARTINS, Marcos Lobato. **História Regional. Novos temas nas aulas de História**. Carla Bassanezi Pinsky (organizadora). 2. ed., 2° reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

MACHADO, Ironita P. **História regional em sala de aula**. (Considerações de Ana Maria Monteiro). Ed. Universidade de Passo Fundo, 2014.

PEREIRA, Maria Aparecida Batista. BIANCHEZZI, Clarice. **O Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades em uma escola municipal de Parintins/Amazonas.** Acessado em: http://www.anpuhsc.org.br/rev%20front%2025%20vers%20fin/f25-artdoss5-maria_pereiraclarice_bianchezzi.pdf

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FONTES DOCUMENTAIS:

Periódicos e jornais:

O jornal Gutenberg, Maceió, 1896.

Jornal Orbe, Maceió, 1883.

*Esses documentos podem ser encontrados no site da hemeroteca da biblioteca nacional: http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx

Fonte manuscrita:

Fala do presidente da província de Alagoas José Moreira Alves da Silva, 15 de abril de 1887, p.24.

*Esse documento pode ser encontrado no site dos relatórios provinciais: http://ddsnext.crl.edu/titles/163#?c=4&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1113%2C-160%2C4529%2C3195

EDUCAÇÃO E CAPITALISMO NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS VIAS DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Matheus Carlos Oliveira de Lima³⁰

Resumo

O presente trabalho tem como intento principal apresentar as discussões e pesquisas levantadas na pesquisa do Programa de Pós-graduação em História da UFAL. Todavia, procurando atender às demandas do II Seminário Nacional de Ensino de História se apresentou um terceiro ponto – a educação e as vias de desenvolvimento econômico – que se juntará às outras duas – desenvolvimento econômico e capitalismo; e teoria caiopradiana do desenvolvimento econômico. Espera-se que este trabalho possa contribuir com um debate crítico sobre a educação no Brasil, condição em que o Ensino de História se inscreve. Por fim, o objetivo não é concluir uma questão, mas se colocar para o debate.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Capitalismo; Caio Prado Júnior; Educação.

Introdução

Nas sociedades há elementos culturais que acabam tendo um delineamento mais acentuado em relação há outros, isso é o que permite indicar a hegemonia de determinado seguimento cultural sobre os demais. Essa hegemonia pode se manifestar de diversas formas e os próprios elementos culturais não estão isentos de transformações. Pelo contrário, ao passar do tempo, com os avanços tecnológicos tanto na comunicação como nos transportes, as metamorfoses na cultura passam a ser cada vez mais intensas e dinâmicas.

Para o presente trabalho a consideração apresentada acima assume sentido pertinente pelo fato de que num mundo em que as relações sociais, econômicas e culturais avançam cada vez mais as fronteiras e os câmbios são tidos com mais naturalidade, faz-se necessário pensar criticamente as visões de mundo que são apresentadas e consolidadas como se fossem naturais e postas de forma intransponível. Esse, provavelmente, é um dos maiores desafios para o ensino de História no e do Brasil.

A mentalidade é construída a partir desses traços culturais, do intercambio dos seres humanos e da aquisição por diversas vias de informação e valores. Essa mentalidade,

³⁰ Mestrando em História pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

contudo, é o que dá movimento a visão mundo das pessoas, as formas como elas passam a dar sentido às suas decisões.

Todavia, a visão de mundo não é um resultado espontâneo ou implícito à consciência humana, ela é construída a partir da forma como as pessoas organizam o seu modo de vida, de produção da sua sobrevivência por meio da interação entre os próprios seres humanos e destes com o meio natural.

Por não ser um resultado espontâneo, é construído em um meio, o social, cujas contradições são intrínsecas umas às outras, como se o elemento de superação de um dado elemento estivesse interconectado a ele. A interação dessas contradições seriam o combustível que daria movimento às transformações e isso pode ser notado quando:

> Hegel reivindica o conceito de contradição, não como sintoma de falsidade, mas como motor do movimento do real. O exemplo da dialética do senhor e do escravo é utilizado como a forma mais clara da relação de interdependência das determinações aparentemente opostas, mas que estão incluídas uma na outra. Apreender a contradição da sua relação é apreender a essência de cada polo e o sentido de sua relação mútua (SADER, 2007, p. 11).

Entender e desnaturalizar determinadas visões de mundo é uma das tarefas que compete ao ofício do historiador. Apresentar à sociedade sua capacidade de transformação, seus erros, suas possibilidades de progresso é uma tarefa árdua nos tempos contemporâneos e por isso mesmo é imprescindível. Essa forma de pensar, investigar é constituída a partir do método dialético materialista que segundo Henri Lefebvre e Nobert Guterman (2018, p. 16):

> O método de Lênin é interno-externo. Ele não opera com nenhum dos dois sofismas que viciam o ato de pensar: ocultar-se a si mesmo, proclamar-se a si mesmo. Já Hegel, em sua História da filosofia, compreendera cada sistema como um momento histórico e tentara apreender as características profundas do movimento. Tal como Hegel, Lênin procura determinar o movimento imanente do objeto que se lhe apresenta e considera esse objeto como um todo em que é preciso penetrar sem destruir. Esse todo, porém, não é fechado. Cada doutrina abre perspectivas. Tratase, pois, de prolongar seu movimento e de superá-lo (GUTERMAN, 2018, p.16).

Para o presente caso, escolhe-se como questão a dinâmica econômica do Brasil. Mais precisamente a sua forma de desenvolvimento e como ela pode ser trabalhada no ensino de História do Brasil. Desta forma, almeja-se desenvolver uma narrativa que tem como tarefa nodal debater três aspectos.

Primeiramente, pretende-se pensar as características do desenvolvimento do capitalismo no Brasil e analisá-las como se relacionam com a mentalidade do brasileiro e a importância do ensino de História nessa questão.

Logo após, tem-se o intento de apresentar as contribuições do pensamento econômico do historiador Caio Prado Júnior para as questões do desenvolvimento do Brasil e ao mesmo passo se pretende testá-las para o ensino de História.

Tendo em vista essas primeiras questões, há nelas o suporte para o terceiro item, que almeja colocar em discussão como o ensino de História se desenvolve numa conjuntura tida como turbulenta em que valores sociais, impressões e visões de mundo deixam de notar seu suporte material, alienando-se.

Por fim, cabe assinalar que as discussões desenvolvidas no presente trabalho visam contribuir com o estreitamento das pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Alagoas com a docência da educação básica. Buscando, evidenciar desta maneira a pertinência do trabalho para a sociedade ao mesmo modo em que pretende se colocar em questão afim de que esta seja debatida.

Capitalismo, vias de desenvolvimento e ensino de História

Comumente, em sala de aula, os professores de história podem se deparar com o seguinte questionamento: *Por que o Brasil não é desenvolvido?* Debater essa questão não é uma tarefa fácil, exige a superação de uma série de preconceitos, assim como também demanda do docente o trânsito sobre uma área que vem sendo deixada de lado, pelo menos nos departamentos de História: a História Econômica. Ao mesmo passo e até mesmo por esse decréscimo, debates como este acabam sendo direcionados para a área dos economistas, deixando outros estudiosos das ciências humanas e sociais de fora.

Trabalhar essa questão historicamente ultrapassa o campo da econometria, exige o trabalho com dados que superem a leitura de tabelas e escalas, buscando por outro lado a desnaturalização das relações socioeconômicas. Por isso, nesse momento se pretende pensar nas características, particularidades e vias do desenvolvimento do capitalismo brasileiro, caminho imprescindível para propor alternativas para a superação das contradições e mazelas que caracterizam essa sociedade. Por outro lado, cabe assinalar que a proposta aqui apresentada não é de acirramento entre historiadores e economistas, mas sim a de uma reaproximação entre esses dois campos de reflexão, como afirma Eric Hobsbawm,

Isso porque a economia, ou melhor, aquela parte dela que de vez em quando se arroga o monopólio de definir o objeto, sempre foi vítima da história. Durante longos períodos, quando a economia mundial parece estar transcorrendo muito feliz, com ou sem aconselhamento, a história estimula uma grande dose de presunção (HOBSBAWM, 2007, p.137).

Tem-se esse dado como importante, pelo fato de que as bases econômicas de uma sociedade determinada se relacionam diretamente com o nível de educação e formação de seu povo. Ou seja, a instrução e os demais elementos de formação são direcionamento a partir de objetivos que visam reforçar ou reprovar dada característica societal que tem em seu núcleo uma forma de produzir sua vida material.

Este que por sinal é o ponto de partida, como marxista, para a reflexão entre o Ensino de História do Brasil e as vias de desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Tendo em vista que, segundo Marx, "O homem, no sentido mais literal, é um zoo politikon, não somente um animal sociável, mas também um animal que não pode isolar senão dentro da sociedade" (MARX, 2008, p. 239).

Assim, busca-se entender o processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro como elemento totalizante da vida material do Brasil, determinando suas instituições em geral e, ainda, considerando que essa esfera de sociedade não se isola do núcleo total de produção e reprodução de capital localizado numa esfera mais ampla e que se associa por meio da interação entre os outros países.

A forma como essa vida material se consolida e se reproduz é um ponto de reflexão nesse trabalho, especificamente uma parte dela: a educação. Considerando, que não haveria, por princípio, neutralidade no ensino, mas sim uma disputa de visões de mundo para dar sentido a um projeto de sociedade, por um lado conservador e por outro transformador do status quo.

Notando dessa forma que o ensino precisa de historicidade, ele precisa ser pensando no circuito de transformações da produção material da sociedade, superando, com isso, a ideia de que há um ensino neutro, homogêneo e geral. Isso seria incompatível em uma sociedade que tem como fundamento a troca desigual. A inspiração para esse aspecto seria a forma como Marx pensa a Economia Política burguesa:

> A economia burguesa fornece a chave da economia antiga etc. Porém, não conforme o método dos economistas, que fazem desaparecer todas as diferenças históricas e veem a forma burguesa em todas as formas de sociedade. [...] Como, além disso, a sociedade burguesa não é em si mais do que uma forma antagônica do desenvolvimento, certas relações pertencentes a formas anteriores nela só poderão ser novamente encontradas completamente esmaecidas, ou mesmo disfarçadas (MARX, 2008, p. 264).

Nesse sentido, pensar as particularidades da formação do capitalismo brasileiro implica tanto em refletir e questionar os momentos passados, como por exemplo o processo de Independência do Brasil, o Primeiro e Segundo Reinado, como também perceber os traços de continuidade, além de notar como estes refletem nos dias de hoje, tendo em vista que estas particularidades na formação e desenvolvimento não são dissociadas e nem puramente diacrônicas, mas são associadas numa estrutura de longa duração que possui contradições, considerada para o presente trabalho, na esteira de Caio Prado Júnior, a partir do sentido da colonização. Apreciado da seguinte maneira:

> Todo povo tem na sua evolução, vista a distância, um certo 'sentido'. Este se percebe não nos pormenores de sua história, mas no conjunto dos fatos e acontecimentos essenciais que a constituem num largo período de tempo. [...] É isso que se deve, antes de mais nada, procurar quando se aborda a análise da história de um povo, seja aliás qual for o momento ou o aspecto dela que interessa, porque todos os momentos e aspectos não são senão partes, por si só incompletas, de um todo que deve ser sempre o objetivo último do historiador, por mais particularista que seja (PRADO JR, 2011, p.15).

Jargões, por sua natureza, são apresentados cotidianamente, e nesse caso podem se notar afirmações que projetam o Brasil como um país atrasado, subdesenvolvido, pobre e desigual. Porém, assim como vista na citação acima, o historiador precisa investigar as transformações a partir do conjunto de fatos e acontecimentos, recortando-os e ao mesmo modo os conectando na compreensão de um todo, buscando entender dessa forma o que seria esse atraso ou subdesenvolvimento do Brasil e ao mesmo ponto investigando as raízes próprias de afirmações como essas.

Tendo em vista, que essas indicações (atrasado, subdesenvolvido, pobre e desigual etc.), contudo, acabam tendo, em parte, razão, pois é facilmente possível constatar o nível de miserabilidade em locais não tão distantes do nosso cotidiano, um rápido passeio pelos arredores da Universidade Federal de Alagoas pode localizar um rico conteúdo para essa questão.

Mas qual seria a forma de superar essa situação? Apostando numa aliança com uma pretensa classe dominante progressista? Ou a partir da intervenção de um aparelho de Estado edificado numa pseudoneutralidade? E, ainda, investindo no protagonismo das classes subalternas, tirando-as do alijamento na participação política de tantos anos? Sobre as duas primeiras indagações, a resposta vem apresentada por Antônio Carlos Mazzeo:

> De modo que a categoria da via colonial nos permite dimensionar também a questão democrática. Como sabemos, a base da hegemonia burguesa no Brasil foi

e tem sido o permanente alijamento das massas trabalhadoras das instâncias de decisão, seja pela coerção explícita, na forma de governos autocrático-bonapartistas, seja pela *via da autocracia burguesa institucionalizada* (MAZZEO, 2015, p.170).

Assim, essas afirmações não são naturais ou espontâneas, elas possuem um peso histórico que demanda explicações e questionamentos como: por que há miséria no Brasil? Qual seria o motivo do atraso da Nação? Para superar essa condição seria necessário passar pelas mesmas etapas dos países "avançados" como se o desenvolvimento econômico de uma nação fosse linear?

Questões como estas, que de nenhuma maneira poderiam ser respondidas aqui, primeiro pelo limite estrutural do texto e segundo por conta dos próprios objetivos aqui estabelecidos, nos mostram como a investigação dos traços próprios contidos na História do Brasil é fundamental para a compreensão do país hoje.

Por outro lado, cabe a reflexão sobre a interconexão dessas questões próprias do Brasil com outros países, ou seja, até que ponto o *atraso* brasileiro poderia beneficiar outras nações? Ou melhor, o Brasil é beneficiado pelo *atraso* dos outros? A instalação das ferrovias no território brasileiro na segunda metade do século XIX a partir da expansão do capital inglês da segunda revolução industrial para o primeiro caso e a destruição desembocada pela Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai (1864-1870) podem servir como pistas para aqueles que porventura almejem se aprofundar nesse tema.

Com isso, pode-se confirmar, na esteira de Leon Trotsky (2017) e George Novack (2008) que o desenvolvimento do capitalismo se dá de forma desigual e combinada. Assim, sendo, o Brasil estaria inserido numa cadeia de desenvolvimento econômico que possuiria suas particularidades e também aspectos globais. A tese do *sentido da colonização* pode ser entendida exatamente como a inserção da região que veio a ser denominada Brasil no circuito de expansão do capitalismo. Todavia, essa inserção possuiria uma via específica, particular, que se associaria às condições de colonização. Onde, segundo Caio Prado Júnior:

O Brasil contemporâneo se define assim: o passado colonial que se balanceia e encerra com o século XVIII, mais as transformações que se sucederam no decorrer do centênio anterior a este e no atual. Naquele passado se constituíram os fundamentos da nacionalidade: povoou-se um território semideserto, organizou-se nele uma vida humana que diverge tanto daquela que havia aqui, dos indígenas e suas nações, como também, embora em menor escala, da dos portugueses que empreenderam a ocupação do território. Este 'algo de novo' não é uma expressão abstrata; concretiza-se em todos os elementos que constituem um organismo social completo e distinto (PRADO JR., 2011, p. 8).

Nesse sentido, a forma, ou melhor, o sentido da colonização seria exatamente um processo de combinação de elementos socioeconômicos e culturais distintos onde a estrutura latifundiária, o emprego da mão de obra escrava e a monocultura (o tripé da colonização) estariam combinadas na formação do capitalismo brasileiro, ou seja, etapas desiguais se combinariam formando um tipo socioeconômico particular e assim não permitiria a sua interpretação a partir de teses ou modelos explicativos exteriores que não contemplassem essas particularidades.

A partir da compreensão de que o capitalismo brasileiro seria o resultado de um processo contraditório específico de formação circunscrito no processo de expansão mercantilista europeu é que se pode levar em conta os modelos explicativos da dinâmica concreta do capitalismo no Brasil. Isso porque:

> No seu conjunto, e vista no plano mundial e internacional, a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais completa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É esse o verdadeiro sentido da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes; e ele explicará os elementos fundamentais, tanto no econômico como no social, da formação e evolução histórica dos trópicos americanos (PRADO JR., 2011, p. 28).

Deste modo, o que interessa no presente momento seria exatamente o modelo interpretativo caiopradiano, o qual busca compreender os traços particulares da formação brasileira afim de superar os modelos transportados de outras realidades e buscando também compreender e propor soluções para as mazelas do país. Ou seja, a caracterização adequada possibilitaria condições para uma prática mais consequente.

Por exemplo, o entendimento mais aproximado da realidade socioeconômica do Brasil, tendo em vista fundamentalmente seu processo de formação histórico, o qual determinou diretamente a sua via de desenvolvimento do capitalismo permite a construção de toda uma reflexão que permite compreender os sentidos da educação básica no Brasil, assim como também o papel das universidades na produção de conhecimentos.

Temas como estes, que aparentemente pode parecer gerais são nodais para debater como os que permeiam a atual conjuntura de congelamentos no orçamento das universidades. Esses cortes ou contingenciamentos são construídos a partir de modelos interpretativos do capitalismo brasileiro, mesmo que sejam em larga medida deficientes e subservientes aos interesses imperialistas. Essa visão de educação faz com que se construa uma série de obstáculos que encobrem as reais demandas para o desenvolvimento nacional.

A construção de modelos explicativos próprios que atendam à demanda brasileira a partir de uma leitura própria do processo socioeconômico não significa a cópia do processo de outras economias. Na verdade, partindo da lógica do *desenvolvimento desigual e combinado*, os países *atrasados* poderiam *saltar* etapas, não tendo que seguir uma linearidade. Considerando que:

Na contingência de ser rebocado pelos países adiantados, um país atrasado não se conforma com a ordem de sucessão: o privilégio de uma situação historicamente atrasada — e este privilégio existe — autoriza um povo ou, mais exatamente, o força a assimilar todo o realizado, antes do prazo previsto, exatamente, o passando por cima de uma série de etapas intermediárias [...]. Se a Alemanha e os Estados Unidos ultrapassaram economicamente a Inglaterra, isso se deveu exatamente ao atraso na evolução capitalista daqueles dois países (TROTSKY, 2017, p.33).

A combinação não seria apenas de elementos para o *atraso*, um exemplo disso seria o processo de industrialização do Brasil, que não seguiu o mesmo sentido dos países centrais. A construção das bases para a industrialização nos governos Getúlio Vargas (1930-45 e 1951-1954³¹) e seus desdobramentos nos governos posteriores³², em especial no governo Juscelino Kubistchek (1956-1961)³³, evidenciam a via de desenvolvimento do Brasil e a crise política³⁴ que culmina no Golpe Militar (na virada de 31 de março para 1 de abril de 1964) mostram o perfil da burguesia brasileira: associada e subordinada ao capitalismo internacional.

Nesse sentido é preciso considerar que Caio Prado Júnior constrói o seu arcabouço teórico partindo da constatação de que a burguesia no Brasil, em especial a industrial, não assumiria um perfil "progressista", no sentido de realizar as demandas para o efeito desenvolvimento econômico e da sociedade brasileira que a libertassem. Pelo contrário, sendo esta, associada às demandas do capital internacional (o novíssimo acordo Mercosul-

³² Vale destacar que no intervalo entre os dois governos de Getúlio Vargas houve a presidência de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), cujo governo foi caracterizado pelo seu alinhamento com os EUA no contexto da Guerra Fria onde estabelece o Tratado de Assistência Recíproca, a Comissão mista Brasil-EUA (Missão Abbink) e o Plano SALTE que tinha por objetivo coordenar e priorizar os gastos públicos nas áreas de Saúde, Alimentação, Transporte e Energia.

³¹ Fortemente marcado pelo nacionalismo econômico, com destaque para a Campanha "O Petróleo é nosso" que desagua na criação da Petrobrás (que passa a possuir o monopólio de prospecção, extração e refino de petróleo no Brasil) e também para a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico cujo objetivo principal era diminuir as deficiências de infraestrutura.

³³ O destaque para seu governo é a industrialização acelerada que pode ser notada já em seu slogan de governo: "50 anos de progresso em 5 anos de governo". Esse progresso seria efetivado a partir de um Plano de metas, nacional-desenvolvimentista, que reunia 31 metras distribuídas em 5 grupos: energia, transportes, alimentação, indústrias de base e construção de Brasília. Esse plano de metas destaca o intento de Brasil em saltar etapas de desenvolvimento a partir da expansão industrial, abertura ao capital externo, incremento nos setores energético e rodoviário e também com a criação da SUDENE (Superintendência para o desenvolvimento do Nordeste)

³⁴ Essa crise política pode ser pensada nos últimos anos de Getúlio Vargas no poder, a crise para a posse de JK a partir das movimentações de Carlos Luz, a renúncia de Jânio Quadros, o parlamentarismo para reduzir o poder de João Goulart no executivo.

União Europeia reforça essa interpretação), não superando desta forma o fardo do sentido da colonização. Nas palavras de Caio Prado Júnior:

Os defensores da teoria consagrada tiveram então que modificar seu esquema, e passam a explicar a oposição da 'burguesia nacional' ao imperialismo com o fato da concorrência que as empresas estrangerias instaladas no Brasil vinham fazer às suas atividades. Essa retificação da teoria, contudo, não resolveu todas as dificuldades, porque em proporção crescente os industriais brasileiros de certa expressão, os mais 'progressistas' e próximos, por suas características, da imagem que se faz da 'burguesia nacional', começaram a se associar àquelas empresas, e a se ligaram pelos mais diversos laços e relações de toda ordem com elas e com interesses econômicos e financeiros internacionais em geral (PRADO JR., 2014, p.74-75).

O perfil de produção e reprodução de capital em país do tipo brasileiro, com o capitalismo tardio (MANDEL, 1982), seria subordinado na Divisão Internacional do Trabalho (DIT). Com isso, toda a superestrutura como as leis, o sistema educacional e cultural seria direcionado para funcionar nesse sentido de subordinação.

Vale destacar que o grau da taxa média de lucro nos países periféricos seria inferior ao dos países centrais devido à sua dinâmica de acumulação de capital, por isso haveria a necessidade de criar novas estratégias para compensar esse *déficit* a partir do incremento da racionalização das relações de trabalho (subempregos e flexibilização nos contratos de trabalho), da superexploração e do desemprego (que empurra os salários para baixo), inserindo-se num movimento de intercâmbio internacional. Considerando que:

É como parte e peça de um sistema mercantil internacional (prenúncio e fase preliminar do capitalismo propriamente) que se organiza e estabelece a colonização no território que constituiria o Brasil. E nessa mesma situação ela se perpetua, sofrendo as contingências daquele sistema internacional de que é parte *dependente* e *subordinada*, e a ela se adaptando. Sistema esse que se transformaria modernamente no capitalismo internacional que é o imperialismo de nossos dias (PRADO JR., 2014, p. 184, grifos nossos).

Como foi indicado em parágrafos anteriores, entende-se que o capitalismo no Brasil possui características específicas que são encontradas desde a sua gênese na colonização feita por Portugal no circuito expansionista mercantil a partir dos séculos XV e XVI.

A compreensão desse processo de colonização e a constatação de que a burguesia brasileira não teria assentado suas bases na superação dessa formação histórico-social – como ocorrida na superação do feudalismo na Inglaterra a partir das *Revoluções Puritana* e *Gloriosa* (1640-1688) junto à *Revolução Industrial* (1760) e na derrota da sociedade de

estamentos e consolidação da hegemonia burguesa na França através da *Revolução Francesa* (1789) — fez com que Caio Prado Júnior localizasse no *sentido da colonização* a gênese da dinâmica sócio-metabólica do capitalismo brasileiro dando razão para a investigação dos traços próprios da economia desse país e assim notando os descaminhos do processo de desenvolvimento do Brasil, a *via colonial*, apresentada a partir do debate da *Questão Agrária* e da *Revolução Brasileira*.

Com base em uma formação erudita própria de sua classe de origem e de um estudo sistematicamente rigoroso do pensamento de Marx, Engels, Lenin, Trotski e Bukharin dentre outros, Caio Prado Júnior passa a investigar as transformações do Brasil com base no materialismo histórico. Contudo, a atuação deste intérprete do Brasil não ficaria apenas no campo teórico, suas elaborações eram desenvolvidas para a intervenção na concretude, especificamente na sua atuação militante nas fileiras do Partido Comunista Brasileiro (PCB) desde o início da década de 1930, de onde suas principais críticas teóricas foram construídas.

Todavia, faz-se importante notar que a construção do instrumental analítico caiopradiano se deu sob duas principais vias de debate, evidenciando, com isso, que a linha interpretativa de Caio Prado Júnior não foi hegemônica. A primeira via se daria em relação à historiografia tradicional no Brasil edificada no século XIX, especialmente, a partir da sua segunda metade, um dos exemplos seria Oliveira Viana, enquanto que a segunda via se desenvolveria dentro do debate da esquerda brasileira sobre a tática e estratégia para a Revolução.

Nesse caso, as formulações da Internacional Comunista apresentadas em seu VI Congresso (1928) indicariam a linha da "Revolução em etapas", cuja transposição à brasileira se daria por intermédio do PCB, consistindo em identificar o país com resquícios feudais, os quais seriam superados a partir de uma aliança com uma "burguesia industrial progressista" que não se subordinaria ao imperialismo³⁵.

Segundo essa interpretação, a etapa da revolução brasileira seria *democrático-burguesa*, ou seja, os comunistas teriam que se associar às demandas dessa burguesia para

Os comunistas se empenham na realização dessas transformações, ao lado de todas as forças patrióticas e progressistas, certos de que elas constituem uma etapa prévia e necessária no caminho para o socialismo.

³⁵ Logo no segundo parágrafo da Resolução Política do V Congresso do PCB, em 1960, há a confirmação dessa leitura. A transcrevemos: "Nas condições actuais (sic.), entretanto, o Brasil tem seu desenvolvimento entravado pela exploração do capital imperialista internacional e pelo monopólio da propriedade da terra em mãos da classe dos latifundiários. As tarefas fundamentais que se colocam hoje diante do povo brasileiro são a conquista da emancipação do país do domínio imperialista e a eliminação da estrutura agrária atrasada, assim como o estabelecimento de amplas liberdades democráticas e a melhoria das condições de vida das massas populares.

desenvolver o capitalismo brasileiro, criando as bases para a etapa de uma revolução socialista.

O principal formulador dessa linha interpretativa, constituída a partir do V congresso do PCB (setembro de 1960), seria o historiador e militar Nelson Werneck Sodré. Vale considerar, no entanto, que essas discussões se dariam no interior do Partido e que fora de suas fileiras haveriam outras linhas interpretativas como a CEPAL, através das formulações de Celso Furtado e Ignácio Rangel, que indicariam o Brasil como um país subdesenvolvido, onde a intervenção estatal poderia superar seus limites desenvolvendo o capitalismo brasileiro até os patamares dos países centrais. À grosso modo, essas duas interpretações apostariam numa linha de desenvolvimento associado da burguesa industrial *anti-feudal* e *anti-imperialista*.

A importância de Caio Prado Júnior nesse processo de construção de uma linha interpretativa surge a partir da apresentação de categorias específicas contidas desde a gênese do capitalismo brasileiro. Onde, ao investigar a evolução política do Brasil constata que se deu a partir de ajustes *pelo alto*, onde a elite brasileira tomaria decisões para assegurar seus interesses ao mesmo passo em que alijaria as camadas populares das decisões políticas na construção da Nação. Condição que segundo Mazzeo (2015):

É nesse contexto histórico-social que se desenvolve 'a ideologia de conciliação' brasileira, expressão de uma burguesia débil economicamente — anômala — que, para se manter no poder, concilia sempre com os interesses externos e, internamente, pauta-se pela violenta repressão das massas populares, em nível extremo, a escravidão encarna e expressa (MAZZEO, 2015, p. 80).

Assim, pensar a contribuição de Caio Prado Júnior para o entendimento dos dilemas para o desenvolvimento do Brasil perpassa o entendimento de que o país possui uma via própria, a colonial, que se distingue tanto das vias clássicas, como russa e também prussiana de desenvolvimento do capitalismo.

Notando ainda, que a superação das mazelas socioeconômicas do Brasil só se daria por meio da ação das camadas populares independentes, superando a dependência que a burguesia brasileira tem do imperialismo ao mesmo passo em que supere as *etapas atrasadas*. Onde, de acordo com Caio Prado Júnior: "A especificidade da revolução brasileira é dada em particular pelas circunstâncias internas, isto é, pelas relações que constituem e caracterizam a organização econômica e estrutura social do país" (PRADO JR., 2014, p. 185).

O entendimento das particularidades da dinâmica de reprodução do capital no Brasil precisa ser considerado para nortear as estratégias e táticas para superar a crônica desigualdade socioeconômica e todo os traços reacionários que dela derivam. Um desses traços é a forma de governo no Brasil e como a sua classe dominante, a burguesia, se movimenta na estrutura de poder.

Antônio Carlos Mazzeo (2015) se debruçou sobre essa temática, chegando à conclusão de que a burguesia no Brasil seria uma classe dominante que institucionalizou a autocracia, construída a parta da via *colonial*, e por isso possui suas próprias características, desdobradas do modelo não superado de colonização.

É exatamente com base na busca das particularidades da dinâmica concreta da sociedade brasileira que Caio Prado Júnior construiu sua interpretação dos problemas da Questão Agrária, assim como também se empenhou em formular uma teoria para a Revolução Brasileira que tivesse em seu centro o objetivo da superação das contradições do capitalismo de *via colonial*.

Enquanto Antônio Carlos Mazzeo, formula sua análise do Estado e da Burguesia no Brasil a partir de todo o ferramental caiopradiano, chegando à conclusão de que as origens da autocracia burguesa estariam fundamentadas exatamente nessa *via colonial* de desenvolvimento do capitalismo brasileiro.

E para o presente caso, chamamos atenção para a necessidade de uma teoria da Educação que leve em consideração essas particularidades, que tenha como norte a superação das demandas concretas da sociedade brasileira. Com o objetivo final de atender aos anseios populares, colocando a classe trabalhadora no circuito das decisões políticas, assim como também visando contribuir com realização das etapas fundamentais de superação das contradições do atual modelo de sociabilidade.

Entender a potencialidade da educação para o desenvolvimento e libertação nacional é uma das tarefas que o ensino de história precisa ter. Optar pelo caminho de reprodução das ideias tradicionais significa aceitar os caminhos da autocracia burguesa. Construir uma estratégia de educação que não leve as particularidades da formação socioeconômica do Brasil, mesmo que se empenhe heroicamente em superar o status quo, limitar-se-á apenas à utopia.

A *via colonial*, dessa maneira, foi o meio com que o capitalismo brasileiro se desenvolveu, assumiu seus traços próprios de dinâmica econômica e construiu toda uma superestrutura derivada dessa *via*. A educação não seria diferente, evidentemente. Ela não

orbita acima das contradições da sociedade, ela atende aos objetivos materiais da classe dominante.

Assim, pensar uma educação emancipadora, que atenda aos anseios das camadas populares alijadas dos instrumentos de decisão, é um caminho que o Ensino de História pode seguir. Exatamente, por considerar seu compromisso com a busca das contradições da sociedade, realizando uma narrativa que evidencie os processos e garanta à sociedade um entendimento acerca de si mesma. Moacir Gadotti se empenha em pensar os caminhos da educação no Brasil afim de superar seus atrasos a partir de uma perspectiva dialética, o autor argumentar sobre a via de desenvolvimento e a educação o seguinte: "À primeira vista parece estranho que um país que optou pela 'via desenvolvimentista' como o Brasil tenha, no seu período mais recente, se caracterizado por um descaso quase total pela educação" (GADOTTI, 2003, p. 163).

Com isso, é dessa via de desenvolvimento do capitalismo, ressignificado e não superado, que a educação no Brasil é construída. Onde geralmente se nota um grau de investimento em educação muito baixo. Mas qual seria a explicação desse problema estrutural na educação brasileira? Por que há ainda um grau de analfabetismo tão acentuado? Por que países com uma pujança econômica menor conseguem investir, proporcionalmente, mais em educação?

As respostas para essas indagações foram apresentadas nos parágrafos anteriores, e a explicação é cabal: sociedade e educação estão imbricadas. Com isso, a forma como a sociedade se organiza também determina os objetivos da educação, e primeira se organiza conforme o interesse da sua classe dominante, ou seja, de acordo com uma burguesia de caráter colonial e autocrático. Tendo em vista que,

O Brasil optou por um modelo de desenvolvimento capitalista que considera a educação um aspecto secundário. É por esse motivo que o governo vem se desobrigando 'lenta e gradualmente' da tarefa de educar, entregando a educação à empresa particular. A educação entre nós, graças à política educacional do regime militar, tornou-se um *negócio*, uma *traficância* (GADOTTI, 2003, p.164, grifos do autor).

Desta forma, refletir sobre os problemas de investimento em educação não pode ser o caminho central. Precisa-se, antes, debater o seu tipo e propriamente o sentido da educação. Tendo em vista, que uma educação voltada para a reprodução da subordinação secular ao capitalismo internacional não demanda altos investimentos em ciência e tecnologia, por exemplo.

Frente ao exposto nos parágrafos arrolados se pode considerar que o tema do desenvolvimento nacional permeia todas as esferas de uma sociedade e no caso particular aqui apresentado, levar em consideração a sua via de desenvolvimento, ou seja, a via colonial; é um intento imprescindível para notar as demandas fundamentais da sociedade brasileira.

O caso da educação, cujo presente trabalho procurou oferecer como contribuição para o debate, não foge da via colonial de desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Os sentidos que os investimentos estatais nesse setor assumem na sociedade contemporânea não são aleatórios, pertencem a um projeto: autocrático, dependente e periférico.

Desta forma, entende-se que atividades acadêmicas como a que este trabalho está se apresentado são fundamentais para o aperfeiçoamento da crítica à mercantilização da educação, assim como também de outras áreas como a saúde. Espera-se, contudo, que a presente discussão sirva aos debates e também se apresenta como objeto destes. Posto que, o papel dos historiadores e historiadoras também é pensar o Brasil em todas as suas esferas.

Referências

GADOTTI, Moacir. Educação e poder – Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2003.

HOBSBAWM, ERIC. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MAZZEO, Antônio Carlos. Estado e burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa. São Paulo: Boitempo, 2015.

PRADO JÚNIOR, Caio. A Revolução Brasileira e a Questão Agrária no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

•	Evolução	Política	do	Brasil	e	outros	estudos.	São	Paulo:
Companhia das Letras, 20	12.								

Formação do Brasil contemporâneo: colônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TROTSKY, Leon. A história da Revolução Russa. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2017. 3 v.