

Anais do I Seminário de
Ensino de História de Alagoas
“Diálogos, experiências e
práticas pedagógicas de uma
disciplina sob “suspeita””



**Programação, Caderno de
Resumos e Textos Completos**

Coordenação Geral

Profa. Dra. Lídia Baumgarten
Prof. Dr. Antonio Alves Bezerra

Comissão Organizadora

Anderson Almeida (UFAL)
Antonio Alves Bezerra (UFAL)
Elias Ferreira Veras (UFAL)
Flávia Maria de Carvalho (UFAL)
Higor Soares de Melo (UFAL)
José Augusto Ferreira da Silva (UFAL)
Lídia Baumgarten (UFAL)
Michele Reis de Macedo (UFAL)
Raquel de Fátima Parmegiani (UFAL)

Comissão Científica

Anderson Almeida (UFAL)
Antonio Alves Bezerra (UFAL)
Elias Ferreira Veras (UFAL)
Flávia Maria de Carvalho (UFAL)
Lídia Baumgarten (UFAL)
Michele Reis de Macedo (UFAL)
Raquel de Fátima Parmegiani (UFAL)

Monitoria

Alexandre da Silva
Ana Valéria dos Santos Silva
Andresa Porfírio Gomes
Bruna Cerqueira das Neves
Danilo Brasil Pinto
Danyelle Mayara de Mendonça Macário
Dermeval Santana de Oliveira
Everaldo Santos Silva Júnior
Ewerton Oliveira de Jesus
Fernando Henrique de Omena
Higor Soares de Melo
Ilvane Joventina da Costa Santos
Júlio Roberto Vieira Alves
Leide Dayana Magalhães Soares
Leonardo Rodrigues Simião Pereira
Marcus Vinicius da Silva Santos
Natana Tenório da Silva
Núvia Soares da Silva

Rafhaelly Maria dos Santos Silva
Roberto César da Silva
Valéria Maria da Silva
Vanieire dos Santos Oliveira

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

Lídia Baumgarten (UFAL)

Realização

Laboratório de Pesquisas e Práticas de Ensino de História – LAPPEHis - Curso de História/ICHCA - Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Equipe LAPPEHis

Antonio Alves Bezerra (UFAL)
Lídia Baumgarten (UFAL)

Apoio

UFAL, PPGH, CPDHis, LAPPEHis, PIBID, Centro Acadêmico, Proest, Seduc, ANPUH e SBPC Educação

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

Seminário de Ensino de História: (1: 2018: Maceió, AL).
Anais do I Seminário de Ensino de História de Alagoas: Diálogos, Experiências e Práticas Pedagógicas de uma disciplina sob “suspeita”, Maceió, AL, 19 a 20 de julho de 2018 / Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Maceió: UFAL, 2018, 77 p.

ISSN: 2176-784X

1. História; 2. Seminário; 3. Ensino; 4. Diálogos; 5. Experiências; 6. Práticas Pedagógicas.

CDU: 981(063)

Sumário

Apresentação	5
Programação	6
Simpósios Temáticos	9
Resumos	10
Textos Completos	28

Apresentação

O I Seminário de Ensino de História de Alagoas - "Diálogos, experiências e práticas pedagógicas de uma disciplina sob suspeita", fomentou debates e reflexões acerca das interfaces da disciplina de história enquanto componente curricular da educação básica em tempos de “Escola Sem Partido” e BNCC para o Ensino Médio. Notadamente, recuperou-se o debate político e pedagógico sobre esta disciplina no sentido de fazer notar o seu significado na formação de estudantes e professores da educação brasileira, em particular alagoana. Em face disso, o Seminário em questão contou com a presença de especialistas renomados na área de Ensino de História que desvelaram essas interfaces (políticas e pedagógicas) no sentido de viabilizar reflexões e debates sobre as múltiplas experiências implementadas pela disciplina de História nos contextos sócio-históricos das salas de aula da educação básica. Por seu turno, buscou-se, a partir deste I Encontro, produzir referências para o ensino de história no Estado, tão carente de conteúdos, práticas do ensino de História e reflexões, trazendo para o âmbito da universidade, experiências de professores e graduandos para ressignificarem o ensino de História em sala de aula.

**Maceió/AL, Julho de
2018.**

Lídia Baumgarten

Programação

Mesas redondas (19:00 às 22:00 – dias 19 e 20)

Mesa 1: Discussões e reflexões acerca da formação e atuação do professor e das práticas pedagógicas em sala de aula. (19/07)

Palestrantes:

- Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho (UNIFESP)
- Prof. Dr. Itamar Freitas (UFS)

Mesa 2: Os descaminhos da profissão docente no estado de Alagoas: professores ou monitores de uma disciplina sob suspeita? (20/07)

Palestrantes:

- Prof. Me. Daniel Marinho – Gerente Educacional (SEDUC)
- Prof. Dr. Jaílton Lira - Presidente da Adufal.
- Profa. Esp. Maria Consuelo Correa - Presidente do Sindicato dos trabalhadores da Educação de Alagoas - SINTEAL.

Sessões de Trabalho – Simpósios Temáticos (13:30 às 18:00)

(Apresentação de experiências didáticas e pesquisas referentes ao ensino de História – professores da rede regular de ensino - pública e privada, graduandos e pós-graduandos).

Eixos temáticos para inscrição de trabalhos

- 1- O ensino de história e o uso do livro didático na educação básica.
- 2- A formação do professor historiador e os desafios para a disciplina de história.
- 3- O ensino de história, seus saberes, metodologias e linguagens.
- 4- Os enfrentamentos políticos de uma disciplina sob suspeita face a BNCC.

APRESENTAÇÃO DO DIA 19 DE JULHO

Sala 103 – Quinta-feira – 13:30

1. Dehon da Silva Cavalcante (Eixo Temático: 1)

O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.

2. Adriana Luzia Lima (Eixo Temático: 1)

A ABORDAGEM DAS RELIGIOES AFRO-BRASILEIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL.

3. Hitallo Philippe Alves Viana (Eixo Temático: 4)

Título: A História no quartel: o ensino de história nos colégios militares.

4. Matheus Carlos Oliveira de Lima (Eixo Temático: 4)

A escola num divã: a história como instrumento de luta contra o obscurantismo da Escola “sem” partido.

APRESENTAÇÃO DO DIA 19 DE JULHO

Sala 101 – Quinta-feira – 13:30

1. ADRYENE ARAÚJO DE CARVALHO (Eixo Temático: 2)

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM ALAGOAS: uma troca de experiências.

2. José Fernando Barbosa dos Santos (Eixo Temático: 2)

Projetos de extensão e a formação inicial do docente em História: uma análise a partir do Programa Conexões de Saberes/UFAL.

3. Henrique de Assis Rodrigues Junior (Eixo Temático: 2)

PIBID HISTÓRIA: REFLEXÕES E ESTRANHAMENTOS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS.

4. José Cássio Tenório da Costa (Eixo Temático: 2)

A FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

APRESENTAÇÃO DO DIA 19 DE JULHO

Auditório do ICHCA – Quinta-feira – 13:30

1. ADEN CHARLES BERTOLDO DE MOURA (Eixo Temático: 3)

MINHA HISTÓRIA, MINHA RUA: NARRATIVAS E SINGULARIDADES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.

2. Rejane dos Santos Lins (Eixo Temático: 3)

AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO EM HISTÓRIA E O ALUNO COMO SUJEITO ATIVO NO SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

3. Lídia Baumgarten (Eixo Temático: 3)

Aprendizagem histórica no ensino de História: algumas considerações.

4. Higor Soares de Melo e Everaldo Santos Silva Júnior (Eixo Temático: 3)

Arte e resistência: o uso dos objetos antigos na compreensão dos movimentos sociais nas aulas de História.

5. Erica Mali Rosas Silva (Eixo Temático: 3)

Título: Ensino de História e cidadania: uma experiência a partir do processo eleitoral.

6. IRENE BATISTA LIMA (Eixo Temático: 3)

Título: A promoção da igualdade e da equidade de gênero no contexto educativo: o relato de uma experiência no ensino médio.

APRESENTAÇÃO DO DIA 20 DE JULHO

Auditório do ICHCA – Sexta-feira 13:30

1. Ives Leocelso Silva Costa (Eixo Temático: 3)

O ENSINO DE HISTÓRIA NO 6º ANO DO NÍVEL FUNDAMENTAL: OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS.

2. Renata Oliveira de Almeida e Carla Taciane Figueiredo. (Eixo Temático: 3)

O ensino de História nos anos iniciais em Piranhas e Olho D'Água do Casado, 1980 à 2017.

3. José Augusto Ferreira da Silva e Roberta Sodó (Eixo Temático: 3)

Ensino de História: HQs e Cartoons como instrumentos para a reflexão histórica nas salas de aula.

4. James Alan Oliveira Santos (Eixo Temático: 3)

“Vila Fernandes: raízes e tradições” A História Local na educação básica.

5. Henrique de Assis Rodrigues Junior (Eixo Temático: 3)

IMAGENS DO EGITO ANTIGO, SUAS REPRESENTAÇÕES NA MÍDIA E SUA INFLUÊNCIA NO COTIDIANO DAS AULAS DE HISTÓRIA.

6. Márcia Laurindo Feitosa (Eixo Temático: 3)

METODOLOGIAS INCLUSIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: O professor de História ampliando suas estratégias de ensino.

7. Eudson Silva dos Santos (Eixo Temático: 2)

O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE “ESCOLA LIVRE”: ANÁLISE CRÍTICA DA FUNÇÃO DE PROFESSOR DE HISTÓRIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES.

Simpósios Temáticos

- 1- O ensino de História e o uso do livro didático na educação básica.
- 2- A formação do professor historiador e os desafios para a disciplina de História.
- 3- O ensino de História, seus saberes, metodologias e linguagens.
- 4- Os enfrentamentos políticos de uma disciplina sob suspeita face a BNCC.

Resumos

1. Dehon da Silva Cavalcante

Instituição: Universidade Federal de Alagoas - UFAL

Resumo

O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.

Entre críticas e elogios o livro didático se constitui no material de uso sistemático mais utilizado nas aulas de história na educação básica. Problematizar a sua aprovação ou abolir o seu uso parece não ser o único caminho a seguir. As leituras que se fazem do livro didático, a partir dos conteúdos apresentados, são também indícios que devem ser levados em consideração para a formulação de um conceito mais consistente. Este artigo pretende colocar como objeto de discussão, o ensino da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas da educação básica, ensino médio, da rede estadual de ensino, tomando-se como referência as leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam da obrigatoriedade deste ensino. Partindo do questionamento sobre qual espaço se reserva, nas aulas de história e no livro didático de história, para o ensino da cultura afro-brasileira e indígena; pretende-se, dessa forma, suscitar o debate sobre como esses espaços estão interagindo. Existem convergências ou distanciamentos entre estes espaços? A pesquisa aponta para possíveis distanciamentos entre estes espaços. A metodologia de pesquisa consiste em pesquisa bibliográfica e também como referências as percepções enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID). Também se deseja revisitar a legislação vigente e as abordagens historiográficas que contemplam estas questões no sentido de analisar os avanços conseguidos a partir desses instrumentos, pois através das lutas empreendidas, o negro e o índio conquistaram o direito de se afirmar como portadores de culturas diferenciadas. Faz-se necessário avançar no conhecimento sobre a cultura destas etnias como forma de desconstruir muitos preconceitos que ainda se encontram presentes no imaginário de grande parte da população brasileira. O ambiente escolar é referência da sociedade para a socialização dos saberes. Neste sentido os estudos de Circe Bittencourt, Martha Abreu; Rachel Soihet e Munanga, entre outros, serão utilizados como referências bibliográficas neste trabalho, pois contribuem para melhor elucidar estas questões.

Palavras-chave: Cultura. Ensino de história. Livro didático.

2. Adriana Luzia Lima

Instituição: Escola Álvaro Victor e Escola Tarcísio de Jesus

Resumo

A ABORDAGEM DAS RELIGIOES AFRO-BRASILEIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Consiste no resultado de observação realizada em sala de aula do Ensino Fundamental II quanto às possibilidades do professor, a partir do livro didático, atender a Lei n. 10.639/2003 a qual

abordar em sala de aula o tema sobre as religiões de matriz africana no Brasil. A intenção do estudo é mostrar que, no livro didático, o professor ainda não encontra o apoio necessários para que o tema seja abordado. A metodologia utilizada nesta investigação foi do tipo observacional e exploratória. O resultado obtido foi que a literatura didática ainda não acompanha a nova lei. Os livros didáticos são superficiais no tocante a abordagem do assunto.

Palavras-chave: Ensino de História. Religiões DVD Matriz Africana. Educação.

3. Eudson Silva dos Santos

Instituição: Colégio Autêntico

Resumo

O ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE “ESCOLA LIVRE”: ANÁLISE CRÍTICA DA FUNÇÃO DE PROFESSOR DE HISTÓRIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES

O presente trabalho faz uma análise crítica da vivência e trabalho do professor de História com relação aos métodos de ensino adotados pela coordenação pedagógica que interferem no exercício da função do professor, em face à situação política atual que se encontra o Brasil no período que antecedeu e, também posteriormente, o Golpe Político de 2016 contra o Governo de Dilma Rousseff. A análise se faz por meio de observação e vivência de professores que enfrentam dificuldades e proibições por meio da coordenação pedagógica e direção da escola, do exercício da sua profissão, da utilização de métodos de ensino, da exposição dos conteúdos referentes à história política e social do Brasil, especialmente do período do Regime Militar (1964 – 1985). Essa análise se faz no interesse de compreender quais motivos recorrentes e atuais são responsáveis pela interferência direta de métodos pedagógicos no ensino da história para alunos do Ensino Fundamental e especialmente alunos do Ensino Médio, ocasionando um silenciamento dos professores e, conseqüentemente, a ocultação da própria história do país com a intenção de beneficiar concepções políticas forjadas. Compreender o problema sócio-político atual do Brasil é, também, compreender que essa relação entre proibição da exposição da história em sala de aula não se fez de modo aleatório, mas tem raízes recorrentes de projetos políticos que visam criar uma escola em que torne-se impossível que o professor exponha sua concepção sobre os assuntos, especialmente assuntos que dizem respeito ao contexto político do país. Como, por exemplo, a Lei da Escola Livre, promulgada em meados de 2017 pela Assembleia Legislativa de Alagoas, que previa a neutralidade dos professores, induzindo punição para quem manifestasse sua opinião em sala de aula, acreditando que isso geraria um pensamento único em sala de aula; essa Lei foi suspensa pelo Superior Tribunal Federal (STF) no mesmo ano, acreditando que feria a liberdade de expressão dos professores. Contudo, ainda tendo uma lei suspensa de aprovação, a crítica aqui exposta se faz no sentido de compreender que mesmo não existindo uma lei que proíba o professor de expor a realidade atual por meio de todas as correntes históricas e concepções políticas, ainda existe um bloqueio institucional da escola em que o mesmo ensina, através de proibições da coordenação pedagógica e direção, existindo o risco de repreensão caso aja debates com relação ao cenário político concernente ao Brasil.

4. Adryene Araújo de Carvalho

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Resumo

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM ALAGOAS: uma troca de experiências

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid) busca proporcionar aos alunos dos cursos de licenciatura uma excelente troca de experiência com os professores que atuam há anos na rede pública de ensino, possibilitando uma aproximação da Universidade com as escolas de ensino básico das redes estadual e municipal auxiliando na formação destes futuros professores. Este trabalho pretende evidenciar as contribuições deste tipo de projeto não somente para os professores em formação, como também para os professores já atuantes, como é importante para o aluno do curso de licenciatura conseguir vivenciar na prática o “chão da sala de aula”, conhecer a realidade das escolas públicas, aprendendo através do convívio direto a compreender a realidade social dos alunos, assim como, possibilita aos professores das escolas por meio desta aproximação uma atualização na maneira de passar seu conteúdo, trazendo este profissional de volta ao convívio com a Universidade, que inclusive se torna uma maneira de uma autoavaliação de sua maneira de trabalhar, ao professor em formação, por sua vez, propicia aperfeiçoar práticas positivas e deixar de lado práticas consideradas ultrapassadas. É preciso compreender a importância desta troca de experiência na construção de uma identidade docente, que ajuda este professor em formação a superar questões como insegurança e pressão ao enfrentar uma sala de aula, possibilitando que ele aprenda na prática a desenvolver suas habilidades adquiridas ao longo de sua formação teórica e metodológica tendo como referência outros professores mais experientes. Esta troca de experiência é muito positiva seja para reproduzir práticas que julgue contribuir com sua formação, seja para não repetir aquilo que não julgue correto, conseguindo adaptar e realizar de seu próprio jeito. Por meio das oficinas e das ações realizadas pelo projeto proposto, os universitários participantes conseguiram sentir como é comandar uma sala de aula, viabilizando o planejamento, aplicação e obtenção de resultados das atividades, possibilitando a busca por didáticas e metodologias adequadas a realidade dos alunos da escola. O principal instrumento utilizado para construção deste trabalho é a própria experiência como uma das integrantes do Projeto História, Memória e Formação e análise do material produzido pelos alunos ao longo das ações promovidas na escola com auxílio do professor supervisor. Os resultados obtidos pelo Pibid podem ser sentidos nas escolas participantes, tanto no que diz respeito ao incentivo dado aos alunos na realização de um curso superior, aos professores da rede para que se atualizem e que entendam a importância da pesquisa em seu trabalho e aos professores em formação na superação de obstáculos para ingressar na carreira docente. A Universidade preocupa-se muitas vezes em formar um professor historiador em relação ao domínio do conteúdo, mas esquece de formar um professor de história preocupado em lecionar sem deixar de lado a pesquisa, mudando a maneira tradicional de passar o conteúdo e que esteja preocupado em ser um produtor de conhecimento e não apenas um mero repetidor ou reproduzidor de conceitos antiquados.

Palavras-chaves: Curso de História; Professores em formação; Pibid.

5. Rejane dos Santos Lins

Instituição: Escola Estadual Prof. Mileno Ferreira

Resumo

AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO EM HISTÓRIA E O ALUNO COMO SUJEITO ATIVO NO SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM I

Introdução. O uso das mídias e das tecnologias vem se tornando cada vez mais presente em nosso meio. Paralelo a isso, a necessidade de inserção de metodologias ativas no ensino da história também vem crescendo. As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento. Desse modo, é possível unir essas duas vertentes e permitir que o aluno possa se identificar, se envolver e aprender de uma forma mais prazerosa e satisfatória. **Objetivo.** Tornar o aluno um sujeito ativo do seu processo de aprendizagem em história através do uso das tecnologias, permitindo que o discente possa expressar suas habilidades e criatividade na produção de seu próprio aprendizado. **Metodologia.** Foi dividida a classe em equipes de e solicitou-se que cada equipe realizasse uma pesquisa em fontes de sua escolha (livros, artigos, internet, etc.) sobre assuntos pré-determinados pelo professor. Após ter sido realizado esse embasamento teórico, foi requerido dos discentes que elaborassem um vídeo utilizando seus aparelhos celulares sobre seus temas. O vídeo ficou totalmente a seus critérios de metodologias e criatividade. Posteriormente, o material produzido pelos discentes foi apresentado em sala de aula durante uma sessão com todas as equipes da turma. **Resultados.** Foi perceptível que através da inserção de uma metodologia mais ativa como a aplicada nesse relato, os discentes passam a ser sujeitos mais ativos no seu processo de aprendizagem, buscando o conteúdo, se envolvendo mais a fundo e demonstraram uma maior absorção de conhecimento quando comparado a metodologia tradicional, ficando evidente tanto na avaliação do docente quanto no discurso de alguns discentes.

Palavras-chave: ensino em história, novas metodologias, novas tecnologias.

6. Henrique de Assis Rodrigues Junior

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Resumo

PIBID HISTÓRIA: REFLEXÕES E ESTRANHAMENTOS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ALAGOAS.

O Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é uma importante ferramenta para a formação de professores no que diz respeito ao âmbito nacional, haja vista, a introdução de estudantes das mais diversas áreas de graduação das instituições de ensino, distribuídas por

todo o território, nas mais diversas realidades da educação pública brasileira. Na Universidade Federal de Alagoas no Campus A. C. Simões, o curso de História Licenciatura até o mês de fevereiro de 2018, contava com o número de nove bolsistas sob a coordenação e orientação do Professor Dr. Antônio Alves Bezerra. Os respectivos bolsistas encontravam-se divididos em duas escolas da rede estadual de ensino, sendo uma no bairro do Tabuleiro dos Martins e outra no Bairro do Clima bom. As distintas realidades encontradas nas escolas que foram acompanhadas pelos pibidianos, o choque entre essas duas realidades distintas causa no estudante universitário em formação, muitas vezes o sentimento de impotência e desânimo diante das condições encontradas, este trabalho segue a proposta temática abordada pelo eixo dois: “A formação do professor historiador e os desafios para a disciplina de história”. A falta de condições básicas no que diz respeito à estrutura das escolas que foram acompanhadas pelo projeto, os mobiliários precários e a pouca existência de recursos paradidáticos que na grande maioria das turmas acompanhadas se estendia somente ao livro didático e ao quadro branco em péssimo estado de conservação. Problemas referentes à falta de recursos tecnológicos e de estruturas adequadas e locais específicos para a realização de atividades práticas, como laboratórios e quadras de esportes cobertas. Soma-se a tudo isso um ensino que por conta dos pontos levantados neste trabalho se apresenta como um ensino que deixa muito a desejar em aspectos básicos para a formação dos educandos, que na grande maioria das vezes apresentam sérios problemas no que diz respeito à prática de leituras, interpretação de textos, bem como na prática de expressar opiniões e pensamentos a respeito dos conteúdos ministrados. Dentro de todo esse cenário, as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos pibidianos contaram com grandes doses de paciência e criatividade para conseguir por em prática as atividades contidas no projeto, guia das atividades do Pibid História, desta forma os resultados obtidos muitas vezes trouxeram desânimos e frustrações para a equipe, devido a pouca participação e rendimentos dos estudantes, em outros casos causaram surpresa por evidenciar características dos estudantes até então desconhecidas por toda a equipe. Desta forma o Pibid História apresentou-se como uma experiência que veio para agregar na formação de professores de História no Estado de Alagoas, tendo em vista a introdução do universitário na realidade escolar, o que gera questionamentos e leva-nos a procura de soluções para a melhoria do ensino de história em Alagoas.

Palavras -chave: História; Pibid; Educação em Alagoas.

7. Henrique de Assis Rodrigues Junior

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Resumo

IMAGENS DO EGITO ANTIGO, SUAS REPRESENTAÇÕES NA MÍDIA E SUA INFLUÊNCIA NO COTIDIANO DAS AULAS DE HISTÓRIA.

As atividades aqui mencionadas dizem respeito aos resultados obtidos no decorrer de nove aulas ministradas no projeto: “Imagens do Egito Antigo suas representações na mídia e sua influência no cotidiano das aulas de História”, na turma de 6º ano de uma escola da rede privada de ensino, da cidade de Maceió/AL, situada no bairro do Clima Bom durante o ano letivo de 2017. O objetivo principal desta atividade foi ressaltar a importância do continente africano para a humanidade, tendo como ponto de partida o Egito Antigo e suas diversas contribuições nas áreas da arquitetura, artes, astronomia, medicina e etc. Com base no que foi apontado acima,

coube ao professor fazer os seguintes questionamentos a turma: Onde está localizado o Antigo Egito? Você já assistiu algum filme, novela, ou série de TV sobre o Egito Antigo? Se sim? Como os egípcios eram retratados? Partindo desses questionamentos e com o auxílio do livro didático utilizado pela escola: “História – Sociedade e Cidadania – Alfredo Boulos Junior”, e de imagens que representam o Egito Antigo, através dos pontos de vista da mídia como também do olhar de estudiosos sob o continente africano. As imagens tiveram papel essencial na metodologia utilizada, haja vista que os principais objetivos delas foram, levar os estudantes a um confronto de ideias e posicionamentos sobre a população do Egito Antigo, as mesmas foram penduradas na sala de aula durante todo o projeto na forma de varal para que os estudantes tivessem acesso a elas todos os dias enquanto durou a intervenção. Através das imagens desenvolveu-se outro objetivo de intervenção, que foi o de levar os estudantes a refletirem a respeito dos motivos que levam a mídia a reproduzir a figura dos egípcios como indivíduos brancos e com traços nitidamente europeus, através de debate mediado pelo professor, chegou-se à conclusão que os principais motivos seriam: o racismo e o preconceito contra os povos africanos. Foi ministrado em sala de aula um questionário com quatro questões sobre o que havia sido discutido ao longo das aulas, além da produção de portfólios no qual a turma foi dividida em duplas para as produções dos mesmos. Os resultados obtidos foram bastante satisfatórios, haja vista que a abordagem menos conteudista e mais pedagógica e lúdica trouxe a tona as impressões dos estudantes sobre o conteúdo ministrado, através de recursos didáticos básicos que o professor dispõe no seu cotidiano como: papeis, colas, figuras, tesouras e com o auxílio do livro didático, foram possíveis ministrar aulas mais participativas as quais, os estudantes tiveram espaço para apresentar suas impressões por meio de debates, questionários e produção de portfólios. O eixo deste trabalho gira em torno da temática proposta pelo Seminário: “O ensino de história, seus saberes, metodologias e linguagens.”, tendo em vista expor as experiências do cotidiano de ensino de história no Estado de Alagoas atualmente.

Palavras - chave: História; Egito Antigo; Continente Africano.

8. Hitallo Philippe Alves Viana

Instituição: Secretaria Estadual de Educação de Alagoas

Resumo

A HISTÓRIA NO QUARTEL: O ENSINO DE HISTÓRIA NOS COLÉGIOS MILITARES

As escolas militares surgem com objetivo de fornecer e garantir formação aos filhos de militares, não se tratava de pensar uma educação militarizada, contudo nas últimas décadas tem crescido o anseio de diversos setores da sociedade em militarizar as escolas. Neste contexto, a disciplina de história centraliza as principais críticas e pressões para se adequar aos mecanismos militares. O presente trabalho tem a finalidade de mostrar os enfrentamentos da disciplina com o discurso da militarização.

Palavras-chave: Ensino de História; escolas militares; educação militarizada.

9. Aden Charles Bertoldo de Moura

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Resumo

MINHA HISTÓRIA, MINHA RUA: NARRATIVAS E SINGULARIDADES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Esta pesquisa reflete acerca da interação entre os alunos do terceiro ano do ensino médio da Escola Estadual Professora Margarez Maria Santos Lacet e a história do bairro Tabuleiro do Martins, onde vive a maioria dos estudantes e onde está situada a escola, buscando mapear a construção e a percepção da memória coletiva (HALBWACHS, 2006) e da identidade (POLLAK, 1989) desses sujeitos. O estudo foi motivado a partir da pesquisa-ação dentro do projeto executado por estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID do curso de História Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A primeira ação do projeto, intitulada “Minha história, minha rua”, objetivou, como ponto de investigação alicerçado na História Oral (AMADO & FERREIRA, 2002), compreender o processo de interação dos estudantes, enquanto sujeitos, com a história do bairro em que moram. Fundamentados em conteúdo dirigido discutido em sala, com a temática da história local do bairro do Tabuleiro do Martins, os estudantes entrevistaram familiares e moradores antigos da comunidade acerca de suas relações e vivências como moradores do bairro, levando perguntas sobre origem do nome da rua, fatos curiosos e aspectos marcantes da vida na localidade. Como desfecho da entrevista, os alunos produziram textos retomando dados e pontos que consideraram significativos a partir das respostas dos entrevistados, associando-os a sua própria vivência. A produção textual dos alunos substanciou a análise proposta pelo objetivo da pesquisa, bem como o entendimento sobre a história local e, sobretudo, compreendendo a narrativa enquanto processo de ressonância histórico (SARLO, 2007). Os resultados da análise das redações apontam para subjetividades e singularidades com as quais os estudantes transversam a vivência dos entrevistados com suas próprias vivências a partir de representações históricas do bairro, partilhando relatos individuais que confluem para o contexto da coletividade.

Palavras-chave: Identidade. Memória. Bairros.

10. Higor Soares de Melo e Everaldo Santos Silva Júnior

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Resumo

ARTE E RESISTÊNCIA: O USO DOS OBJETOS ANTIGOS NA COMPREENSÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NAS AULAS DE HISTÓRIA.

A presente comunicação busca apresentar e problematizar os resultados parciais obtidos com a implementação de algumas das ações previstas no subprojeto história do PIBID da UFAL em

setembro de 2017, na Escola Estadual Professora Benedita de Castro Lima, alocada no bairro de Clima Bom, Maceió, com turmas de segunda e terceira séries do Ensino Médio. A atual experiência relatada surgiu de uma tentativa de trabalhar linguagens alternativas no ensino de História – uma ação incentivada internamente no programa. Neste caso específico, optamos por utilizar objetos antigos para suscitar a problematização do passado pelos alunos. Os objetos que dispunhamos no momento foram máquinas fotográficas antigas e um disco de vinil. A partir destes objetos, levamos os alunos a indagar sobre, a princípio, a não inserção destes produtos entre as classes subalternadas, e depois a sua reapropriação e popularização. Diante dos questionamentos levantados pelos estudantes, a atividade, devido a seu caráter reflexivo, alterou seu foco para o uso das manifestações artísticas relacionadas aos objetos problematizados por movimentos sociais que possuem caráter de resistência. Para tanto, realizamos intervenções onde buscamos trabalhar a história da fotografia e da música, bem como o processo de reapropriação destes meios por diferentes movimentos sociais. Nestas intervenções, utilizamos fotos relevantes às lutas de resistência de diferentes períodos: imagens da luta contra a ditadura militar-empresarial no Brasil; do movimento negro nos EUA, na década de 1960; das mobilizações indígenas contra a construção da usina de Belo Monte; e dos moradores da antiga Vila dos Pescadores do Jaraguá. Noutro momento, utilizamos músicas: uma de denúncia contra o preconceito, e outra de apoio e identificação à causa dos pescadores do Jaraguá. Em ambos os casos, convidamos os estudantes a interpretar os significados que os autores de tais manifestações buscaram passar, refletir a respeito do papel destes autores na construção da resistência desses grupos, e o impacto disso tudo na sociedade em geral. As atividades resultaram na escrita de uma redação sobre os temas abordados. Por fim, acreditamos que esta experiência didática foi relevante na construção de uma consciência histórica crítica (RÜSEN, 2006) sobre a atuação de diferentes movimentos sociais e sobre o papel das manifestações artísticas no processo de significação destes grupos.

Palavras-chave: Ensino de História, Linguagens alternativas, Resistência.

11. Erica Mali Rosas Silva

Instituição: Secretaria Municipal de Educação de Maceió

Resumo

Ensino de História e cidadania uma experiência a partir do processo eleitoral

O projeto intitulado “Por que e em quem votar?” foi realizado em 2016 com alunos de três turmas do Ensino Médio EJA noturno, em uma escola pública Estadual, localizada em um município da região metropolitana da capital alagoana. A atividade ocorreu no período de um mês e meio e teve como formato o modelo de projeto didático. A motivação para o referido projeto surgiu nas aulas de História, quando percebi que os alunos defendiam a prática da compra de voto e tinham total desconhecimento do perfil dos candidatos a prefeito da cidade. Seu objetivo foi aprofundar o olhar sobre a questão uma vez que refletir sobre voto, eleição e escolha dos candidatos a prefeito nas escolas desse município sempre foi um tema considerado polêmico na cultura docente do lugar e banalizado pelos alunos. Percebendo a necessidade de aprofundar os estudos, elaborei um projeto e socializei com a equipe gestora. A proposta previa em suas etapas: estudos sobre o tema, uma palestra, o levantamento do perfil dos três candidatos a prefeito da cidade, observação e registro das ações e ideias dos candidato durante a campanha,

elaboração de perguntas a serem feitas aos candidatos seguindo temas e como culminância a realização de um debate com os candidatos na escola. A equipe diretiva achou a proposta interessante mais pontuou sobre a preocupação de realizar um debate na escola apontando dentre outras as seguintes questões: Como garantir um debate sem haver discussões acirradas entre partidários dos candidatos evitando que a escola se torne em palanque político? Como evitar a panfletagem no espaço? O que os alunos perguntariam aos candidatos? Assim, a primeira reação foi de não realizar a atividade a fim de evitar “problemas”. Diante da preocupação apontada me posicionei na defesa da atividade, pois estava ciente de sua importância e sem querer abrir mão da proposta criei regras para o momento, seguindo orientações bem definidas para o desempenho do papel dos atores nas atividades planejadas convencendo a equipe e garantindo que a ação fosse realizada de forma a alcançar seus objetivos. O resultado foi satisfatório, tudo ocorreu conforme planejado, os 100 alunos participantes puderam conhecer, questionar e comparar as propostas dos candidatos a prefeito de sua cidade. A atividade tratou de um tema pertinente, articulou toda a escola em seu desenvolvimento, foi inovadora pois, o município nunca tinha realizado uma atividade escolar seguindo esse modelo e mostrou que articulando interesses docentes e necessidades discentes, conhecimentos históricos e uma formação pedagógica é possível realizar atividades significativas e garantir aprendizagem para os alunos. Enfim, os alunos avaliaram positivamente a atividade e o projeto ajudou a equipe da escola a compreender que tencionar e problematizar no espaço escolar, propiciar a crítica a realidade, ampliar os temas, buscar as fontes se faz sempre necessário para ir alcançando a consciência de que somos sujeitos da história e que isso se faz possível mesmo em época de defesa da “Escola sem partido” e de “lei da mordaca” que tinha sido aprovada meses antes dessa atividade gerando pressão aos professores.

Palavras-chave: voto, eleições, cidadania

12. Ives Leocelso Silva Costa

Instituição: Universidade Federal de Sergipe – UFS

Resumo

O ENSINO DE HISTÓRIA NO 6º ANO DO NÍVEL FUNDAMENTAL: OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS

Introdução: O professor de História enfrenta um desafio específico ao trabalhar com o Ensino Fundamental, em especial o 6º ano. Situado na transição entre os temas mais simples da fase inicial do Ensino Fundamental e a progressiva divisão e complexidade de matérias de sua etapa final, é um período de difícil adaptação para muitos estudantes. Na disciplina de História são introduzidos temas que vão da Pré-História à Idade Média, e às vezes além, perfazendo milhares de anos em uma profusão de datas, lugares e civilizações. O professor deve, então, ao mesmo tempo procurar maneiras de evitar uma abordagem conteudista – a qual seus alunos, geralmente crianças na faixa de 10 anos, jamais poderiam acompanhar – e buscar desenvolver nos estudantes uma compreensão histórica, ou seja, a percepção de que o mundo que se apresenta a eles não é um fenômeno estático, mas o resultado de permanências e transformações ao longo do tempo. Para tanto, compreendemos que é imprescindível abordar a História partindo do

presente, realizando exercícios comparativos e incluindo o lúdico e a imaginação como ferramentas de ensino.

Objetivos: Destacar o desenvolvimento da compreensão histórica como objetivo do ensino de História nos anos finais do nível Fundamental e apresentar possíveis métodos e estratégias para a concretização do processo de ensino-aprendizado no mesmo.

Metodologia de Pesquisa: Este trabalho foi realizado por meio de pesquisa exploratória e qualitativa, valendo-se de revisão bibliográfica, bem como da experiência do comunicador em sala de aula.

Resultados: Percebeu-se que a utilização de estratégias que promovam um contraponto entre presente e passado, enfatizando as diferenças, podem colaborar para o desenvolvimento da compreensão histórica entre os estudantes. Do mesmo modo, observou-se que a utilização de métodos que promovam a participação dos alunos por meio da inclusão de elementos lúdicos e imaginativos – dinâmicas; utilização de filmes; desenho e pintura – produz resultados positivos no processo de ensino e aprendizado de História no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino de História. Ensino Fundamental. Educação.

13. Irene Batista Lima

Instituição: Escola Estadual Dra. Eunice de Lemos Campos

Resumo

A PROMOÇÃO DA IGUALDADE E DA EQUIDADE DE GÊNERO NO CONTEXTO EDUCATIVO: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Breve introdução do tema.

Em nossa sociedade permanece a desigualdade e falta de oportunidades relacionadas às questões de gênero. Discutir em sala de aula no Ensino Médio o tema é uma oportunidade para refletir sobre a função e o papel da instituição escolar, pois a escola tem sido um espaço de reprodução de discursos que sustentam desigualdades, autoritarismos, violências, tão naturalizados nas relações atuais.

Objetivos a) Estimular a mudança de atitudes e comportamentos das(os) alunas (os), enfatizando a necessidade de estabelecer uma relação mais igualitária na escola e no mundo profissional; b) Refletir sobre os estereótipos de gênero, carreiras e profissões, diferenças e desigualdades.

Metodologia de pesquisa: Durante o mês de março, compartilham na minha rede social Facebook o link para o texto A história das mulheres brasileiras que foram à luta por seus direitos publicado no site Congresso em Foco. O texto relata sobre personalidades que atuaram no movimento feminista, na imprensa e as primeiras brasileiras eleitas para cargos políticos. Socializei em sala de aula o texto na forma impressa e digital com leitura comentada e questões sobre o tema estudado. Percebi que as leituras não foram suficientes para compreensão da relevância do tema. Indiquei vídeos produzidos pela TV Senado sobre a conquista do direito ao voto no Brasil e um vídeo do Nexo Jornal mostrando o panorama mundial da conquista do direito ao voto. Compartilhei com a turma a importância de estudarmos o assunto na atualidade,

a partir de situações reais. Perguntei como elas(es) percebiam as conquistas e os desafios femininos, se haviam parentes, conhecidas que desempenhavam atividades incomuns para mulheres. Um dos alunos falou quer a irmã estudante de Engenharia Civil se queixava de preconceitos e dificuldades durante o estágio numa obra. Então, propus a produção de um vídeo com relatos de mulheres em seus ambientes de trabalho. Formaram-se as equipes com objetivo de entrevistar estudantes ou profissionais de áreas diferentes. Elaboramos termo para uso de imagem, roteiro de quatro perguntas sobre questões de gênero e trabalho e para filmagem usaram o smartphone na produção de um vídeo com aproximadamente 5 minutos.

Resultado: Acredito que o trabalho foi desafiador para todos os envolvidos. A experiência de trabalhar com questões sobre gênero ultrapassaram os conteúdos da História, pois é preciso desnaturalizar e desconstruir as diferenças de gênero, questionando as desigualdades decorrentes do processo histórico-cultural. Dos 43 alunos do 2º ano do EM, participaram 25 alunos divididos em 4 grupos. Trabalhar sobre a temática gênero foi inédita para alguns. Ficaram preocupados com a qualidade do material produzido durante a apresentação. O uso do smartphone foi significativo na atividade porque permitiu que utilizassem o aparelho como um instrumento para obter material de estudo e pesquisa. Os participantes avaliaram que as leituras, vídeos e entrevistas foram significativas para entender, valorizar, respeitar e contribuir na construção de uma sociedade mais igualitária entre os gêneros.

Palavras-chave: educação, gênero, trabalho.

14. Renata Oliveira de Almeida e Carla Taciane Figueiredo.

Instituição: Universidade Federal de Alagoas - Campus do Sertão

Resumo

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS EM PIRANHAS E OLHO D'ÁGUA DO CASADO, 1980 À 2017.

Por muito tempo o diálogo entre os campos de conhecimentos de Pedagogia e História ocasionou uma lacuna na discussão do ensino de História nos anos iniciais. A normatização de História como disciplina surgiu os embates acerca do que ensinar e de que forma ensinar História, principalmente nos anos iniciais. A formação individual e coletiva de qualquer indivíduo torna se possível através da formação e apreensão do conhecimento histórico, nesse contexto o sujeito é subsidiado para analisar e refletir as relações no tempo e no espaço. Nesse âmbito o ensino da História é importante no processo de formação de identidades dos sujeitos envolvidos e na valorização de pertencimento da perspectiva política, social e cultural. O objetivo geral dessa pesquisa é analisar o ensino de História na perspectiva da história local em Olho D'Água do Casado e Piranhas(1980-2017), especificamente busca se investigar as práticas metodológicas do ensino de História nos anos iniciais nesses municípios e por fim discutir a relação de História e identidade local. Desse modo o fio teórico que fundamenta a pesquisa faz uso de leituras de pesquisas de Circe Maria Fernandes Bittencourt e Itamar Freitas. A importância de discutir o processo de formação do sujeito que reside no ensino de História e na valorização da cidade a qual pertence tem a finalidade de desenvolver a consciência histórico cultural que vivenciam. A relevância social e científica dessa pesquisa estrutura se na problematização do ensino de História em duas cidades caracterizadas por serem cidades históricas do sertão de Alagoas. O teor metodológico da pesquisa é o método histórico crítico, tendo como instrumento de produção de dados a observação participante e as entrevistas

semiestruturadas. As técnicas e análises desses dados tem referência na análise do conteúdo (Bardin, 2010). Os resultados parciais obtidos possibilitam perceber que a disciplina ainda é tratada, na maioria dos casos, como decorativa e, ao se tratar de ensino de história local nota se que ocorre a mesma coisa. O ensino sobre a cidade e região à alguns dias ou semanas antes da data de sua emancipação política de cada município. A análise comparativa entre os dois municípios explicita que em Olho D'Água do Casado existe uma disciplina História Regional, mas não existe um suporte material de formação ou de instrumentais metodológicos aos professores que lecionam a disciplina.

Palavras-chave: Ensino, História, Metodologia.

15. Lídia Baumgarten

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Resumo

APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Introdução O tema relacionado ao ensino de História, suas relações entre passado e presente, a relação com a vida cotidiana, a formação da consciência histórica de alunos e suas relações com o processo ensino-aprendizagem que acontece no interior da sala de aula e também fora dela, nos coloca uma indagação inicial: Por que se deve ensinar História na escola? Primeiramente, enfatizamos a necessidade de compreensão da realidade social que resulta da ação dos homens que atribuiu por muito tempo à visão da História como a ação de heróis solitários. Em segundo lugar, deve-se ressaltar que a função do historiador e da disciplina de História deve acompanhar as transformações, partindo sempre do presente. Ou seja, deve-se levar em conta a importância do momento histórico e do fato histórico que é permeado pelas relações sociais, políticas, econômicas e culturais. À medida que procuramos compreender como o ensino de História tem sido desenvolvido na sala de aula e quais as apropriações dos alunos acerca dos conteúdos de História, algumas inquietações e indagações nos vem à mente, tais como: O aluno vem produzindo o seu próprio conhecimento? As escolas e os professores da rede pública têm levado em consideração a prática social do aluno e a cultura escolar? Considerando que trabalham com livros didáticos de História, na maioria das vezes, como único recurso didático, e que tem os mesmos conteúdos sugeridos para os anos do Ensino Fundamental e Médio, esse conteúdo tem sido adaptado aos currículos de cada escola? Considerando o discurso da possibilidade de adaptação ao currículo das escolas e a autonomia do aluno, mas que é algo imposto e tem uma característica de massificação do ensino, de ensinar os mesmos conteúdos a todos os alunos, sem se levar em conta a especificidade, as particularidades, os traços culturais de cada aluno e a cultura escolar de cada lugar/escola; o que significa para os professores, tanto recém-formados quanto aqueles que já se encontram lecionando há algum tempo nas escolas, trabalhar com esse material didático? Essas são algumas questões que discutiremos no presente trabalho.

Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca da compreensão sobre o ensino de História, suas relações entre passado e presente, a relação com a vida cotidiana

e a formação da consciência histórica de alunos de duas turmas da educação básica do município de Assis, Estado de São Paulo, no ano de 2013.

Metodologia de pesquisa

A atividade consistiu em aplicação de questionários, com perguntas abertas e algumas com alternativas de respostas, sendo sim ou não, e a necessidade de justificar algumas delas. As turmas selecionadas foram um 7º Ano do Ensino Fundamental, com a participação de 35 alunos e um 1º Ano do Ensino Médio, com onze (11) alunos participantes. Foram utilizados como base teórica, as reflexões de Schmidt (2004), Cainelli (2006), Rüsen (1992), Guimarães (2003), Monteiro (2001), Bittencourt (2005), entre outros autores.

Resultados Como resultados, sinaliza-se que o ensino de História deve ter como objetivo central instrumentalizar o aluno a produzir o seu próprio conhecimento. A função social da História deve ser a de aproximar os seus conteúdos com o cotidiano do aluno, propiciando assim, a formação da Consciência Histórica Crítico-Genética (Rüsen, 1992).

Palavras-chave: Ensino de História, Aprendizagem Histórica, Consciência Histórica.

16. José Augusto Ferreira da Silva e Roberta Sodó

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Resumo

ENSINO DE HISTÓRIA: HQS E CARTOONS COMO INSTRUMENTOS PARA A REFLEXÃO HISTÓRICA NAS SALAS DE AULA.

O presente trabalho tem por objetivo demonstrar como o uso de diferentes linguagens pode ajudar na relação de ensino-aprendizagem nas aulas de História. Trata-se de uma oficina realizada numa turma de terceiro ano do ensino médio da Escola Estadual Benedita de Castro Lima. Uma ação do Pibid integrada à aula de História ministrada pela professora Vanusa Constância, cujo tema era Guerra Fria. Elaboramos uma pontual intervenção de apenas uma aula para elucidar o uso da propaganda anticomunista mantida pelos Estados Unidos da América através das comunicações de massa que vão de encontro ao público adolescente. Como exemplo as histórias em quadrinhos, que em seu roteiro carregam uma forte carga ideológica, escancaradamente ou quase imperceptível, porém com olhar mais crítico, o que foi proposto durante a intervenção, pode-se perceber as estratégias da indústria cultural estadunidense para demonstrar superioridade frente ao inimigo vermelho. A atividade consistiu em mostrar aos alunos que existem outras formas de explicar a Guerra Fria e todo o seu contexto que vão além das explicações geopolíticas tradicionais. Para tanto, usamos as Histórias em Quadrinhos (HQs), Super Man (2003) e X-Men (1963), muito familiares aos estudantes, fazendo-os participar ativamente com os prévios conhecimentos que possuíam. Ainda, por meio do cartoon The Simpsons (1992), interligamos a emergência de uma cultura hegemônica no período

tratado, de específico no esporte onde o cartoon faz uma sátira com o boicote soviético das olimpíadas de 1984. É necessário ressaltar que ocorreram alguns problemas de ordem estrutural, por exemplo, a falta de recursos que possibilitasse o uso de áudio na sala de aula a fim de reproduzir os desenhos animados com maior aproveitamento. Por isso, a opção mais viável foi a das HQs. Outra ressalva deve ser feita: a escolha dessa linguagem alternativa para tratar da Guerra Fria em nenhum momento soou como uma fuga à aula, pelo contrário, ao usarmos este recurso tão presente no cotidiano da maioria dos adolescentes tornamos a aula mais interessante que de costume. A ideia de usar diferentes recursos, neste caso as HQs e cartoons, para explicar temas por vezes demasiadamente complexos como a Guerra Fria, foi muito bem recebida pela maioria dos alunos uma vez que tornou a aula mais atrativa e compatível à vivência dos estudantes.

Palavras-chave: Linguagem alternativas; Docência; Ensino de História.

17. Matheus Carlos Oliveira de Lima

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Resumo

A ESCOLA NUM DIVÃ: A HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO DE LUTA CONTRA O OBSCURANTISMO DA ESCOLA “SEM” PARTIDO

O trabalho proposto é fruto de inquietações provocadas pela análise do contexto das disputas abertas na sociedade brasileira do último período. Esse enfrentamento entre projetos societários manifesta-se de forma mais evidente na esfera política e tem como principal plataforma de difusão de informações as redes sociais. E, devido a este potencial de produção e circulação de dados, também permeia as outras esferas da sociedade. A formação do professor historiador se insere nesse contexto, seu ofício passa a ser questionado cotidianamente, sendo até a disciplina de história ameaçada. Espaços de reflexão e debate como o Seminário Alagoano de Ensino de História surgem exatamente na contramão desse movimento, procurando reafirmar a importância desta disciplina. Para isso, leva-se em consideração que há a mobilização de sujeitos para esses projetos em disputa. A escola pode ser considerada, nesse sentido, como aparelho de produção, difusão e reprodução de visões de mundo e projetos políticos antagônicos para uma sociedade (GADOTTI, 2012), esse aspecto já foi amplamente debatido, porém, cabe considerar que algumas evidências dessa dinâmica só são cabíveis de verificação e problematização a partir de um olhar microscópico (GINZBURG, 2006), sendo selecionado enquanto objeto para o presente trabalho a história como disciplina constituinte do currículo escolar, sem deixar de interconectá-la às dimensões maiores (MARX, 2018) como a cultural e à sociedade. Quer-se dizer com isto que a escola também é um instrumento de embate pelos

rumos da sociedade e a história como disciplina escolar faz parte como minúcia. A partir do materialismo histórico dialético inaugurado por Marx e Engels pretende-se demonstrar, tendo como base a análise do discurso francesa (CAVALCANTE et al., 2017), como o movimento Escola “sem” partido faz parte de um quadro de repressão e retrocesso político, no qual, todavia, a história tem papel importante na trincheira que procura defender as liberdades humanas. Essa defesa implica o enfrentamento tanto no campo material como no ideológico, posto que ela deve possibilitar, por exemplo, a crítica e hierarquização das informações que servem como base para a fundamentação de visões do mundo, definindo mobilizações e se opondo ao obscurantismo. Diante do exposto pretende-se reforçar a necessidade da apologia da História (BLOCH, 2001) enquanto disciplina e da pedagogia do conflito (GADOTTI, 2012) como fundamentação da práxis dialética da educação para a emancipação humana.

Palavras-chave: Escola, História, Emancipação.

18. Márcia Laurindo Feitosa

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Resumo

METODOLOGIAS INCLUSIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: O professor de História ampliando suas estratégias de ensino

O processo formativo dos professores, nas diversas áreas de atuação destes profissionais de educação, não considera de forma satisfatória, a formação para classes inclusivas, ou mesmo a prática para trabalhar com alunos que possuam alguma necessidade especial. A demanda é existente e crescente a cada ano, pois com a legislação que regulamenta a educação inclusiva, levou-se as classes a riqueza da multiplicidade humana, mas negligenciou a formação do profissional para, de forma extremamente importante atuarem em classes inclusivas ou mesmo a prática para trabalhar com alunos que possuam alguma necessidade especial. É necessário saber que hoje a educação inclusiva é uma das importantes ações que visa contribuir para a inserção da pessoa com deficiência nos diversos setores sociais, e seja qual for a sua modalidade de ensino; Infantil, Fundamental, Ensino Médio, Universitário ou Profissionalizante os professores deveram estar atentos a esta etapa de sua formação, preparando este profissional a comunicação, compreensão e elaboração de atividades , que realmente fossem voltadas ao desenvolvimento educativo , social e pessoal deste indivíduo. Os espaços de ensino podem e devem receber o aluno com alguma deficiência, mas não é só aumentar o número de estudantes com estas características nos espaços escolares, e sim inclui-los em todo processo que envolve o aprendizado, respeitando suas características e seus limites. Desta forma há a necessidade da reflexão também pelos professores atuais e futuros professores de História e que haja a atualização de suas metodologias, recursos e estratégias para o ensino de história, visto que o ensino de história subentende utilização, por exemplo, de mapas, para entendimento espacial e como de a análise de documentação entre outros elementos que compõe a construção e pesquisa da história. O presente trabalho analisará com a metodologia de estudo de caso do curso de Historia da Ufal.

Palavras - chave: classe inclusiva - História- formação

19. James Alan Oliveira Santos

Instituição: Universidade Norte do Paraná

Resumo

“VILA FERNANDES: RAÍZES E TRADIÇÕES” A HISTÓRIA LOCAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino de História passou ao longo do tempo por modificações que nem sempre promoveram a construção de um saber pautado na criticidade ou que favorecessem a construção de uma identidade própria, pois a visão eurocêntrica, que permeiam muitos livros didáticos direcionam os acontecimentos mundiais em torno de único aspecto geográfico.

A Escola dos Annales abriu uma nova página na construção do conhecimento histórico, fazendo o inverso do modelo anterior: nas periferias da sociedade, nas zonas rurais, também há história! O ensino de História Local rompe com a visão tradicional, pois é necessária uma História que resgate as peculiaridades e características regionais e dê conta da pluralidade ética e cultural para a formação na educação básica.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, é salientado de modo evidente que alguns dos principais objetivos do ensino da História, é que o aluno amplie sua compreensão a respeito de sua realidade local e deste modo confronte com outras realidades históricas (BRASIL. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC, 1997). Portanto o Projeto “Vila Fernandes: raízes e tradições”, enfoca o ensino da História Local, partindo da realidade da zona rural da cidade de Arapiraca, agreste do estado de Alagoas, mais precisamente da comunidade de Vila Fernandes, rico celeiro de tradições populares e religiosas, com destaque ao Coco de Roda do Mestre Nelson Rosa e do canto das Destaladeiras de Fumo de Arapiraca.

Portanto, o projeto “Vila Fernandes: raízes e tradições” elenca os seguintes objetivos: • Conhecer a origem e a cultura existentes na comunidade. • Entender-se como sujeito da construção do conhecimento histórico e reconhecer sua própria formação cultural. • Demonstrar para a comunidade escolar os resultados da pesquisa, principalmente através do folgado “Coco de Roda”.

A partir destes objetivos os alunos tomarão parte produção do conhecimento histórico, compreenderão os vários aspectos que compõem a história local que também está interligada ao contexto social e ao mesmo tempo verão que a História realmente é formada também nas localidades mais recônditas e que todos fazem parte do seu desenvolvimento e fornecem sua contribuição, ou seja, a História é viva e dinâmica, não fica presa a uma ideologia e não é produzida de modo unilateral. É um processo interativo que tendo suas raízes no passado faz-nos compreender a realidade atual através da ação humana no meio em que se insere.

Metodologia de Pesquisa Qualitativa: os alunos entram em contato com o fenômeno cultural e reconhecem sua própria identidade.

Resultados: os alunos realizaram pesquisa através de fontes orais, iconográficas e audiovisuais, reconhecendo elementos da cultural local e seu valor para a formação humana e histórica,

características até então esquecidas; tendo como culminância uma demonstração da dança Coco de Roda para a comunidade escolar e exibição dos resultados da pesquisa.

Palavras-chave: História local; coco de roda; Arapiraca.

20. José Fernando Barbosa dos Santos

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Resumo

PROJETOS DE EXTENSÃO E A FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE EM HISTÓRIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES/UFAL.

Oportunizar formas de poder aplicar os conhecimentos teóricos obtidos durante a formação do docente na graduação é uma parte importante da carreira de um futuro professor. É necessário ainda pensar em formas de manter os estudantes provenientes das camadas populares cursando a graduação, pois dificuldades financeiras são levantadas como forma de evasão dos cursos. Foi pensando nisso que o Programa Conexões dos Saberes/UFAL criou o Pré-ENEM Comunitário dando aos estudantes das graduações de licenciatura a oportunidade de aprender na prática a desenvolver as atividades de sua profissão docente em sala de aula, enquanto auxilia outros estudantes de ensino médio, também proveniente das camadas populares, a ingressarem na universidade pública.

Diferente de outras atividades de extensão, o Programa Conexões dos Saberes/UFAL dá ao futuro docente a chance de estar em sala de aula na condição de professor, o que é uma oportunidade ímpar para que o licenciando aprenda na prática como guiar sua aula e chegue ao mercado de trabalho com uma rica experiência profissional. E ainda se preocupando com uma boa manutenção futuro docente na universidade, a fim de que realize sua graduação de maneira mais completa e eficiente.

Esta comunicação visa apresentar, por meio de relatos de experiência como a participação neste programa de extensão afeta a formação docente de um licenciando em História de maneira positiva. Contribuindo no viés profissional, acadêmico e pessoal no indivíduo pois muito além de poder exercitar os conteúdos teóricos aprendidos ao longo da graduação e desenvolver sua prática profissional, o Programa Conexões dos Saberes/UFAL dá aos seus participantes a oportunidade de os estudantes entrarem em contato com as camadas populares das quais são provenientes, e ainda de dar à sociedade um retorno prático do investimento feito pela mesma durante sua graduação.

Palavras - chave: Formação de Professores; Extensão; Ensino de História.

21. José Cássio Tenório da Costa

Instituição: CESMAC - AL

Resumo

A FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

De forma recorrente, a prática, a metodologia e a didática de docentes de História no ensino superior colocam-se como sendo ultrapassadas, categorizadas enquanto resquícios das abordagens utilizadas no século XIX. Sendo assim, destaca-se que o principal interesse deste estudo é promover a análise acerca da prática docente de História em instituições de ensino superiores particulares, visando especialmente à observação de aspectos metodológicos e didáticos. Para o alcance desta intenção, a pesquisa configura-se como sendo de caráter exploratório e abordagem qualitativa, possuindo como procedimentos de coleta e análise de dados a revisão bibliográfica.

Palavras - chave: Formação. História. Práticas.

Textos Completos

O ENSINO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.

Dehon da Silva Cavalcante¹

Resumo: Entre críticas e elogios o livro didático se constitui no material de uso sistemático mais utilizado nas aulas de história na educação básica. Problematizar a sua aprovação ou abolir o seu uso parece não ser o único caminho a seguir. As leituras que se fazem do livro didático, a partir dos conteúdos apresentados, são também indícios que devem ser levados em consideração para a formulação de um conceito mais consistente. Este artigo pretende colocar como objeto de discussão, o ensino da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas da educação básica, ensino médio, da rede estadual de ensino, tomando-se como referência as leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam da obrigatoriedade deste ensino. Partindo do questionamento sobre qual espaço se reserva, nas aulas de história e no livro didático de história, para o ensino da cultura afro-brasileira e indígena; pretende-se, dessa forma, suscitar o debate sobre como esses espaços estão interagindo. Existem convergências ou distanciamentos entre estes espaços? A pesquisa aponta para possíveis distanciamentos. A metodologia de pesquisa consiste em pesquisa bibliográfica e também como referências as percepções enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID). Também se deseja revisitar a legislação vigente e as abordagens historiográficas que contemplam estas questões no sentido de analisar os avanços conseguidos a partir desses instrumentos, pois através das lutas empreendidas, o negro e o índio conquistaram o direito de se afirmar como portadores de culturas diferenciadas. Faz-se necessário avançar no conhecimento sobre a cultura destas etnias como forma de desconstruir muitos preconceitos que ainda se encontram presentes no imaginário de grande parte da população brasileira. O ambiente escolar é referência da sociedade para a socialização dos saberes. Neste sentido os estudos de Circe Bittencourt; Martha Abreu; Rachel Soihet e Munanga, entre outros, serão utilizados como referenciais bibliográficos neste trabalho, pois contribuem para melhor elucidar estas questões.

Palavras-chave: Cultura. Ensino de história. Livro didático.

¹Graduado em História pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, Mestrando em História Social pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, E-mail: dehonc@hotmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino da História no Brasil como disciplina escolar, a partir da leitura dos livros didáticos, tem como referência a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), o qual foi criado na primeira metade do século XIX e representa o marco fundador para a historiografia brasileira. Com a criação desse Instituto em 1838 se desenvolve o ensino da disciplina História concomitantemente com a produção de livros didáticos referentes à História do Brasil. Existem aspectos importantes a considerar neste início da produção dos materiais didáticos e do ensino da disciplina História. Os livros didáticos tinham como fontes principais os autores estrangeiros que escreviam sobre o Brasil, eram eruditos e literatos estrangeiros como o inglês Southey (*History of Brazil*) e o Português Niemeyer Bellegarde (*Resumo de História do Brasil até 1828*). O IHGB com Varnhagen iniciava, portanto, um trabalho para mudar esta realidade, ou seja, a estruturação de base, através da coleta de fontes documentais para retratar o passado nacional do país. Nesta perspectiva, observa-se que a História do Brasil retratada nos livros didáticos começa a ter novos contornos a partir do compêndio do General José Inácio de Abreu e Lima, que em síntese instauraria em primeiro momento a história nacional configurada sob a égide do patriotismo narrados nos livros didáticos história.

Vê-se que não existia preocupação em retratar a história da cultura afro-brasileira e indígena nos compêndios iniciais sobre a história do Brasil, pois se referia ao negro e ao índio associando-os ao processo escravagista ocorrido no Brasil e ao desempenho do seu papel como valorosos soldados quando empreendiam lutas contra os invasores. Estas concepções, em grande medida, tornavam invisíveis os valores culturais atinentes a estas etnias, pois não se concebia o negro e o índio como portadores de culturas diferenciadas. Contudo, este quadro de marginalização cultural referente a estas populações, começam a se modificarem no Brasil através de suas lutas e resistências. E a partir da década de 1990 se verifica mais pesquisas sobre a temática e maior diversidade de abordagens nos livros didáticos, respaldadas pela Constituição de 1988.

Este trabalho estrutura-se em três capítulos, o primeiro trata sobre a importância da leitura do livro didático no tocante a abordagem dos aspectos culturais dos afro-brasileiros e indígenas; o segundo capítulo trata da cultura afro-brasileira e indígena presente no livro didático e o terceiro capítulo trata da importância do livro didático como lugar de memória. Este trabalho se justifica devido à necessidade de se desconstruir alguns preconceitos que ainda persistem no imaginário de parte da sociedade que associam os negros e índios às raças inferiores.

1. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DO LIVRO DIDÁTICO

A demanda por conhecimentos sobre a história da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas da educação básica é urgente, especialmente por este conteúdo ter sido inviabilizado ou pouco pesquisado durante longo período da História do Brasil. Faz-se necessário, portanto, melhor explorar os recursos que os professores e alunos tem a disposição em sala de aula, distribuídos gratuitamente para a escola pública, de forma que amplie o conhecimento sobre essa temática. Neste sentido, a leitura e a exploração do livro didático se revestem de importância fundamental para o ensino e a aprendizagem sobre os aspectos históricos e culturais destas etnias.

As Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 vêm operacionalizando o fomento a novas pesquisas, novas abordagens e reflexões acerca da inserção da cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula, assim como as atenções aos conteúdos curriculares referentes à diversidade cultural, tomaram novos contornos, sendo, portanto, ampliados os debates que convergem para uma constatação simples, porém oportuna: os afrodescendentes e os indígenas possuem suas próprias Histórias. Este fato suscita novas reflexões acerca do contexto histórico em que esses povos foram subjugados durante séculos, sendo, pois, negado o direito de expressar a sua cultura no convívio social. Pode-se afirmar que grande parte da historiografia brasileira não se dedicou a retratar os aspectos culturais dos africanos nos livros didáticos.

De acordo com Oliva (2007, p.238):

Até o final da década de 1990, o continente africano, aparecia, invariavelmente, associado ao processo de viagens marítimas dos séculos XV e XVI e ao tráfico de escravos. Nesse caso, a África não passava de um obstáculo ou a fonte de matéria prima humana que alimentou o circuito comercial alimentado no atlântico. Suas sociedades e trajetórias históricas pouco interessavam. No entanto, em 1999, talvez motivados pelos PCNs, como haviam mencionado anteriormente, surgiram os primeiros manuais de História que dedicavam à África, capítulos ou tópicos específicos.

Percebe-se que a História africana foi mascarada, silenciada e desconfigurada, necessitando a partir do século XXI ser reescrita e aprendida pela população brasileira. Logo, dar-se conta do importante papel do livro didático de História, pois por ser o material de uso sistemático e mais utilizado nas escolas públicas da educação básica, muitas vezes é o único material disponível para leitura em algumas escolas, não se discute a necessidade de questioná-lo ou complementá-lo, quando ele não comportar um olhar mais ampliado sobre as questões culturais atinentes a cultura afro-brasileira e indígena.

O livro didático não se encontra desvinculado de um projeto de aprendizagem, pelo contrário, ele faz parte de uma política pública educacional que desde 1929 vem sendo aperfeiçoada com o objetivo de facilitar o acesso ao conhecimento, uma vez que ele se constitui na principal fonte de estudo, muitas vezes determinante no processo de ensino e aprendizagem. O PNLND – Programa Nacional do Livro Didático tem como objetivo central subsidiar as atividades de ensino e aprendizagem dos professores e alunos, com a distribuição de livros aos alunos da educação básica nas escolas públicas.

Segundo Guimarães (2012, p.96):

A indústria editorial brasileira, graças à produção e a venda em massa de livros didáticos, subsidiada em grande parte pelo governo, conseguiu se colocar entre as maiores do mercado internacional. Segundo o Ministério da Cultura, em 2008, o Brasil foi o oitavo maior produtor de livros do mundo. Os dados, entretanto, não significam que a democratização do saber no Brasil tivesse atingido índices similares aos do Japão e da França de outros grandes produtores. Ao contrário os índices educacionais da educação básica no mesmo período colocavam o Brasil ao lado dos países mais pobres do mundo. Mesmo com diminuição da taxa de analfabetismo, de 13,3% em 1999 para 9,7 em 2009, o IBGE apurou que o número de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais de idade, em números absolutos, era de 14, 1 milhões, sendo que dessas, 42,6% tinham mais de 60 anos, 52,2% residiam no Nordeste e 16, 4% viviam com meio salário mínimo de renda familiar per capita. Nesse cenário o livro didático de História tornou-se o canal privilegiado para a difusão de saberes históricos.

Observa-se que o Estado brasileiro investiu valores substanciais na aquisição e distribuição de livros didáticos neste período, chegando ao montante em torno de 3,30 bilhões de Reais em 2015. Assim, deixando a discussão sobre os interesses do mercado editorial para outro momento e atentando-se mais precisamente para os aspectos educacionais, sabe-se que só a compra de livros não é a garantia de melhoria nos índices de aprendizagem, assim como, a cultura da leitura não se desenvolve de forma repentina, ou seja, faz parte de um processo gradual e contínuo que precisa de persistências e condições favoráveis à aprendizagem. De fato quando se aperfeiçoa o uso do livro didático, esta prática, concorre para a disseminação do conhecimento histórico, que por sua vez resulta na melhoria dos índices de leituras, não apenas dos professores e alunos, mas, também, de grande parte da população que se beneficia com a facilidade do acesso aos textos. Sabe-se que outras questões influenciam o processo de aprendizagem como a pobreza e a falta de investimento na formação dos professores, bem como na parte estrutural das escolas, tendo em vista o ranking ocupado pelo Nordeste brasileiro onde por ser um dos Estados da Federação mais pobre, também ocupa os piores índices de ensino e aprendizagem.

Os livros didáticos de História, na maioria das vezes, sofrem interferência do Estado quanto aos conteúdos editados. O Brasil passou por períodos em que o ensino de História sofreu censura e interferência direta do Estado, chegando-se ao ponto em que no Período da ditadura civil-militar as disciplinas de História e Geografia perderam a sua autonomia e foram substituídas pela disciplina Estudos Sociais, esta por sua vez, junto com as disciplinas Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), formavam o currículo legitimador do regime político. Os livros didáticos editados neste período eram focados nos fatos políticos e nas biografias dos heróis nacionais, como também, os professores deveriam se comportar como meros repetidores desses manuais. Somente com fim da ditadura civil-militar os livros didáticos de História e o ensino desta disciplina voltam a ter autonomia.

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

A partir do ano 2000, ressalto duas outras importantes medidas para a área de História: 1) a distribuição dos 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).

Observa-se que os espaços referentes à disciplina História e Geografia tiveram os seus correspondentes livros didáticos associados à disciplina Estudos Sociais por terem sofrido interferência direta do Estado e mesmo com o fim da ditadura civil militar ainda se verificava, até o ano de 2000, vínculos que de certa forma não dava autonomia a essas disciplinas. Com a separação dos livros didáticos das disciplinas História e Geografia em relação à disciplina Estudos Sociais, inicia-se o processo de independência quanto à abordagem dos conteúdos referentes à cultura afro-brasileira e indígena nos livros didáticos. Logo, percebe-se a inter-relação do livro didático e seus conteúdos com o ensino da disciplina História e destes com o poder estatal.

2. A CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NO LIVRO DIDÁTICO

Analisar a inclusão da temática “história da cultura afro-brasileira e indígena” no currículo oficial precisa de observações de vários vieses. Sabe-se, portanto, que o livro didático é um material complexo que está sujeito a interferências associadas às práticas docentes e ao cumprimento do projeto político pedagógico da escola. Também, o currículo escolar pode favorecer ou dificultar o ensino, de forma mais ampliada, das questões relacionadas à cultura

afro-brasileira e indígena. Este capítulo se propõe analisar a presença dos conteúdos relativos à cultura afro-brasileira e indígena nos livros didáticos.

A legislação vigente amparada pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 alteraram a Lei nº 9.394/1996, uma vez que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da “história da cultura afro-brasileira e indígena”. Logo, os estabelecimentos de ensino públicos e particulares em todo o Brasil são obrigados a ofertar aos alunos as contribuições dos negros e índios para a formação da sociedade brasileira, resgatando o papel destas etnias nas áreas sociais, política e econômica. Assim, também, na mesma perspectiva os livros didáticos devem contemplar a presença destes temas em suas páginas.

De acordo com Bittencourt (2009, p. 305):

Os discursos nos textos didáticos também têm sido analisados, sobretudo para identificar a manutenção de estereótipos sobre grupos étnicos. No caso das populações indígenas, os educadores e antropólogos têm-se preocupado com a permanência de visões deformadoras e incompletas sobre esses povos. Algumas de suas análises identificam a ausência de estudos sobre a história indígena, situação que dificulta igualmente mudanças na produção didática. As populações indígenas surgem nos livros didáticos nos capítulos iniciais, quando da chegada dos europeus e para justificar a importação da mão de obra escrava africana, embora em alguns mais recentes apareçam alguns dados sobre as condições atuais desses povos.

Percebe-se, dessa forma, que os livros didáticos desde o final da década de 1990 vêm se preocupando em se aperfeiçoar, motivados por força das mobilizações sociais em favor das minorias étnicas, encontrando o respaldo jurídico a partir da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988. No bojo dessas conquistas verifica-se que os livros didáticos são obrigados a acompanhar as tendências historiográficas que caminham para abertura do campo de pesquisa sobre o negro e o índio, não mais apenas como sujeito pertencente ao processo escravagista brasileiro, mas como sujeito histórico formador da sociedade brasileira. Faz-se necessário, atualmente, que os livros didáticos sejam analisados quanto à presença da temática “o ensino da História da cultura afro-brasileira e indígena” em seu interior em consonância com a legislação vigente que trata sobre esse tema.

2.1. Análise do livro didático de História

Os livros a que se refere esta pesquisa são os utilizados por professores da rede estadual de ensino localizado no Município de Palmeira dos Índios, AL. As observações decorrem do período enquanto pertencente ao Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) e o Estágio Curricular, onde se verificou usos completamente diferentes deste material

didático por parte dos docentes e dos alunos. Na escola “A” os alunos não possuíam o mesmo livro didático do professor, fato decorrente da escolha “mal feita” por seu antecessor, sendo dada preferência à escrita de pequenos textos na lousa da sala de aula. Na Escola “B” existia o livro didático, e a escolha era “bem sucedida”, porém, este instrumento didático pedagógico era pouco utilizado, sendo enfatizado o uso de slides projetados através de data show. Observa-se a priori que o livro didático estava sendo pouco utilizado nas aulas de História, especialmente pelos alunos.

Alguns aspectos devem ser pontuados sobre a relação entre o professor e o livro didático, pois cabe ao docente a decisão sobre o aproveitamento deste recurso didático. Assim, quando se reflete sobre a apreensão dos conteúdos dos livros didáticos deve-se também levar em consideração a atuação do professor. Ele é o intelectual que seleciona, planeja e decide o que deve ser enfatizado ou não, atribuindo ou retirando o peso deste recurso.

Neste trabalho procurar-se-á analisar os livros didáticos aprovados e utilizados no ensino médio pelo professor de História, dentro do Programa Nacional do livro didático, PNLD para o período 2015-2017 e como este instrumento didático aborda a cultura afro-brasileira e indígena. O professor da escola “A” utiliza o livro que vem como tema: “História, Sociedade e Cidadania do autor Alfredo Boulos Junior”. A temática indígena no volume 2, destinado ao segundo ano do ensino médio, aparece nos capítulos 2 e 3 com os títulos “América Indígena” e “Povos indígenas no Brasil” respectivamente. No capítulo 2 o autor contextualiza a forte presença indígena na América Latina até a chegada dos espanhóis, não discorrendo sobre a população indígena do Brasil. No capítulo 3 o livro aborda o indígena brasileiro e algumas questões importantes que são reivindicadas por esta etnia. Entretanto, constata-se que a abordagem em relação à História, cultura e as contribuições para a formação da sociedade brasileira nas áreas social, econômica e política ainda não são bem retratadas. A questão afro-brasileira neste livro é contemplada no capítulo 6 com o tema - Africanos no Brasil: dominação e resistência, onde são retratadas as questões dentro da dinâmica que o tema suscita.

O professor da escola “B” utiliza o livro que vem como tema: “História Global: Brasil e Geral” do autor Gilberto Cotrim. A temática indígena no volume 2, destinado ao segundo ano do ensino médio, aparece no capítulo 1 e 3. No capítulo 1 com o tema: início da colonização - refere-se ao trabalho indígena neste período. No capítulo 3 com o tema Economia colonial: o açúcar, onde retratam os indígenas associando-os ao trabalho desenvolvido na extração do pau Brasil e ao processo de escravização que foram submetidos para a produção açucareira. A questão afro-brasileira é contemplada no Capítulo 3 e 4, com os títulos: Economia colonial: o

açúcar e Escravidão e resistência, respectivamente. No capítulo 3 associa a presença dos negros apenas ao processo escravagista ocorrido desde a sua chegada ao Brasil. No capítulo 4 são destacadas questões importantes relacionadas à história afro-brasileira, porém ainda encontra-se enfatizado os temas relacionados à escravidão, faltando dar maior ênfase às contribuições desse povo para a formação da sociedade brasileira nas áreas social, econômica e política.

Contata-se que os livros didáticos analisados apesar de contemplar questões importantes referentes à história dessas etnias, ainda se enfatiza as questões referentes à escravidão e a dominação desses povos, deixando de contemplar de forma ampliada as suas contribuições no âmbito social, econômico e político para a formação da sociedade brasileira. Constatou-se, também, que os volumes destinados ao primeiro e terceiro anos do ensino médio, ambos os autores dos livros pesquisados na Escola “A” e “B” pouco contemplaram a temática referente aos aspectos culturais afro-brasileiros e indígenas. Logo, se verifica que nos três anos destinados ao ensino médio, apenas os livros didáticos do segundo ano comporta a temática afro-brasileira e indígena ressaltando alguns aspectos culturais pertencentes a estas etnias. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p.17) afirmam:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26^a acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecidas pelas escolas.

Percebe-se que desde 2004 já se tinha a preocupação em ampliar o currículo escolar de forma que se contemplasse a diversidade cultural. Os negros e índios já foram historicamente penalizados, uma vez que tiveram a sua cultura reprimida e silenciada. Deixar, nos dias atuais, de retratar as contribuições que estes povos deixaram para a formação da sociedade brasileira pode concorrer para um duplo erro histórico, ou seja, negar as suas contribuições, ou a leitura delas, a partir da leitura do livro didático.

3. OS LIVROS DIDÁTICOS COMO LUGAR DE MEMÓRIA

Pode-se afirmar que os livros didáticos de História representam, desde a sua criação, o percurso que o ensino de História no Brasil vem fazendo em relação à abordagem da temática afro-brasileira e indígena, ou seja, ao se acompanhar a trajetória deste instrumento didático-pedagógico, desde a independência do Brasil, passando pela criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), com criação da disciplina escolar História, se constata os avanços e recuos historiográficos, bem como os períodos em que houve maior controle do Estado no sentido de silenciar ou enaltecer grupos sociais ou figuras públicas. Assim, numa visão macro ele se constitui no lugar privilegiado de memória, não por que seja o depositário da verdade incontestada, mas, sobretudo por conter em seu interior retratos históricos resultantes de embates de forças ideológicas antagônicas, mercadológicas, pedagógicas e relações de poder.

Bittencourt (2009, p. 311) afirma:

O livro didático é um produto da indústria cultural, com uma materialidade característica e um processo de elaboração diferente de outros livros. Enquanto mercadoria insere-se na lógica de venda e requer definições sobre preço e consumo. Trata-se de livro cujo destinatário principal é o professor, sujeito que decide sobre sua compra e formas de utilização. O aluno, público alvo explícito, caracteriza-se por ser seu consumidor compulsório. Sua confecção segue os princípios de avaliação, obedecendo as normas definidas pelo poder estatal, que assim interfere indiretamente na sua produção e é o principal comprador desse material.

Diante do exposto percebe-se a importância da análise dos livros didáticos como lugar de memória, pois seus conteúdos estão sujeitos aos interesses e relações de poder. Logo, a configuração dos currículos das disciplinas, bem como os saberes históricos que se almeja difundir ou manter ocultos fazem parte das intenções subtendidas deste processo. Em relação aos livros didáticos de História, antes mesmo do século XIX, mais precisamente durante o governo pombalino, existia a preocupação com os projetos educacionais por meio da padronização dos currículos e dos manuais escolares através da criação da Real Mesa Censória, criada em 1768, o que denota o lugar de memória que se deseja delimitar.

A reminiscência da memória parte do presente, ou é estimulada por este. Ela vai buscar no passado as lembranças contidas no esquecimento, mas que vem a luz a partir das provocações ensejadas pelas demandas dos sujeitos do presente, ou seja, quando se analisa os números obtidos pelo senso IBGE (2001) no tocante aos rendimentos salariais dos pretos e pardos e se verifica que estes ganham a metade dos rendimentos dos brancos, se constata a discriminação racial, fruto da ausência de melhores condições de igualdade de oportunidades. Também, a ausência das especificidades culturais de negros e índios no livro didático,

ressaltando as suas contribuições para a formação da sociedade brasileira é objeto de estudo, sendo, pois necessário, evocar as memórias silenciadas desses sujeitos históricos e questionar a luz da legislação vigente, especificamente as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, o porquê não se contempla nos livros didáticos as contribuições dessas etnias.

De acordo com Munanga (2004, p.20):

As contribuições dos africanos trazidos para o Brasil, de quem descendem os brasileiros de hoje, são de três ordens: econômica, demográfica e cultural. No plano econômico, os negros serviram como força de trabalho, fornecendo a mão-de-obra necessária às lavouras de cana de açúcar, algodão, café e mineração. [...] No plano demográfico, os africanos ajudaram no povoamento do Brasil, tão grande era o tráfico negreiro. [...] No plano cultural, destacam-se as notáveis contribuições dos negros africanos na língua portuguesa do Brasil, no campo da religiosidade, na música, na arquitetura etc.

Percebe-se que as contribuições dos africanos trazidos para o Brasil foram diversas e se estenderam por ordens, isto é, abrangem segmentos que possuem ampla expressão dentro da sociedade brasileira, fato este que pode se estender aos índios, respeitando as suas especificidades, pois tanto um como o outro formaram maciçamente o grande contingente de habitantes do Brasil no passado e foram os verdadeiros desbravadores destas terras recém-colonizadas. Atualmente os pretos e pardos representam a maioria da população brasileira. Negar, pois, as contribuições dessa maioria da população, tanto no passado quanto no presente, significa tentar não enxergar o óbvio ou direcioná-las para atender os interesses escusos, vendendo-as apenas pelo viés econômico. O livro didático faz parte do conjunto de esforços que, se bem utilizado, pode mudar a realidade preconceituosa ainda presente em parte da sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, este trabalho parte da premissa de fomentar o debate sobre o livro didático quanto à presença do ensino da cultura afro-brasileira e indígena em suas páginas. Não tem a pretensão de isentar ou culpabilizar seus autores, professores ou alunos pela forma como os concebem, mas atentar para o crivo crítico necessário ao seu manuseio desde o processo de escolha até a sua utilização em sala de aula. A pesquisa mostrou que esse instrumento pedagógico e disseminador de conhecimentos possui notoriedade quanto à presença em sala de aula, no entanto nem sempre é questionado, complementado ou explorado dentro da perspectiva que atente para o ensino e a aprendizagem.

No tocante aos conteúdos referentes à cultura afro-brasileira e indígena em suas páginas, verifica-se que nos três anos do ensino médio, apenas o segundo volume, destinado aos alunos desta modalidade de ensino, são contemplados com a temática afro-brasileira e indígena com certa profundidade. Observa-se também a predominância do viés econômico associado à demanda de mão de obra escrava que fora utilizada no período escravagista ocorrido no Brasil, contemplando, de forma superficial, outros aspectos relativos às contribuições culturais. O processo de colonização do Brasil deixou marcas profundas na população negra e índia e os seus descendentes ainda hoje sofrem preconceitos por possuírem traços que os ligam aos seus ancestrais, como a cor da pele, cabelos, religião, etc. tendo sua imagem inferiorizada, muitos silenciam, ou seja, por serem discriminados, renegam as suas origens e a sua própria identidade negra ou índia.

As críticas construtivas sobre o uso do livro didático em sala de aula, especialmente os de História, serão sempre bem vindas, pois contribuem para a melhoria desta importante ferramenta de trabalho, entretanto se faz necessário à ampliação do olhar sobre outros aspectos que estão intrinsecamente ligados a sua eficácia, tais como: o processo de formação dos professores, o currículo escolar e o projeto político pedagógico das escolas.

A pesquisa apontou para a necessidade de material didático em sala de aula de forma sistemática e contínua. Portanto, torna-se pertinente o seguinte questionamento: na ausência do livro didático, qual o outro material disponível para substituí-lo? Quais os critérios para escolha? São questões que devem ser pautadas, tendo em vista os interesses implícitos e explícitos que envolvem esta ferramenta de trabalho, à qual é a maior e mais antiga política pública educacional de distribuição gratuita de livros do Brasil e vem sendo aperfeiçoada continuamente.

A escola é a instância de socialização dos saberes, o espaço de referência onde se pode contar o outro lado da história, reescrevê-la, conferindo a autoestima àqueles que foram marginalizados durante certo período da História do Brasil. A legislação vigente com o apoio do livro didático e o olhar ampliado do professor são os instrumentos que podem contribuir para nova reescrita historiográfica dos afro-brasileiros e indígenas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; organização. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. 2. ed.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96.** Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: Fundamentos e métodos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREITAS, Marco Cesar de; BICAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo: Cortez. 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira: v.3)

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de Identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira.** São Paulo: Iglu, 2004.

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

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: História, Realidades, problemas e caminhos.** São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e informação, 2004.

Lei 10.639/2003. Altera a Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providencias. (*DOU*. Brasília, DF, 09/01/2003).

Lei 11.645/2008. De 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº—10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acessado em 15/10/2018.

OLIVA, Anderson. **Lições Sobre a África. Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico - 1990-2005.** Tese (Doutorado em História). UNB, Brasília, 2007.

Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

A ABORDAGEM DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Adriana Luzia Lima²

Resumo: Consiste no resultado de observação realizada em sala de aula do Ensino Fundamental II quanto às possibilidades do professor, a partir do livro didático, atender a Lei n. 10.639/2003 a qual dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira. E, portanto, abordar em sala de aula o tema sobre as religiões de matriz africana no Brasil. A intenção do estudo é mostrar que, no livro didático, o professor ainda não encontra o apoio necessários para que o tema seja abordado. A metodologia utilizada nesta investigação foi do tipo observacional e exploratória. O resultado obtido foi que a literatura didática ainda não acompanha a nova lei. Os livros didáticos são superficiais no tocante a abordagem do assunto.

Palavras-chave: Ensino de História. Religiões DVD Matriz Africana. Educação.

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar as possibilidades do professor, a partir do livro didático, atender à Lei n. 10.639/2003. Trata-se de uma pesquisa documental, recorrendo ao método observacional e que utilizaremos como estudo de caso, o conteúdo programático a seguir de uma série de livro didático.

Limitados por uma visão eurocentrista, os currículos escolares prendem-se a uma História tradicional do Ocidente, e quase sempre tratam como não relevante a história de outras regiões. Dessa forma, a África tem sido relacionada ao pecado e ao demônio desde os primórdios.

Relacionados quase sempre à incapacidade de produzir cultura e história, os povos africanos serviram ao sistema escravagista dos séculos XV ao XIX e aos países imperialistas do século XIX. Todo o discurso envolto dos interesses colonialistas e imperialistas encobriu as diversidades e características próprias desses povos. Não é de se estranhar, que os africanos que vieram para as Américas em condição de escravizados tivessem proibidos de se manifestarem culturalmente.

Da obra científica à construção do conhecimento histórico

²Mestra em História pela Universidade Federal de Alagoas. Professora da Rede Pública de Ensino de Alagoas.

As primeiras pesquisas sobre a cultura afro-brasileira, ou sobre o negro no Brasil, realizadas por Nina Rodrigues (2010) e Arthur Ramos (2001), dão um tom pejorativo ou negativo à cultura dos africanos. Nina Rodrigues (2010, p. 242) refere-se a Olorum, criador do mundo, conforme a mitologia dos Orixás, como uma “concepção da minoria inteligente”. Ao mesmo tempo em que os autores referem-se à fé africana como fetichismo.

As teses de Nina e Ramos embasarão um discurso preconceituoso, que reflete a sociedade do final do século XIX e início do século XX, mas que perpassam até nossos dias.

Mesmo com uma mudança no contexto referencial histórico de autores mais contemporâneos, que tratam sobre nossas raízes africanas, a exemplo de Bastide (1971; 2001), Beniste (2014) e Prandi (2001), os quais dão ênfase à mitologia dos orixás, e outros autores que debatem sobre racismo, como o clássico de Oracy Nogueira (1954-1985), vivenciamos em pequenos ou grandes espaços, as práticas de intolerância religiosa e os discursos de ódio das mais diferentes maneiras. A desconstrução desse discurso deve ser realizada a partir das narrativas dos estudantes e professores em sala de aula. Rüssen (2006) afirma que o aprendizado da História não deve se limitar à aquisição do conhecimento histórico como uma série de fatos objetivos. Para além dessa perspectiva, o conhecimento histórico deve atuar como regra nos arranjos mentais tornando-se, de forma dinâmica, parte integrante da vida do sujeito. Em outras palavras, o conhecimento histórico não significa simplesmente o acúmulo de uma quantidade de informações relacionadas a fatos do passado.

Na perspectiva da consciência histórica, o conhecimento histórico deve servir como uma ferramenta de orientação temporal que levaria a uma leitura do mundo no presente e embasaria uma avaliação quanto às perspectivas de futuro alicerçadas nas experiências humanas do passado. Desse modo, aqueles que desenvolveram a consciência histórica não conheceriam apenas o passado, mas utilizariam esse conhecimento como meio para auxiliar a compreensão do presente e/ou “antecipar”, no plano mental, o futuro em forma de previsão pertinente (MEDEIROS, 2006; BARCA, 2006).

As narrativas históricas estão presentes por toda a parte e o sujeito historicamente letrado não se limita apenas a somar um novo conhecimento à quantidade de outros tantos que já possui. O letramento em História possibilita ao sujeito estabelecer uma interação mental durante as leituras das narrativas históricas com o conhecimento histórico já acumulado, estabelecendo, assim, uma orientação temporal e permitindo a construção de novos significados. É importante ressaltar que o indivíduo pode utilizar-se de seus conhecimentos

históricos para melhor compreender o mundo em que vive e não apenas nas situações em que as narrativas históricas são evidentes.

É sob essa perspectiva da consciência, que acredito na abordagem das religiões afro-brasileiras em sala de aula. Sendo construídas a partir das narrativas dos estudantes e professores, não se atendo apenas ao livro didático. E neste sentido, diagnosticaremos as discriminações históricas a respeito.

O conteúdo sobre África e cultura afro-brasileira no livro didático

Os livros didáticos analisados fazem parte de uma série adotada por uma escola da rede pública de Alagoas. Sobre o conteúdo das obras relacionados aos temas sobre África e cultura afro-brasileira, vejamos:

6º ano: (1) a valorização das matrizes africana e indígena (uma página com imagens citando o Tambor de Crioula do Maranhão); (2) patrimônio cultural (uma página com atividade sobre a capoeira); (3) patrimônio cultural (uma página com atividade sobre o frevo, enfatizando a origem da dança na capoeira); (4) os primeiros hominídeos (uma página a qual faz referência à origem da humanidade no continente africano); (5) da África para outros continentes (quatro páginas que abordam a origem do homem e como ocorreu a povoação dos continentes com suas hipóteses de rota a partir da África); (6) o Egito Antigo e o Reino de Kush (um capítulo abordando esses dois impérios, contendo duas páginas e meia falando sobre a religiosidade egípcia).

Percebe-se que o livro do 6º ano aborda muito superficialmente sobre a influência da cultura afro-brasileira, apenas quando se trata de patrimônio cultural, mas em nenhum momento fala-se sobre religiosidade afro-brasileira. Apesar de abordar a mitologia egípcia, essa não faz parte de nossas influências. Aqui, neste espaço, abri espaço para o debate sobre a mitologia dos orixás, para que os estudantes entendam que existem várias mitologias, a exemplo da egípcia, grega, germana, iorubá.

7º ano: (1) a unidade 1 inicia-se com o tema diversidade e discriminação religiosa, no entanto, dá ênfase à tríade islamismo-judaísmo-cristianismo. A ideia é introduzir o conteúdo da Europa Medieval a partir do entendimento da intolerância religiosa, visto que o capítulo se encerra com o tema das cruzadas, guerra religiosa a qual envolvia essas três religiões; (2) povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubás (um capítulo que aborda esses reinos africanos e as influências culturais que eles nos trouxeram); (3) a economia açucareira (seis páginas sobre a mão de obra escrava no Brasil colonial)

No início de unidade, discuti sobre o atual contexto que vivemos no Brasil, onde religiões de matriz africana são duramente perseguidas por religiões cristãs. O livro perde a oportunidade de falar sobre o Candomblé quando aborda as culturas bantos e iorubás, mesmo com toda a influência religiosa que esses povos nos trouxeram. O debate em sala foi sugerido e na ocasião os estudantes fizeram um levantamento de quantos adeptos do Candomblé ou Umbanda existiam em sala de aula, ou de quantos tinham parentes envolvidos. Sobre à economia açucareira, a sugestão foi fazer uma relação da mão de obra no Brasil colônia com o Brasil contemporâneo, portanto, abordamos em sala sobre o mercado de trabalho e alguns indicadores de escolaridade e violência para homens e mulheres negros do Brasil. Ainda no capítulo sobre economia açucareira, perde-se a oportunidade de mencionar as questões religiosas afro-brasileiras, as quais teriam grande pertinência neste contexto.

8º ano: (1) africanos no Brasil: dominação e resistência (um capítulo que trata da escravidão, do tráfico de escravizados, do trabalho, da violência, da resistência e dos quilombos); (2) a sociedade mineradora (uma página que aborda os escravizados da região das minas); (3) Conjuração Baiana (duas páginas que abordam brevemente sobre a presença da população afrodescendente em Salvador); (4) Revolta dos Malês (duas páginas que tratam da revolta escrava considerada a mais importante do Brasil). A seção esclarece o motivo da denominação da Revolta e traz algumas imagens de africanos e afro-brasileiros; (5) A pressão inglesa e o fim do tráfico negreiro (três páginas que abordam o tráfico de escravizados e a pressão que os a coroa portuguesa sofre por parte dos ingleses para que fosse extinto o tráfico); (6) a abolição (oito páginas que fazem um percurso histórico sobre o movimento abolicionista, as leis que foram instituídas e a realidade que acontecia à época).

O momento em que se fala em resistência poderia ser abordado a resistência religiosa, que apesar de proibições e perseguições, as religiões de matriz africana resistem até os dias atuais. Como o livro deixa a desejar neste sentido, pude levantar o debate em sala de aula. No breve trecho sobre sociedade mineradora, pouco se fala sobre a religião, as festas e a resistência. Apenas uma breve menção sobre a congada.

9º ano: (1) teorias racistas do século XX (uma página com atividade de interpretação de texto); (2) o imperialismo na África (três páginas que tratam da exploração sofrida em regiões do continente africano. Esse trecho também aborda brevemente a resistência dos africanos através de rebeliões. As questões trabalhadas são mais políticas); (3) a Revolta da Chibata (uma página e meia que trata desse episódio de resistência, face à permanência de condutas escravagistas. Aqui não há espaço para falar-se em questões religiosas); (4) o nazismo na

Alemanha (seis páginas que abordam esse momento histórico. Inserido nesse contexto, brevemente a seção trata da superioridade da raça ariana); (5) independências: África e Ásia (um capítulo sobre o tema, sendo que sobre África são seis páginas com atividades). Nesta seção, os aspectos trabalhados são o econômico e político, sem espaço para as questões religiosas.

Observamos que em todos os livros da série, os aspectos religiosos são deixados de lado. Quando abordados, são abordados muito superficialmente. Das possíveis oportunidades, dentro do conteúdo, o professor ou a professora deve levantar debates, fazer pesquisas, expor o tema, independentemente do livro.

A aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003 e considerações finais

A Lei n. 10.639/2003 versa sobre a inserção do estudo da História da África e cultura afro-brasileira e as resistências que percebemos em nossa prática, na abordagem sobre o que se refere ao continente. Ora por estranheza, desconhecimento e discriminação, em sala de aula observa-se uma recusa constante, uma negação por este conteúdo e esse diagnóstico é visível, vindo de professores ou estudantes.

O conteúdo exige que o professor tenha conhecimento e formação específica, o que ainda não observamos na prática essa realidade. Primeiramente, é necessário que os profissionais da educação superem o racismo e o preconceito para abordarem o tema da religiosidade afro-brasileira, visto que ainda percebe-se no dia a dia a permanência de discursos discriminatórios que foram perpassados ao longo de nossa história cristã. Essa característica faz com que muitos da área da educação ainda considerem a religião africana uma prática demoníaca e profana, desconsiderando o seu verdadeiro valor de relações de permanências, resistências, mudanças, históricas.

A implementação da lei teve seu fator positivo, pois despertou em nós a importância de se levar para sala de aula conteúdos não abordados. Também detectou a dificuldade dos professores para abordar o tema e a necessidade de investimentos na formação desses profissionais.

Toda a ignorância com relação a essas culturas gera um ambiente propício para intolerância, proporcionando sofrimento aos praticantes e a todos aqueles/as que fazem parte da população negra, que tem o seu direito de pertença e identidade racial muitas vezes negado em função do racismo.

Referências

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Especial, p. 93-112. Editora UFPR. Curitiba, 2006.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações. São Paulo: Pioneira, 1971. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais).

O candomblé da Bahia. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BENISTE, José. **Òrun Àiyé**: o encontro de dois mundos: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o céu e a Terra. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEF, 2004.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. Manuais didáticos e a formação da consciência histórica. **Educar**, Especial, p. 73-92. Editora UFPR. Curitiba, 2006.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. In: Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais. São Paulo, T.A. Queiroz, 1954-1985.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das letras, 2001a. 590p.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. v. 1, n. 2, p. 7-16, Ponta Grossa, PR. jul.-dez. 2006.

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS EM PIRANHAS E OLHO D'ÁGUA DO CASADO (1980-2017)

Renata Oliveira de Almeida³

Orientadora: Carla Taciane Figueiredo⁴

Resumo: Por muito tempo o diálogo entre os campos de conhecimentos de Pedagogia e História conviveu com uma lacuna na discussão do ensino de História nos anos iniciais. A normatização de História como disciplina surgiu a partir dos embates acerca do que ensinar e de que forma ensinar História, principalmente nos anos iniciais. A formação individual e coletiva de qualquer indivíduo torna-se possível através da formação e apreensão do conhecimento histórico, nesse contexto o sujeito é subsidiado para analisar e refletir as relações no tempo e no espaço. O ensino de História é importante no processo de formação de identidades dos sujeitos envolvidos perpassando pela valorização sociohistórica, pertencimento, perspectiva política, social e cultural. O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar o ensino de História na perspectiva da história local em Olho D'Água do Casado e Piranhas/ AL (1980-2017), especificamente investigou-se as práticas metodológicas do ensino de História nos anos iniciais nesses municípios e por fim discutimos a relação de História e identidade local. Desse modo o fio teórico que fundamentou a pesquisa fez uso de leituras e pesquisas de Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008; 2011) e Itamar Freitas (2010). A importância de discutir o processo de formação do sujeito é possível através do ensino de História e na valorização da cidade a qual pertence. Nesse sentido, tem a finalidade de desenvolver a consciência histórico cultural que vivenciam. A relevância social e científica dessa pesquisa estrutura-se na problematização do ensino de História em duas cidades caracterizadas por serem cidades históricas do sertão de Alagoas, e problematização do ensino de História nesses municípios. O teor metodológico da pesquisa é o método histórico crítico, tendo como instrumento de produção de dados a observação participante e as entrevistas semiestruturadas. As técnicas e análises desses dados tem referência na análise do conteúdo

³ Graduanda em História pela Universidade UFAL-Campus Sertão. Professora do município de Olho D'Água do Casado.

⁴ Professora Doutora e Coordenadora do Curso de Licenciatura em História da UFAL-Campus Sertão.

(Bardin, 2010). Os resultados parciais obtidos possibilitam perceber que a disciplina ainda é tratada, na maioria dos casos, como decorativa e, ao se tratar de ensino de história local nota o ensino nos anos iniciais se restringe as datas comemorativas. O ensino sobre a cidade e região há alguns dias ou semanas antes da data de sua emancipação política de cada município. A análise comparativa entre os dois municípios explicita que em Olho D'Água do Casado existe uma disciplina História Regional, mas não existe um suporte material de formação ou de instrumentais metodológicos aos professores que lecionam a disciplina.

Palavras-Chave: Ensino; História; Metodologia.

INTRODUÇÃO

O ensino de História enquanto campo de conhecimento, nas últimas décadas foi muito discutido. Nesse sentido é essencial a ênfase em todas as áreas, e nos diálogos possíveis em entre áreas afins ou mesmo pelo viés inter/ trans disciplinar. Ao realizarmos uma análise, a disciplina de História durante o século XIX tem avançado consideravelmente, no entanto a forma como a disciplina é pensada nos remete ao início da normatização da História como ciência, ou até, a períodos anteriores ao fim do século XIX.

Questionamentos do “O que ensinar?”, “como ensinar?” E “para que serve a História” são recorrentes nessa novo tempo da ciência histórica, disciplina de cunho cronológico de acontecimentos, de ordem temporal e linear, acontecimentos como: grandes guerras (vitoriosas), grandes nomes (reis) e relatos relacionados a fé, religião. Em síntese, uma História que ressaltava o poder tanto político quanto religioso e assim repleta de privilégios e exclusões, em todos os sentidos, uma História para ser lembrada e transmitida pela eternidade de geração em geração. Diante mão esse era o papel da disciplina ou “deveria ser”, papel esse ainda bastante difundido no meio escolar atualmente. Bittencourt (2008) afirma é certo que as narrativas criam identidades, e essas lembradas durante a eternidade.

Com o passar do tempo, felizmente, essa concepção foi, não por completo, desmistificada ou melhor ampliação, de uma História Factual para um História problema. Uma vez que o ensino de História possibilita aos sujeitos uma percepção de tempo e de espaço, ao mesmo tempo é capaz de pensar e refletir sobre os fatos ocorridos, assim possuir uma visão “crítica”; é o ensino do questionamento, uma vez que o passado é presente e está sempre surgindo um fato novo que traz novas interpretações do que já foi aprendido a anos. A História

é fascinante por nos proporcionar um novo conhecimento sobre algo já conhecido, desfrutar de novas vertentes de saberes, e lidar com esse turbilhão de incertezas não é fácil. O estudo da História está cada vez mais instigante pelas novas descobertas que revolucionam as estruturas dos conhecimentos, “memorizados” e “decorados” a séculos.

Nesse âmbito adentramos à discussão entre os campos de conhecimentos de Pedagogia *versus* História. Os questionamentos mencionados anteriormente trazem à tona a indefinição se é uma relação contraditória ou mesmo complementar entre esses campos de conhecimento quando se aborda o ensino de História nas séries iniciais. Refletindo e tudo que está envolto a essa disciplina grandes embates se apresentam quando refere-se ao campo da pedagogia, a discussão ganha significância, uma vez que principalmente nessa faixa etária é dada a importância para alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática. Invisibilizando as disciplinas de História, Geografia e demais saberes, deixando a cargo dos anos futuros de ensino o processo de ensino aprendizagem desses conteúdos. Diante disso é comum a visão que os alunos têm sobre a disciplina de História: “passado é passado, já passou”; tão claro que todo professor já ouviu isso ao menos uma vez em sala de aula.

Toda e qualquer disciplina para existir e permanecer em uma grade curricular necessita ter objetivos claros, caso contrário é considerada “desnecessária”; o já ocorrido com algumas disciplinas antes existentes na grade curricular brasileira, por exemplo, o LATIM que foi uma disciplina presente nos currículos escolares e que hoje inexistente. O contexto político educacional também influencia na permanência ou exclusão de algumas disciplinas no ensino básico, até agora, a permanência resistente da História da grade curricular⁵ constitui uma resiliência. Assim, torna-se imprescindível discutir o ensino de História nos anos iniciais, se atentando como? o que? e pra que ensinar História para alunos dos anos iniciais?

Essas indagações são inerentes ao campo de desenvolvimento e aprendizagem. Seguindo a linha teórica de Piaget⁶ sobre as fases cognitivas, o autor conclui que nessa fase da vida, crianças de até onze anos de idade, é impossível que o sujeito abstraia o conhecimento histórico. Sendo assim, o ensino de História dispensável devido à falta de compreensão do tempo histórico. Opondo-se a teoria Piagetiana, o sociointeracionista Vygotsky, afirma que é

⁵ A nova proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de História e Geografia dos currículos de ensino médio.

⁶ Fases operacionais de Piaget: 1º período sensório-motor (0-2 anos); 2º período pré-operacional (2-7 anos); 3º período operacional concreto (7-11 anos) e o 4º período operacional formal (11 anos em diante).

nessa fase da vida, como nas demais, que o ensino de História é de fundamental importância na formação individual e coletiva de qualquer sujeito. O autor considera possível a formação e apreensão do conhecimento histórico, sendo importante o subsídio ao sujeito na reflexão e análise das relações no tempo e no espaço. Nesse âmbito, o ensino de História é de fundamental importância no processo de formação de identidades dos sujeitos envolvidos em uma perspectiva política, social e cultural. O desafio dessa nova História são as inquietações sobre como ensinar e o que ensinar aos pequenos sujeitos?

Simples! O ensino de História nessa fase da educação é voltado atemporal e espacial, a percepção das mudanças e permanências nos hábitos, costumes, tipos de moradias, etc.; situar o sujeito na história, possibilitar a percepção deste como pertencente a História e que esta é viva e contínua, está sempre em movimento. Logo é possível e indispensável, tão certo e notório este ensino nessa fase não aborda conteúdos desproporcionais ao nível de educação, como “as guerras mundiais, ditadura militar”, entre outros; os conteúdos são apropriados a cada nível de conhecimento.

Em Bittencourt (2008), a autora ressalta que a escolha de conteúdos apresenta-se como tarefa complexa, permeada de contradições [...] . O pedagogo não precisa, necessariamente, ser formado em História para ensinar História nos níveis iniciais do ensino fundamental, no mais o MEC disponibiliza para cada rede municipal, cada escola, PCN's de História e Geografia a fim de auxiliar os professores a lecionarem tais disciplinas além dos livros didáticos, assim com esse auxílio o professor tem uma maior capacitação, ao sujeito é inicialmente preparado para os conteúdos subjacentes, numa “introdução”. A formação do pedagogo o habilita para desenvolver de forma apropriada a sua função; tendo em vista que a organização curricular de qualquer curso de Pedagogia inclui todos saberes e metodologias de ensino de História, Matemática, Ciências, Geografias, etc.

CONHECENDO A REALIDADE DE ESTUDO

A ênfase dessa pesquisa é analisar o ensino de História na perspectiva de história local em Olho D'Água do Casado e Piranhas (1980-2017). Os municípios mencionados estão localizados no alto sertão alagoano, Piranhas é considerada um patrimônio histórico nacional pelo IPHAN, Instituto de Patrimônio Histórico Artístico Nacional, por isso a configuração dos casarios e igrejas, como a de Nossa Senhora da Saúde e a Santo Antônio construídas no século XVIII; estação ferroviária, que ligava Piranhas a Jatobá, historicamente conhecida por conta

da visita de Dom Pedro II em 1859. Outro fato histórico considerável foi o movimento do Cangaço, devido ao local ser o da morte de Lampião, líder do bando; Maria Bonita, sua esposa e seu bando em 1938, tendo-lhes suas cabeças decapitadas e expostas na praça. A cidade é beneficiada geomorfologicamente pela presença do Rio São Francisco em suas terras, meio de vida, fonte de renda e história de viva.

Todos os fatores mencionados acima tomam um caráter especial não somente pela história em si, mas também pela possibilidade da utilização da História viva no ensino diário, uma vez que esses fatores são fonte de renda de diversas famílias, no âmbito turístico e existencial, a exemplo do Rio São Francisco do qual retiram sua sobrevivência. Já o pequeno município de Olho D'Água do Casado/ AL não tão ascendentes são seus pontos históricos quanto Piranhas, mas tão rica em história e cultura. Suas terras são cobertas de olhos d'água, daí o nome da cidade, marcada pela presença da estação ferroviária, sítios arqueológicos, casa grande, e o Rio São Francisco, fonte de renda fundamental (pesca e turismo), pequena cidade fundada pelo antigo e primeiro proprietário dono das terras e juntamente construiu a linha férrea.

Diante dessa breve descrição dos municípios abordados notamos o quão e tão rico são de história. Refletindo o ensino de História nessas cidades, na perspectiva de história local, Olho D'Água do Casado consta em sua grade curricular a disciplina História Regional, com “o objetivo de estudar todos os conteúdos relacionados a história regional, história do Brasil, de Alagoas e do município de Olho D'Água Do Casado com enfoque na diversidade étnico racial”. (Jardel Brito Ferreira, 2018). Anteriormente História da Cultura Afro (2016).

Em entrevista com o coordenador pedagógico do município Jardel Brito Ferreira foi constatado que é disponibilizado uma apostila com os conteúdos a todas escolas, e houve capacitação aos professores no início do ano letivo, encontro pedagógico. Este ensino sobre nossa região e cidade possibilita uma percepção de pertencimento local, conhecer e reconhecer a história envolta. Freitas (2011.p.44) “As histórias preenchem duas funções fundamentais nas nossas vidas: identificação e orientação”.

Desse modo auxilia na formação do sujeito que reside nos municípios estudados, o ensino de História e na valorização da cidade a qual pertencem, os alunos desde cedo conhecem sua história e passam a valorizá-la, tanto moralmente quanto fisicamente, no que se refere a preservação de lugares históricos como a estação ferroviária e a fonte da matinha, local do primeiro olho d'água da região, assim como a preservação do Rio São Francisco, pela questão ambiental e fonte de renda familiar, uma vez que uma boa quantidade são famílias de

pescadores ou vivem do turismo local, além do mais esse ensino combate a velha noção que a maioria das pessoas tem da região Nordeste de seca e pobreza, ressalta-se e valoriza-se as qualidades, a importância da mesma para a colonização do nosso país, uma vez que a região devido a Cana-de-açúcar se tornou polo econômico de produção.

No entanto o material didático disponibilizado para o trabalho apresenta falhas, lacunas visíveis na sua estruturação, assim os professores buscam conteúdos e métodos mais dinâmicos, passeios aos lugares históricos, peças teatrais retratando a história em algum aspecto para complementar suas aulas, mesmo assim a um grande impasse para encontrar tais conteúdos, falta de informações. É perceptível a importância dessa disciplina, a socialização ao meio é um caminho a conhecer mais os alunos, a possibilitar aos mesmos um reconhecimento e sentimento de pertencimento e orgulho do local que habitam.

Por outro lado, a cidade de Piranhas que respira a história viva não possui em seu quadro curricular uma disciplina voltada a tal conhecimento. Falta de interesse? interesses políticos? coronelismo ainda presente? não é relevante ao ensino? As explicações para tais questionamentos não são claras e não é o foco adentrar nelas. Levando em conta o imenso valor cultural que a cidade apresenta não só para os moradores, mas também de âmbito nacional uma vez que é tombada pelo IPHAN e assim mantém a mesma configuração desde o século XVIII. Relembrando sua história, anteriormente a cidade era conhecida como Tapera mas ao longo do tempo um caboclo pescou um grande peixe, uma piranha, e devido a grande abundância desse peixe ficou conhecido como riacho das piranhas ao qual foi caracterizado o nome do povoado; nome de origem indígena devido aos índios que viviam as margens do rio São Francisco, “PiraA” que significa peixe-tesoura por devorar um homem por completo e lhe restando somente o esqueleto. Outros elementos tornam ainda mais fascinante a história desse município, o rio São Francisco que abastece a região de forma subsidiária para quem vive da pesca e do turismo; visita de Dom Pedro II, hospedado onde hoje é a sede da prefeitura; a estação ferroviária que ligava e transportava pessoas e produtos desbravando os sertões e fez com que a pequenina cidade se desenvolvesse cada vez mais, e pôr fim a presença ícone do Cangaço, seja amado ou odiado, foi nessa região que Lampião, Virgulino Ferreira da Silva, Maria Bonita e seu bando foram mortos em uma emboscada pela polícia regional, esse marco histórico atrai constantemente turistas a região, movimentando a renda população. Diante disso a carência desse ensino em sala de aula torna cidadãos desinformados sobre sua própria história, os turistas conhecem mais da História da cidade que os próprios habitantes, lamentável.

REFERENCIAL TEÓRICO

Desde a introdução da História como ciência, que aprender história basicamente resumia em decorar datas e nomes importantes para história. Contudo ao passar dos anos essa teoria foi um tanto desmistificada, a história passou a ser considerada uma ciência que estuda o passado a fim de compreender as relações do presente, embora ainda seja considerada também uma disciplina “fadonha e cansativa” para os alunos, no entanto já os alunos das séries iniciais ensino de história torna-se fascinante tanto para o professor quanto para o aluno, já que são crianças e fazem muito o uso da imaginação, as crianças se envolvem de tal forma que é como se pudessem no tempo e vivenciar todos aqueles momentos, e ao mesmo tempo fazer um paralelo do antes e do depois, ou seja, das mudanças e permanências ocorridas ao longo do tempo.

Bittencourt (2011, p.212) ressalta que “No caso do ensino do tempo cronológico para alunos das séries iniciais, é interessante vinculá-lo à noção de geração”, ou seja, ao ensinar a esses alunos o professor trabalhará o ensino de História na noção de tempo, como algo familiar, um passado mais remoto. A autora ainda usa como exemplo: pais e avós, a partir de então os alunos entenderam as mudanças ocorridas durante esse tempo em forma sucessiva, cronológica e progressiva; assim nas séries subsequentes aprofundaram as noções de tempo.

A história local tem sido indicado como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência - escola, casa, comunidade, trabalho e lazer -, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente.”(Bittencourt, 2011, p.168).

É preciso lembrar que a disciplina de História no Brasil surgiu com objetivo de cunho político, glorificando o patriotismo; com o objetivo de:

“[...] formar o crítico, alfabetizar, humanizar, socializar, pôr a criança em contato com o patrimônio cultural da espécie humana e, agora, difundir a alteridade e a identidade (étnica, regional, de classe e de gênero). (Freitas, 2010, pg.119).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da pesquisa realizada é possível perceber que a disciplina de História ainda é tratada, na maioria dos casos, como decorativa e, ao se tratar de ensino de história local nota-se que ocorre a mesma coisa. No entanto, é notável que nos anos iniciais o ensino de História

é algo que fascina os alunos de uma forma mais abrangente, justamente por possibilitar a inter-relação entre as temporalidades. As aulas tornam-se mais agradáveis e de maior aproveitamento ao se tratar do ensino do lugar em que moram, despertam maior interesse por ser perceptível as transformações ocorridas no ambiente, mesmo sendo uma cidade com apenas 55 anos de existência. Em contradição a fala do coordenador pedagógico, a professora entrevistada Edileide de Oliveira Souza relata: “Como não tenho material nenhum eu trabalho com entrevistas, pesquisas, relatórios e produção de textos”. Passeios didáticos a pontos estratégicos da história da cidade, pesquisas e relatos de moradores antigos são métodos eficazes que os professores em suas aulas.

O ensino sobre a cidade e região a alguns dias ou semanas antes da data de sua emancipação política de cada município não se enquadra no município de Olho D'Água do Casado, uma vez que a história regional é trabalhada durante todo ano letivo, mas sim ao município de Piranhas que são trabalhados conteúdos ao surgimento da cidade na região e seus principais pontos históricos. A análise comparativa entre os dois municípios explicita que em Olho D'Água do Casado existe uma disciplina História Regional, mas não existe um suporte material de formação ou de instrumentais metodológicos aos professores que lecionam a disciplina, usando novamente o relato da professora mencionada, retrata que “não houve nenhuma capacitação para exercer tal disciplina”, como afirma Jardel Brito Ferreira. O ensino de História é indispensável e fundamental a qualquer sujeito por possibilitar a percepção, a análise e a reflexão dos acontecimentos, um conhecimento sem limites que estabelece uma relação paralela entre passado e presente; o passado está vivo e sempre presente, todo mundo e tudo possui um passado e conseqüentemente uma história.

Em síntese um município não dispõe de uma disciplina que aborde o ensino da história local; lamentável pela carência e falta de conhecimento dos habitantes sobre sua própria história ocasionando maior saber por parte dos turistas que os próprios moradores, já o outro município oferta tal disciplina, uma disciplina inserida no currículo escolar a partir de 2017 proporcionando um novo conhecimento, ou melhor, um reconhecimento e resgate da identidade coletiva e individual dos sujeitos envolvidos, um sentimento de pertencimento e preservação do lugar em que vivem. No entanto pela falta de disponibilidade de material para trabalhar os professores enfrentam algumas dificuldades na hora do planejamento anual e diário de suas aulas, os mesmos buscam outras fontes de ensino para tornarem suas aulas complementares e além do mais é possível trabalhar com a História viva, presente no ambiente

em que trabalha. Por fim também é conclusivo o interesse e resultados significativos desse ensino tanto por parte dos docentes em exercício quanto dos alunos.

O ensino de História, em particular o local, vem proporcionado bons resultados ao longo dos anos, 2017-2018. Os alunos aprendem sua história e passam a sentir orgulho de quem são e de onde vivem, passando assim a preservar e cuidar cada vez mais da cidade, antes do ensino de qualquer história é indispensável o estudo da própria história e a disciplina de História Regional parte do ensino da história local à história do Brasil como um todo. Relacionar elementos locais com nacionais tornam as aulas ainda mais proveitosas e significativas, relatam os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História ainda é muito desvalorizado na grade curricular escolar, no entanto é notório sua importância para formação de identidades dos sujeitos. A história local ressalta a importância do saber de suas raízes, do pertencimento ao local que se vive, preservação e valorização são elementos indutivos desse ensino. Os municípios analisados são ricos em História, politicamente, socialmente e culturalmente. Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Olho D'Água Do Casado (SEMED), o material didático completo que contempla todos os conteúdos da proposta da disciplina ainda não está concluído e não há previsão de conclusão, diante disso os professores utilizam métodos mais dinâmicos e aproveitam elementos da história viva para trabalhar em sala de aula; em Piranhas infelizmente os conteúdos continuam trabalhados há semanas antes do aniversário da cidade. Um fator indiscutível é a disponibilidade de material e elementos de estudos para abordar essa temática no município de Piranhas, ressaltando que a cidade em contém diversos pontos turísticos conservados, além da presença do Rio São Francisco.

O ensino de História proporciona um vasto conhecimento de saberes, situar os sujeitos envolvidos na história, no tempo e no espaço; a História possibilita um olhar através do tempo, a busca de explicativas para o presente e possibilidade de construção de um futuro melhor. O ensino de História é um estudo do passado afim de tentar compreender as relações do presente, sendo esse passado vivo, contínuo e sujeito a novas interpretações de acontecimentos há tempos estudados, a História torna-se fascinante justamente pela possibilidade de conhecer, descobrir e vivenciar algo novo através dos estudos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História (Anos iniciais)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Lídia Baumgarten*

Resumo: O presente artigo apresenta algumas reflexões acerca da compreensão sobre o ensino de História, suas relações entre passado e presente, a relação com a vida cotidiana e a formação da consciência histórica de alunos de duas turmas da educação básica do município de Assis, Estado de São Paulo, no ano de 2013. A atividade consistiu em aplicação de questionários, com perguntas abertas e algumas com alternativas de respostas, sendo sim ou não, e a necessidade de justificar algumas delas. As turmas selecionadas foram um 7º Ano do Ensino Fundamental, com a participação de trinta e cinco (35) alunos e um 1º Ano do Ensino Médio, com onze (11) alunos participantes. Foram utilizados como base teórica as reflexões de Schmidt (2004), Cainelli (2006), Rüsen (1992), Guimarães (2003), Monteiro (2001), Bittencourt (2005), entre outros autores. Como resultados, sinaliza-se que o ensino de História deve ter como objetivo central instrumentalizar o aluno a produzir o seu próprio conhecimento. A função social da História deve ser a de aproximar os seus conteúdos com o cotidiano do aluno, propiciando assim, a formação da Consciência Histórica Crítico-Genética (Rüsen, 1992).

Palavras-chave: Ensino de História, Aprendizagem Histórica, Consciência Histórica.

Introdução

O presente artigo apresenta algumas reflexões acerca da compreensão sobre o ensino de História, suas relações entre passado e presente, a relação com a vida cotidiana e a formação da consciência histórica de alunos de duas turmas da educação básica do município de Assis, Estado de São Paulo, no ano de 2013. A atividade consistiu em aplicação de questionários, com perguntas abertas e algumas com alternativas de respostas, sendo sim ou não, e a necessidade de justificar algumas delas. As turmas selecionadas foram um 7º Ano do Ensino Fundamental,

* Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

com a participação de 35 alunos e um 1º Ano do Ensino Médio, com onze (11) alunos participantes.

O tema relacionado ao ensino de História, suas relações entre passado e presente, a relação com a vida cotidiana, a formação da consciência histórica de alunos e suas relações com o processo ensino-aprendizagem que acontece no interior da sala de aula e também fora dela, nos coloca uma indagação inicial: Por que se deve ensinar História na escola?

Primeiramente, enfatizamos a necessidade de compreensão da realidade social que resulta da ação dos homens que atribuiu por muito tempo à visão da História como a ação de heróis solitários. Em segundo lugar, deve-se ressaltar que a função do historiador e da disciplina de História deve acompanhar as transformações, partindo sempre do presente. Ou seja, deve-se levar em conta a importância do momento histórico e do fato histórico que é permeado pelas relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

À medida que procuramos compreender como o ensino de História tem sido desenvolvido na sala de aula e quais as apropriações dos alunos acerca dos conteúdos de História, algumas inquietações e indagações nos vem à mente, tais como: O aluno produz o seu próprio conhecimento? As escolas e os professores da rede pública têm levado em consideração a prática social do aluno e a cultura escolar? Considerando que trabalham com livros didáticos de História, na maioria das vezes, como único recurso didático, que têm os mesmos conteúdos sugeridos para os anos do Ensino Fundamental e Médio, e considerando o discurso da possibilidade de adaptação ao currículo das escolas e a autonomia do aluno, mas que é algo imposto e tem uma característica de massificação do ensino, de ensinar os mesmos conteúdos a todos os alunos, sem se levar em conta a especificidade, as particularidades, os traços culturais de cada aluno e a cultura escolar; o que significa para os professores, tanto recém-formados quanto aqueles que já se encontram lecionando há algum tempo nas escolas, ensinar história em tempos de escola sem partido, BNCC e crescimento das ideias antidemocráticas? Estes são alguns questionamentos e inquietações que nos instigam a refletir e a buscar caminhos alternativos e significativos para o ensino de História nas escolas brasileiras, na atualidade, em especial no Estado de Alagoas.

Em face aos questionamentos acima mencionados, tomamos como empréstimo o conceito de consciência histórica de Rüsen (1992). O autor apresenta quatro tipos de consciência histórica: a tradicional, que compreende a totalidade temporal e é apresentada como uma possibilidade de continuidade de modelos do passado e pode servir para manter vivas as tradições. A exemplar, na qual as experiências do passado, na forma de casos, representam e

personificam regras gerais de mudança temporal e a conduta humana. A crítica, como constituição da identidade pela força da negação e, por último, a genética, contemplando diferentes pontos de vista que encontra em si mesmo a perspectiva de mudança temporal, e essa mudança é a essência e o que dá sentido à História. Portanto, a vida social é vista em toda a sua abundante complexidade e isto se dá num processo de desenvolvimento dinâmico. Em face disso, destacamos que é primordial que o ensino de História possibilite novas práticas em aulas de História, propiciando novas formas de apropriação e aprendizado dos conteúdos de História que contribuirão para a formação da consciência histórica crítico-genética (Rüsen, 1992).

Rüsen afirma que,

Desde o momento em que os elementos dos quatro tipos estão operativamente mesclados no processo que dá à vida prática uma orientação histórica no tempo, podemos reconstruir as complexas relações entre estes elementos para determinar com precisão e definir a especialidade estrutural das manifestações empíricas da consciência histórica e sua relação com os valores morais. (RÜSEN, 1992. IN: SCHMIDT, BARCA, MARTINS, 2010, p. 71).

Com base nisso, ressaltamos que as metodologias utilizadas no ensino de História, contemplando as diferentes linguagens e fontes não são apenas uma forma de levar o conhecimento ao aluno, mas sim um caminho que o leva a se apropriar desse conhecimento de forma significativa. Ou seja, um conhecimento histórico que propicia ao aluno formar sua consciência histórica que se aproxima do tipo crítico-genética, e que sirva efetivamente como orientação da sua vida prática.

Aprendizagem histórica: relato da experiência

Passo a relatar abaixo as respostas dos alunos com base nas seis perguntas do questionário. A atividade consistiu em aplicação de questionários, com perguntas abertas e algumas com alternativas de respostas, sendo sim ou não, e a necessidade de justificar algumas delas. As turmas selecionadas foram um 7º Ano do Ensino Fundamental, com a participação de trinta e cinco (35) alunos e um 1º Ano do Ensino Médio, com onze (11) alunos participantes.

Sobre a primeira questão, “você gosta da disciplina de História? O que te faz gostar ou não dela?”, dos onze (11) alunos do ensino médio que responderam o questionário, quatro (4) disseram que NÃO gostam de História, e sete (7) disseram que SIM. As justificativas dos sete alunos que responderam sim têm a ver com o conteúdo de História, pela facilidade em aprender

e a forma como o professor ensina. O único aluno que justificou sua resposta, dos quatro que responderam não, ressaltou o fato de a História só estudar o passado.

Dos trinta e cinco (35) alunos do 7º Ano, dezesseis (16) responderam SIM, doze (12) responderam NÃO, e sete (7) responderam, UM POUCO/MAIS OU MENOS. As justificativas dos alunos, que responderam SIM, estão fundamentadas nas relações estabelecidas com o professor que, segundo eles, explica bem e com o entendimento e afinidade com a matéria/disciplina. Além disso, a maioria dos alunos resalta a possibilidade de conhecer o passado, compreendendo como outros povos (gregos, índios, soldados e seus antepassados) viveram. Ou seja, é possível entrar em contato com mitos, lendas e histórias que os alunos não conhecem.

As justificativas dos alunos que responderam UM POUCO/MAIS OU MENOS e NÃO, estão relacionadas ao fato de que a história estuda o passado e aspectos da vida de antigamente e, por isso não se interessam pela história do passado e consideram a matéria/disciplina cansativa, chata e entediante. Contudo, é possível afirmar que a maioria dos alunos vê na história a possibilidade de compreensão do passado, relacionando presente e passado e procurando reconhecer as transformações ocorridas ao longo dos tempos. Isso nos leva a crer que o ensino de História deve propiciar aos alunos um aprendizado próximo à sua realidade e que o relacionamento de respeito e compromisso do professor faz muita diferença no processo de construção do conhecimento histórico, uma forma de “professores e alunos, sujeitos que compartilham experiências em aulas de história, de estabelecerem novas relações com os saberes históricos” (SCHMIDT, 2005, p.9).

Em relação à segunda questão, “quais as disciplinas você mais gosta e por quê?”, os alunos do ensino médio responderam que gostam de Matemática (4 alunos) e Inglês (4 alunos), Arte (3 alunos), Educação Física (2 alunos). Geografia, Português, História, Sociologia, Filosofia, Biologia e Química foram escolhidas por apenas um aluno cada uma.

As justificativas são as mais variadas. Uns, porque compreendem melhor e tem mais facilidade em aprender determinadas disciplinas. Outros, pelo conteúdo; alguns gostam de fazer contas e outros gostam de leitura. Outros, ainda, preferem Educação Física por ser uma disciplina divertida e por poderem sair da sala de aula. Alguns alunos gostam de algumas matérias, especialmente por causa do professor. Por último, alguns alunos responderam que gostam de todas as matérias.

Os alunos do 7º Ano gostam mais das disciplinas de Ciências (20 alunos), História e matemática (9 alunos), Educação Física (8 alunos), Arte (7 alunos), geografia (6 alunos) e

português (5 alunos). Dos seis (6) alunos que responderam que gostam de geografia, dois deles disseram que é porque o professor é legal. Os outros disseram que é porque o professor é divertido e explica bem e porque é preciso prestar atenção na aula e ser ativo. Dos cinco (5) alunos que responderam que gostam de português, dois deles disseram que é porque é um pouco do que eles entendem. Os outros, porque tem que prestar atenção e ser ativo e por gostar mais de português.

Dos nove (9) alunos que responderam que gostam de história, três (3) deles ressaltaram a forma de explicação do professor. Os outros destacaram o fato de poderem saber coisas dos antepassados, por ter relação com a mitologia e por gostarem de ler, por acharem interessante e fácil de aprender. Apenas um (1) deles respondeu que gosta um pouco, pois só escrevem e nunca fazem uma atividade livre, somente na sala de aula. Dos nove (9) alunos que responderam que gostam de matemática, três (3) é por gostarem de fazer contas, outros dois (2) pelo jeito que o professor explica e três (3) deles veem facilidade da matéria. Dos sete (7) alunos que responderam que gostam de arte, quatro (4) disseram que é porque gostam de desenhar, dois (2) porque é uma aula prática e um (1) porque tem que prestar atenção e ser ativo.

Dos oito (8) alunos que responderam que gostam de educação Física, quatro (4) destacaram o fato de ser uma aula ao ar livre. Os demais ressaltaram que é porque eles podem brincar e praticar esporte, por ser mais fácil e por terem de prestar atenção e serem ativos. Dos vinte (20) alunos que responderam que gostam de ciências, quatro (4) disseram que é porque podem estudar coisas interessantes, cinco (5) porque gostam de realizar experiências e dois (2) pelo jeito que o professor explica. Os demais alunos justificaram suas respostas, afirmando que gostavam de saber sobre o corpo humano, sobre animais, plantas, etc., por ser legal e fácil de aprender, porque o professor dá aula prática e pelo fato de irem ao laboratório.

Com base nas respostas e justificativas dos alunos, podemos ressaltar três aspectos. O primeiro é que o aprendizado de História tem a ver com afinidade com a disciplina. Gostar ou não faz parte das aptidões e habilidades dos alunos em compreender os conteúdos. O segundo é que a relação com o professor é algo que pode contribuir para o aprendizado, conforme já mencionamos na primeira pergunta. Por último, a forma como acontece esse aprendizado deve ser dinâmica. Ou seja, as atividades devem fugir de uma aula tradicional, entediante e monótona. O professor pode e deve explorar espaços fora da sala de aula e utilizar todo o tipo de linguagem, fontes e das novas tecnologias para o aprendizado histórico, e que este faça sentido na vida do aluno para além da sala de aula.

Contudo, há que se considerar que não basta apenas rever os conteúdos e metodologias, ou despertar senso crítico dos alunos, ou ainda, introduzir novas tecnologias e substituir material didático. É necessário rever a concepção de história que está sendo introduzida no espaço escolar, conforme sinaliza Schmidt (2009). Jaime Pinsky (1992), também ressalta a necessidade de repensar acerca do sentido político e social da disciplina de História. Assim, as diferentes técnicas de ensino e metodologias desenvolvidas em sala de aula terão um papel imprescindível na construção do saber histórico.

Todos os onze (11) alunos do ensino médio, responderam que SIM na terceira questão, “para você, a disciplina de História traz alguma relação entre passado e presente?”. As justificativas dos alunos se basearam em dois aspectos. Primeiro porque acreditam que muitas coisas e fatos do passado são usados e se fazem presente nos dias de hoje. O segundo, pelo fato de a História relacionar passado e presente; e este passado ser frequentemente lembrado no presente, e pelo fato de podermos enxergar que os erros cometidos no passado podem ser corrigidos no presente.

Dos trinta e cinco (35) alunos do 7º Ano, vinte e nove (29) responderam SIM e seis (6) responderam NÃO. Dos vinte e nove (29) alunos que responderam SIM, destacamos as justificativas que se referem à possibilidade de compreender as transformações que ocorreram ao longo da história, relacionando passado e presente, levando à reflexão das diferenças. Temas, tais como escravos, gregos, guerras, religião, cidade e tecnologia foram mencionados nas justificativas dos alunos.

Outro aspecto a ser ressaltado foi a justificativa de que a história não é usada somente na escola. Portanto, essa resposta se aproxima de uma consciência histórica crítico-genética. Dos alunos que responderam NÃO, a maioria não vê nenhuma relação entre passado e presente, pois consideram o passado distante do presente e sem nenhuma relação com a sua vida cotidiana. Aqui também foi possível apreender que o aluno necessita de um aprendizado que esteja mais próximo ao seu dia a dia, o que propiciará a ele dar significado às suas experiências por meio do conhecimento histórico. Schmidt (2005, p. 9) afirma que “o envolvimento com a sua realidade histórica é pressuposto básico para o trabalho de produção do conhecimento histórico em aulas de história”.

Para a quarta questão, “você acha que a disciplina de História serve para a sua vida fora da escola? Ou seja, ela serve como instrumento de orientação para tomar decisões da vida prática?”, dos onze (11) alunos do ensino médio, sete (7) responderam que SIM, e quatro (4) responderam que NÃO. Dos sete (7) alunos que responderam sim, um (1) destacou que a

História pode contribuir para que ele se torne um professor. Dois (2) alunos observaram que a História está sempre presente no dia a dia. Um (1) aluno afirmou que a História pode contribuir para identificar fatos e coisas do passado. Dois alunos ressaltaram o fato de que o conteúdo de História que é ensinado/aprendido na escola poderá ser utilizado futuramente também fora dela e servirá de orientação para tomar decisões na vida cotidiana.

Dos quatro (4) que responderam NÃO, três não justificaram e apenas um ressaltou que houve muitas mudanças e transformações no presente, embora tenha destacado que a História estuda só o passado. Com base nisso, a História ensinada na escola, de certa forma, perde o sentido, justamente por estudar o passado. É possível perceber que o aluno não consegue compreender a noção de processo e de tempo histórico e nem vê a possibilidade de o conhecimento histórico influenciar na sua vida prática, embora tenha consciência das transformações ocorridas.

Dos trinta e cinco (35) alunos do 7º Ano, dezesseis (16) responderam SIM, e dezenove (19) responderam NÃO. As justificativas dos alunos que responderam SIM se aproximam de consciência histórica crítico-genética. Uns destacaram a possibilidade de conhecer e identificar eventos, construções, costumes, valores, objetos antigos, entre outros. Outros pensam na história como uma forma de conhecer o passado, dar significado à existência no passado e, assim, refletir sobre as transformações que ocorreram ao longo da história e suas consequências no presente.

Outro grupo de alunos já vê na história uma forma de compreender e refletir sobre os conflitos, seja nas questões religiosas ou em relação às disputas de territórios, para não serem cometidos os mesmos erros do passado, auxiliando nas tomadas de decisões que envolvem a sociedade em geral e a vida cotidiana de cada um deles. O passado servindo de reflexão e orientação da vida prática, constituindo-se em possibilidades concretas de mudanças de atitudes.

O grupo de alunos que respondeu NÃO se baseou em dois aspectos. De um lado os alunos têm pouca afinidade com os conteúdos trabalhados na aula de história. Os motivos são aqueles destacados nas questões anteriores e tem como característica marcante o fato de as aulas serem entediantes, cansativas e pouco dinâmicas. Por outro lado, os alunos não fazem nenhuma relação da sua vida cotidiana com o passado e, por isso, não veem nenhuma utilidade da história na sua vida prática e, portanto, ela não serve de orientação em nem para tomada de decisões. Jörn Rüsen (1992) trabalha com o conceito de consciência histórica, que funciona como eixo orientador das questões e situações reais da vida, experimentadas no presente, e tem como

função específica ajudar as pessoas a compreender melhor essas experiências a partir da realidade presente.

Na quinta questão, “como é a sua relação com o (a) professor (a)? O que você acha da forma como ele (a) ensina? E os temas são interessantes?”, todos os alunos do ensino médio afirmaram que a relação com a professora é boa, que ela ensina bem e tira as dúvidas dos alunos. Além disso, dois (2) alunos destacaram a atenção dispensada pela professora aos alunos e a busca constante em inovar as metodologias e a forma de ensinar com o objetivo de melhorar o aprendizado dos alunos, embora não haja muito interesse por parte dos mesmos. Quatro (4) alunos ressaltaram o bom relacionamento com a professora e a forma de ensinar, mas consideram a aula chata, entediante e muito discursiva.

Na turma do 7º Ano, vinte e seis (26) alunos responderam que a relação com o professor é boa e que ele explica bem. Os alunos ressaltaram aspectos positivos, tais como tirar as dúvidas, procurar diversificar as aulas e motivar os alunos a participarem da aula. Sobre o item que se refere aos temas, a maioria dos alunos acha que são interessantes. Outros já acham que são desinteressantes e, por isso, a aula acaba sendo cansativa. Nove (9) alunos responderam de forma negativa os itens perguntados. Desses nove (9), sete (7) alunos destacaram que a relação com o professor nem sempre é boa e os temas também não são sempre interessantes, mas que ele explica bem a matéria. Apenas dois (2) alunos disseram que, além da relação com o professor não ser boa, ele também não explica bem e não gostam de história.

Podemos concluir, a partir dessas informações, que o bom relacionamento com o professor influencia no interesse pela disciplina e pelos temas de história e vice e versa. Exceto os dois (2) alunos que disseram que não tem boa relação com o professor e que ele não ensina bem, todos os demais alunos (dos nove (9) que destacaram aspectos negativos) ressaltaram a forma de o professor ensinar. Ou seja, embora eles não tenham uma boa relação com o professor e não acharem os temas interessantes, os alunos destacaram que o professor explica bem. Portanto, a relação professor/aluno e a forma como ele ensina é fundamental para um aprendizado significativo e reflexivo. Na ótica de Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 76), “o historiador-educador ou professor é alguém que domina não apenas o processo de construção do conhecimento histórico, mas também domine o conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização desse conhecimento nos limites da instituição escolar”.

Os alunos do ensino médio se dividiram nas justificativas da sexta e última questão, “como você gostaria que fosse a aula de História?”. Sete (7) alunos gostariam que a aula tratasse menos do passado, que fosse mais interessante e interativa, com mais conversas e menos textos.

Dois (2) alunos criticaram a postura dos próprios colegas de classe, reivindicando mais interesse e colaboração por parte dos mesmos, especialmente na hora da explicação. Outros dois (2) alunos acreditam que não há necessidade de mudança nas atividades desenvolvidas na sala de aula.

As respostas da maioria dos alunos do 7º Ano se fundamentaram basicamente no fato de que gostariam de aulas mais práticas e mais dinâmicas, sugerindo algumas atividades a serem desenvolvidas dentro e fora da sala de aula.

Cinco alunos (5) responderam que gostariam que as aulas ficassem como está. Um (1) aluno questionou a obrigatoriedade de leitura dos textos (creio que seja a leitura coletiva dos textos, na qual cada aluno lê um trecho). Três (3) alunos aproveitaram a oportunidade para se referir a algumas regras impostas pelo professor e que gostariam que fosse permitido em sala de aula, tais como chupar bala, mascar chiclete e beber água. Um (1) aluno questionou sobre os pontos negativos dados pelo professor.

Dentre as sugestões podemos destacar a visita a museus, assistir filmes, trabalhos em grupos e ao ar livre, temas mais interessantes e atividades que relacionassem a vida dos seus antepassados com as suas próprias histórias de vida.

Embora nas perguntas anteriores a maioria dos alunos tenha respondido que o professor explica bem, que os temas são interessantes, que há uma relação entre passado e presente e que a história serve para se orientar na vida cotidiana, nesse momento eles destacaram que as aulas acabam sendo cansativas, pois o professor não foge muito do livro didático. Ou seja, a aula se baseia na leitura do texto do livro didático, o professor explica e, em seguida respondem as questões do livro didático que estão intimamente relacionadas com a prova que será dada para avaliar os alunos.

Dessa forma, cabe ressaltar a necessidade que o professor tem de explorar diferentes linguagens no ensino de História, sem deixar de repensar cotidianamente sobre o conceito de História que permeia as suas práticas pedagógicas na sala de aula. Bittencourt (2005) afirma que a utilização do documento nas aulas de História é justificada pelos professores como sendo um instrumento pedagógico eficiente, pois há nessa atividade uma aproximação com o real; na qual se apresentam situações concretas em relação a um passado abstrato, favorecendo o desenvolvimento intelectual, em substituição a uma forma pedagógica limitada, ou seja, baseada na acumulação dos fatos.

Pontuando algumas considerações

Embora seja consenso entre a maioria dos professores que uma aula de História deve necessariamente relacionar passado e presente, propiciando ao aluno reconhecer as transformações históricas ocorridas, a aula tradicional/expositiva, compreendendo atividades de leitura do texto e explicação, perguntas e respostas ainda têm sido comumente desenvolvidas na sala de aula.

Sendo assim, acreditamos que o ensino de História deve ter como objetivo central instrumentalizar o aluno a produzir o seu próprio conhecimento. A função social da História deve ser a de aproximar os seus conteúdos com o cotidiano do aluno, propiciando assim, a formação da Consciência Histórica Crítico-Genética (Rüsen, 1992).

É primordial evitar apresentar as respostas prontas aos alunos, mesmo que os professores percebam as dificuldades de aprendizagem dos alunos nas diferentes atividades e tenham a preocupação de que eles aprendam. Atentar para as questões de interpretação com o objetivo de não dar as respostas prontas. Interpretação de texto que apresenta algumas perguntas do tipo, “de acordo com o texto”, não é o mesmo que análise a partir de diferentes linguagens e fontes, na medida em que propiciamos aos alunos o confronto de diferentes pontos de vista.

Para que efetivamente ocorra um aprendizado que estimule a reflexão e o questionamento é necessário partir da realidade do aluno, o que ele sabe sobre o tema a ser abordado, procurando fazer uma sondagem inicial e trabalhar com as suas representações sociais. Zamboni (1998) reforça que os materiais didáticos são expressões de representações e em cada um deles devemos adotar um procedimento específico para analisá-los.

Do mesmo modo, se faz necessário articular os temas ao cotidiano do aluno, o que mais se aproxima, mesmo que seja um conteúdo de um passado distante. É fundamental também apresentar os objetivos de cada aula.

Ressaltamos aqui a necessidade de utilizar diferentes metodologias, para muito além do livro didático. A possibilidade de trabalhar com eixos temáticos que abarcam os conteúdos a serem trabalhados, elaborando atividades com diferentes metodologias/linguagens e documentos ao longo de um bimestre/semestre propicia um aprendizado reflexivo e questionador. A proposta da temática pode surgir das sugestões dos alunos e o projeto poderá ser elaborado em conjunto com os alunos – Projeto participativo, entre professores e alunos.

Projetos com temas interessantes e linguagens diferenciadas nem sempre propiciam um aprendizado significativo. É preciso que os professores repensem o seu conceito de História, de aluno, de sociedade, cidadania, igualdade e justiça, com intuito de propiciar aos alunos que eles

se vejam como parte do processo e participantes ativos da sociedade. Que eles se interessem pelas questões políticas e sociais do país e tenham a possibilidade de transformar a sua realidade e do seu entorno. Ou seja, aprender História para servir de orientação da sua vida prática.

Acreditamos que o papel da História é o de ser uma ferramenta de atuação do aluno na sociedade e não como mera disciplina de assimilação de conteúdos, que privilegia a memorização. O professor não deve se preocupar apenas em esgotar o conteúdo, evitando a fragmentação dos mesmos, mas sim, repensar a concepção de processo ensino-aprendizagem de História, como mencionado acima, pois na maioria das vezes, ficamos apenas na experiência frustrada de tentar ensinar.

Nem sempre o professor mais autoritário e que não mantém uma boa relação com o aluno consegue a sua participação e, conseqüentemente o aprendizado e a compreensão dos fatos históricos. É necessário estabelecer uma relação de respeito com os alunos. Deve-se evitar passar longos textos na lousa, pois os alunos, ao mesmo tempo que questionam a metodologia do professor, esperam receber o conteúdo pronto, se aproximando assim de um aprendizado que permeia a concepção bancária da educação, apontada por Paulo Freire (1983).

Um dos principais desafios da educação no contexto atual é o de estabelecer vínculos entre os professores de História, a universidade e os alunos estagiários, partindo das reais necessidades dos envolvidos nesse processo. Conforme Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa proporciona aos partícipes trabalharem conjuntamente e se apoiarem mutuamente, visando atingir os objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo.

O exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas, pelo contrário, é construído na prática dos sujeitos, professores historicamente situados. É necessário evitar a ideia de que a universidade já tem a resposta para os problemas que a escola enfrenta. Também é necessário superar a representação de que os professores da universidade levam as respostas/receitas do que se deve ser feito para resolver seus problemas.

É imprescindível estabelecer um diálogo sistemático acerca das questões cotidianas do ensino de História com a colaboração dos professores que estão na escola pública. Garrido et al (2000) afirmam que o saber sobre o ensino não se dá antes do fazer, como estabelece o paradigma da racionalidade técnica, mas se inicia pelo questionamento da prática. A prática é o objeto de investigação permanente do professor, durante sua formação e na ação profissional. Monteiro (2001, p.133), afirma que os professores criam um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática.

Portanto, tanto professores recém-formados quanto aqueles que já se encontram inseridos na sala devem repensar sua prática pedagógica. A formação do professor não se esgota na sua formação inicial. Ele deve estar preparado para exercer uma prática pedagógica cotidiana de formação continuada, mediada pela teoria e pela constante reflexão contextualizada e coletiva. O eixo que articula as dimensões da formação é a pesquisa, que é um instrumento epistemológico e metodológico do processo de construção do conhecimento do professor em formação (ANDRÉ, 2010).

O professor deve dominar o conteúdo/teoria, com o objetivo de “filtrar” o conhecimento para a compreensão do aluno. Monteiro (2001, p. 13) propõe que “a prática profissional não é um local de aplicação dos saberes universitários, mas sim de “filtração”, onde eles são transformados em função das exigências do trabalho”.

O exercício do conhecimento não se dá meramente por sua transmissão e assimilação. Muito pelo contrário, é mediado por uma ação: a de duvidar, questionar e perguntar. Não se deve apresentar a História como verdade absoluta, pronta e acabada.

A aprendizagem histórica se torna significativa a partir do momento que instrumentalizamos o aluno a captar o conhecimento por meio de fontes, documentos, diferentes linguagens e materiais didáticos e do referencial teórico já existente sobre os fatos históricos. Ou seja, da narrativa e da experiência histórica.

Em posse desse material didático o aluno tem a oportunidade de refletir, interpretar e construir um novo saber que o auxiliará na sua vida prática. A História passa a fazer sentido para além da sala de aula, das provas escolares, dos vestibulares e da assimilação do conhecimento. O ensino de História se torna significativo quando inicializamos o conhecimento histórico e potencializamos a reflexão do aluno e o confronto de diferentes ideias e concepções, o que resultará numa aprendizagem histórica que os orientará a tomar decisões na sua vida cotidiana, e que terá como resultado efetivo o compromisso social e ético da e na sociedade brasileira.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 11ª edição. Campinas: Papirus, 2010.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAINELLI, M. **Educação histórica: perspectivas de aprendizagem em História no ensino fundamental**. Educar. Curitiba. Número especial, 2006.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>>. Acesso em: 13 de maio de 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas-SP: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARRIDO, Elsa.; FUSARI, Maria.F.R.; MOURA, Manoel. O.; PIMENTA, Selma.G. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

IBIAPINA, Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**. Brasília, LIBER, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores: entre saberes e práticas**. Educ. Soc. [online].2001, vol.22, n.74 [cited 2010-05-27], pp. 121-142.

PINSKY, J. (org.). **O Ensino da História e a Criação do Fato**. 4a. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A. ; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (Orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Editora UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de história. **Revista Brasileira de História**. vol.18, nº.36, p.89-102, 1998.

Ensino de História: HQs e *Cartoons* como instrumentos para a reflexão histórica nas salas de aula.

José Augusto Ferreira da Silva⁷

Roberta dos Santos Sodó

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo demonstrar como o uso de diferentes linguagens pode ajudar na relação de ensino-aprendizagem nas aulas de História. Trata-se de uma oficina realizada numa turma de 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Benedita de Castro Lima. Uma ação do Pibid integrada à aula de História ministrada pela professora Vanusa Constância, cujo tema era Guerra Fria. Elaboramos uma pontual intervenção de apenas uma aula para elucidar o uso da propaganda anticomunista mantida pelos Estados Unidos da América através das comunicações de massa que vão de encontro ao público adolescente. Como exemplo as Histórias em Quadrinhos - HQs, que em seu roteiro carregam uma forte carga ideológica, escancaradamente ou quase imperceptível, porém com olhar mais crítico, o que foi proposto durante a intervenção, pode-se perceber as estratégias da indústria cultural estadunidense para demonstrar superioridade frente ao inimigo vermelho. A atividade consistiu em mostrar aos alunos que existem outras formas de explicar a Guerra Fria e todo o seu contexto que vão além das explicações geopolíticas tradicionais. Para tanto, usamos as Histórias em Quadrinhos, Super Man (2003) e X-Men (1963). Ainda, por meio do *cartoon The Simpsons* (1992), interligamos a emergência de uma cultura hegemônica no período tratado, de específico no esporte onde o *cartoon* faz uma sátira com o boicote soviético das olimpíadas de 1984. A ideia de usar diferentes recursos, neste caso as HQs e *cartoons*, para explicar temas por vezes demasiadamente complexos como a Guerra Fria, foi muito bem recebida pela maioria dos alunos uma vez que tornou a aula mais atrativa e compatível à vivência dos estudantes.

Palavras-chave: Linguagem alternativas; Docência; Ensino de História.

⁷ Graduando do curso de História no Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Arte da Universidade Federal de Alagoas.

As diferentes linguagens do ensino de história e um mundo de representações

Como já mencionado, este relato faz parte de uma intervenção em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, proporcionada pelos estudantes bolsistas do Programa de Iniciação à Docência – PIBID de História. Como um programa que visa fortalecer a licenciatura e a preparação para docência, o Pibid possibilitou a nós bolsistas a reflexão sobre diferentes linguagens no ensino de nossa disciplina. Todavia, não se trata de recorrer a uma “aula show”, proposta muito comum nos cursinhos pré-vestibulares. Se trata de trazer para o âmbito da história os variados meios de produção do discurso presentes na sociedade.

Tomando emprestado o conceito de *representação* do historiador Roger Chartier, acreditamos que a cultura tem a capacidade de criar um discurso sobre a realidade, por mais que discurso e realidade não possam ser confundidos, é através da construção de *representações e símbolos* que ordenamos o mundo. No âmbito de nosso campo, a história cultural teria então por objeto “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16). Podemos entender também que a construção de representações se dá por oposição ou disputa, entretanto, em consonância com Chartier que visa a complexidade da sociedade, para o historiador é antes mais fecundo partir dos próprios objetos que da ideia de grupo ou classe. Entretanto, em diálogo com as Ciências Sociais, podemos ainda que minimamente tentar vislumbrar “as diversas tensões que constituem as sociedades historicamente – entre práticas e representações, diferença e dependência, imposição e apropriação, modalidades do fazer crer e formas de crença” (CARVALHO, 2015, p. 162).

Tais considerações são imprescindíveis para o pesquisador em história e talvez já sejam bastantes conhecidas por nós. Mas qual seria o lugar dessa perspectiva no âmbito do ensino de história? Circe Bittencourt alerta para o perigo de tentar transformar os estudantes de Educação Básica em “pequenos historiadores”. O uso de diferentes fontes ligadas a linguagens alternativas de ensino não deve colocar o estudante na mesma posição que um historiador, para esses “os documentos são a fonte principal de seu ofício, a matéria-prima por intermédio da qual escrevem história” (BITENCOURT, 2005, p. 328). Citando Henri Moniot (1993), explica que as fontes históricas não estão dadas, elas são construídas pelo próprio historiador, embasado em seus conhecimentos prévios sobre o contexto histórico em que se insere sua pesquisa. Se trata, nas palavras de Certeau, de “‘isolar’ um corpo, como se faz em física, e em ‘desfigurar’ as coisas para constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto,

proposto a priori” (1982, p. 73). Assim, ao que deve está atento o docente é antes a interpretação que seu aluno faz das diferentes fontes históricas, no caso de documentos não escritos “identificar como o aluno apreende as imagens e suas representações. As imagens tecnológicas são o real ou a representações do real?” (BITENCOURT, 2005, p. 365).

Trazer para prática essas reflexões acarreta numa mudança de postura em relação às fontes históricas e a historiografia. As fontes não teriam o papel de comprovar um único passado ou a de legitimar a fala do professor, e a historiografia se mostra como apenas uma das formas de abordar o passado. Nesse sentido,

O ensino de história procura mostrar que a disciplina é um discurso que, em meio a diversos outros e em conflito com estes, cria ordem para o passado, estabelece formas de sentir e de olhar para o último e, com isso, situa o sujeito num certo presente. O professor de História na escola estabelece as diferenças entre os diversos discursos que se propõem a recriar o passado e o relato historiográfico, discute a especificidade do cinema, da televisão, da literatura e, sobretudo, da historiografia como o espaço mesmo do ofício da produção de representações sobre o passado. (PEREIRA & SEFFNER, 2008, p. 119).

Aqui consideramos que o objetivo de nossa disciplina no currículo da Educação Básica não é apenas a de transmitir “fatos” acabados de um passado distante, nem é o professor apenas um “vulgarizador” do conhecimento produzido na academia. Assim como Fenelon, notamos que o ensino de história encontra-se “desarticulado, despolitizado, fragmentado, especializado, cada vez mais tomado como prática educativa destinada a desenvolver nos alunos o mito da ‘memória nacional’, com seus ritos e maniqueísmos de violões e heróis” (FENELON, 2008, p. 26). Em contrapartida, buscamos um ensino voltado para a crítica das representações criadas no passado e também no presente. Como determinado grupo significou sua existência e quais as possibilidades de descobrir por que o fizeram de tal forma e não de outras? E hoje, quais representações estão sendo criadas a seu respeito? Portanto, cabe ao professor junto ao seu aluno tentar “historicizar as instituições, as políticas, os modelos culturais, os modos de ser e, sobretudo, as identidades”. Para isso, o professor deve está disposto a buscar as mais variadas formas que a sociedade se utilizou como linguagem, negando o uso do livro didático como única fonte. Ampliando-se os horizontes da sala de aula buscamos “levar as novas gerações a conhecerem suas próprias determinações, a construir relações de pertencimento a um grupo, a uma história coletiva e a lutas coletivas” (PEREIRA & SEFFNER, 2008, p. 119).

HQs e Cartoons

A indicação para as intervenções realizadas nas turmas acompanhadas por nós era a de que essa deveria estar relacionada ao tema estudado pelos estudantes segundo o calendário do professor regente. No período em que a intervenção em questão neste texto foi planejada, os alunos se preparavam para adentrar o grande tema “Guerra Fria”. Com isso alerta que a escolha pelo uso de HQ’s e *cartoons* se deu com o conhecimento das potencialidades do material para trazer aos alunos aspectos sobre o período histórico estudado. É por isso de interesse que o professor mantenha seu repertório afiado não só no que desrespeita a historiografia, mas conjuntamente nas diferentes produções que servem de possibilidades para a fabricação de recurso didático.

A história da popularização dos quadrinhos está entrelaçada a difusão do jornal entre a segunda metade do século XIX e o início do XX. Apesar disso, é só com a criação da imagem dos super-heróis que os HQs emplacam. São exemplos desse sucesso as revistas do Superman (1938), Batman (1939), Capitão América (1940) e Mad (1952). As histórias e personagens não permaneceram só nas revistas, ganhando versões, a exemplo do cinema e do *cartoon*, que pudessem ser transmitidas pela televisão. Devemos ainda perceber seus símbolos estampados em roupas e acessórios, cartazes e nos mais diversos produtos. Podemos aqui lembrar do que formulava Adorno e Horkheimer na década de 1940. Para eles o produto das artes e da cultura foram transformados em bens de consumo. A Indústria Cultural se encarrega em disseminar o entretenimento para a população sem a preocupação de criticidade, ao contrário, cria um discurso de conformação das relações de trabalho, através do *hobby*, lazer disponibilizado pela própria indústria.

Se as massas são injustamente difamadas do alto como tais, é também a própria indústria cultural que as transforma nas massas que ela depois despreza, e impede de atingir a emancipação, para qual os próprios homens estariam tão maduros quanto as forças produtivas da época o permitiriam. (ADORNO, 1971, p. 295)

Se por um lado devemos situar Adorno e Horkheimer no seu tempo, período marcada pela derrocada do nazifacismo na Europa e o surgimento do capitalismo monopolista dos Estados Unidos. De outro, entendemos que o que observaram em torno da disseminação de discurso por meio da produção cultural de “massa” faz parte da justificativa do uso de HQs e *cartoons* em nossa intervenção no Ensino Médio. Os filósofos estavam preocupados com as influências da cultura na razão humana, ou na vida econômica e social. Nós por outro lado, reconhecendo a existência ativa do conteúdo produzido pela indústria do entretenimento na

vida dos alunos, mobilizamos este material para construir junto a eles uma recepção crítica dos valores sobre história e a sociedade que o mesmo produz.

Mesmo considerando que através de HQs e *cartoons* uma mensagem de conformismo possa está sendo disseminada, cada caso deve ser estudado em suas especificidades. Com isso recorro a um dos *cartoons* utilizados por nós, Os Simpsons. A série de animação foi criada pelo cartunista estadunidense Matthew Groening e transmitida pela primeira vez em 1987. Os que já são familiarizados com a série notam algo que está em contrapartida a ideia conformismo, o *sitcom* satiriza constantemente o *american way of life*, e nos chama atenção o “abuso de situações pseudo-corriqueiras recheadas de humor negro, episódios que trazem uma forte dose de cinismo paradoxal e ceticismo visceral” (SANTIAGO, 2009, p. 7). Seria nesta parte relevante advertir sobre a responsabilidade de escolher um material adequado a faixa etária dos alunos e mesmo em observação as características de cada turma escolar. A linguagem carregada de ironia e humor satirizado de Os Simpsons pode não se adequar a turmas do Ensino Fundamental, além disso, o *cartoon* não está livre de extensas críticas por manter estereótipos e preconceitos. A polêmica mais recente inclui acusações de racismo em torno da personagem Apu, um indiano que vive nos Estados Unidos. O porquê este e as demais personagens serem construídos de tal maneira é ainda proposta de nosso trabalho, apesar de a intervenção ter se voltado mais às correlações com a Guerra Fria.

Já a HQ X-Men, lançada nos Estados Unidos em 10 setembro de 1963, criada por Stanley Lee e Jack Kirby (criadores de outras HQs de sucesso como Homem Aranha, Incrível Hulk, etc) foi bastante original em seu formato, entre outros motivos, pelo fato de apresentar um novo modelo de super heróis, os mutantes. Dispensavam as explicações sobre os poderes de seus personagens, pois eles já teriam nascido com tais habilidades sobre-humanas. Ainda que no decorrer da narrativa torna-se evidente o fato dessas mutações serem provenientes da alta radiação das indústrias nucleares. Haja vista que o momento histórico da obra em seu contexto externo é o da Guerra fria, marcado pela corrida armamentista e o medo do confronto direto entre as duas superpotências (URSS x EUA) com uso da energia nuclear. Entretanto, nascer com habilidades especiais implicam em alguns problemas: os homens, geralmente, tendem a temer e rejeitar o que não conhecem. Logo, os mutantes, por possuírem características “anormais” em relação à “humanidade comum”, são rejeitados e perseguidos. O filósofo Patrick Hopkins (2009) trabalha com interessante conceito de normal/normalidade, para ele, os indivíduos sentem a necessidade de destacar-se em relação ao grupo por meio de habilidades, sejam artísticas ou esportivas, algo que na média o grupo não possa fazer com facilidade. Ao

mesmo tempo em que queremos nos destacar dos demais, também precisamos ser aparentemente normais para sermos aceitos pelo grupo. Isso nos leva a problematizar o tamanho do gênero das HQs de super-heróis, desnaturalizando nossa recepção do conteúdo midiático.

Partindo desse princípio, podemos destacar uma das mais importantes personagens da HQ, o Professor Xavier (também mutante, com poderes telepáticos, líder dos X-Men e fundador da Escola para Superdotados). Como um mediador nessa relação de forças, e tentando criar mecanismos para uma boa convivência entre mutantes e humanos, pois os primeiros considerados seres anormais pela sociedade eram discriminados e posteriormente perseguidos pelos últimos. Aliás, a primeira revista da série trata justamente de um sonho do Professor Xavier em que humanos e mutantes conviviam pacificamente no mundo todo, apesar das diferenças. Nesse ponto, percebemos a correlação de fatos dentro dos quadrinhos, pois, como já foi dito, a História em quadrinhos X-Men foi lançada em setembro de 1963 e, anteriormente, no dia 28 de agosto do mesmo ano um dos maiores líderes do movimento negro nos EUA, Martin Luther King Jr, tinha feito o seu mais famoso discurso para cerca de 250 mil pessoas em Washington DC, iniciando a sua fala com a célebre frase: *“I have a dream”* (Eu tenho um sonho). Neste discurso, o reverendo King, como também era conhecido por ser um pastor batista, proclamava que seu maior sonho era viver em uma terra onde negros e brancos teriam os mesmos direitos, tratar-se-iam com fraternidade e até mesmo os lugares marcados pelo racismo, como o estado do Mississippi, seria transformado em “um oásis de liberdade e justiça”.

Ainda refletindo sobre a idéia de que os homens temem e rejeitam àquilo que é desconhecido e/ou indesejado, temos o fator da perseguição tanto nos quadrinhos como movimento negro, momento em que o governo estadunidense usou grande parte da sua força repressiva, leia-se polícia e exército, para sufocar o movimento. Na HQ essa força repressiva estatal foi representada pelos “Sentinelas”, robôs responsáveis por capturar e prender sistematicamente os mutantes. Também, agora falando contexto externo do período em questão, o comunismo. Anos 1950 auge da Guerra fria, aparece na cena política estadunidense o senador Joseph McCarty. A idéia dele era de banir dos Estados Unidos todo e qualquer foco comunista ou que remetesse ao socialismo. Foi instaurada, então, uma perseguição desenfreada as pessoas que eram consideradas comunistas ou simpatizantes de qualquer ideologia contrária ao capitalismo. Tal perseguição ficou conhecida historicamente como Macartismo.

Para, além disso, é visível a construção imagética nas personagens. Por exemplo, o uso de cores específicas para caracterizar a luta do “bem contra o mal”. Neste caso, o vermelho foi

associado ao mal, estamos falando da luta pela hegemonia mundial entre Estados Unidos e União Soviética. Aliás, em 1991, ano da dissolução da URSS, os produtores da revista lançaram o vilão mais terrível até então, um russo psicopata e sanguinário chamado de Arkady Rossovich, usado pelo exército soviético como máquina de matar e em sua forma geneticamente modificada era conhecido como Over Red (Fim Vermelho), numa clara analogia a um estereótipo criado pelas autoridades estadunidenses para retratar os soviéticos.

As histórias em quadrinhos, de um modo geral, ressaltam os valores morais de sua sociedade ditados pela classe dominante e uma maneira muito eficiente de transmitir esses valores é por meio da indústria cultural, como bem nos explica Theodor Adorno. É interessante analisarmos que tal HQ contemple tantos temas polêmicos sem suscitar qualquer tipo de revolta por parte da elite de forma imediata. Até porque, estes assuntos são abordados de maneira subliminar por pessoas especializadas na construção dessa linha entretenimento infanto-juvenil.

Usos e abusos da indústria do entretenimento

Nesta parte abordaremos como se deu nossa experiência com a intervenção numa turma de 3º ano do Ensino Médio. Antes é necessário fazer algumas ponderações para elucidar os caminhos que decidimos percorrer. Uma primeira consideração é sobre o calendário da escola, a atividade foi planejada para o mês de setembro, todavia com a aproximação do fim do ano letivo, além de recuperação realizada nas turmas, algumas atividades postergadas pela escola tiveram de ser realizadas em um curto período, a exemplo gincana e jogos internos. Com isso, o calendário ficou comprometido quanto as aulas de história, nos conduzindo a intervenções mais pontuais, pois arriscaríamos não concluir caso as alongássemos. Outro fator foi a disponibilidade de aparatos técnicos para a projeção dos HQs e *cartoons*, na ausência das HQs em estado físico, o uso de equipamentos de som e imagem se tornou imprescindível para o modo que nos organizamos. A escola dispunha de caixa amplificadora e também de projetor, os quais já tínhamos utilizado em outros momentos.

Esses foram os principais fatores que contribuíram para uma metodologia mais expositiva. Entretanto, já víamos a possibilidade de bastante interação com a turma por provocações a respeito do que levamos para eles. É assim importante que os estudantes já possuíssem conhecimentos prévios sobre as personagens e suas histórias e ainda sobre a polarização pós grande segunda guerra. A contextualização feita pela professora regente em

aulas anteriores e a disponibilidade de uma linguagem para eles mais agradável permite que o conteúdo deixe “de ser uma leitura distante, para poder dialogar com o estudante de forma objetiva, por meio de elementos linguagem verbal e não-verbal” (NEVES, 2012, p. 20).

Nesta perspectiva, utilizamos a popular história em quadrinhos X-MEN numa abordagem envolvente e que avançasse sobre as questões geopolíticas exaustivamente discutidas em sala de aula. Além disso, o elemento visual tornou-se um importante artifício na compreensão e andamento da discussão. Para Guerra, “a imagem é considerada como fruto de trabalho humano, pautado sobre códigos sociais, possuindo um caráter conotativo que toma as formas de ser e agir inseridas como mensagem” (GUERRA, 2011). Ainda assim, foi necessário uma breve apresentação dos produtores da HQ e do contexto político em que ela foi produzida e lançada ao público.

Quanto a reprodução de algumas partes do *cartoon* Os Simpsons, especificamente trechos do episódio *Lisa's first word* e *Simpsons Tade*, tivemos um problemas com o equipamento disponibilizado pela escola. Apesar disso, o sentido de imaginário americano sobre os russos pode ser apresentado da maneira satirizada que propõe o *cartoon*.

Podemos perceber que durante a intervenção os alunos não só se sentiram atraídos pela linguagem exposta como participaram de maneira a nos surpreender com suas contribuições. Acreditamos que a forma que se deu nosso trabalho poderia ser ampliada para abarcar outras possibilidades como o fortalecimento da leitura e interpretação, a elaboração de atividades e a fabricação por partes dos alunos de suas próprias HQs e *cartoons*. Todavia, não acreditamos que essa seria uma aula “especial” no sentido de diferente ou recreativa, mas como parte do arsenal do docente para a visitação das variadas formas de representar o passado.

Referências

- ADORNO, T. W. A indústria cultural. In: COHN, G. (org). *Comunicação e indústria cultural*. Cia Editora Nacional/Editora Universidade de São Paulo, 1971.
- BITTENCOURT, C. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez. 2005.
- CARVALHO, F. A. L. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. In: *Diálogos*, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 143-165, 2005.
- CERTEAU, M. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARTIER, R. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: *A História Cultural entre práticas e representações*. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 13-28, 1990.

GUERRA, F. V. Super Heróis e os conflitos sociais e políticos nos EUA (1961 -1981). Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação, UFF. Rio de Janeiro, 2011.

HOPKINS, P. D. A sedução do normal: *quem não quer ser um mutante?* In: IRWIN, Willian (cood.). Op. cit., p. 22-39, 2009.

NEVES, S. C. *A história em quadrinhos como recurso didático em sala de aula*. Monografia - Instituto de artes da Universidade Aberta do Brasil. Tocantins, 2012.

PEREIRA, N. M. & SEFFNER, F. O que pode o ensino de história? *Sobre o uso de fontes na sala de aula*. In: Revista Anos 90. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008.

SANTIAGO, R. S. Cartoons e propaganda política. In: Rev. *Espacialidades* [online]. vol. 2, nº. 1, 2009.

THE SIMPSONS. *Lisa's first word*. Produção de Mark Kirkland e Jeff Martin. Estados Unidos: Fox Broadcasting Company, 1992

_____. *Simpsons Tade*. Produção de Joshua Sternin e Jeffrey Ventimilia. Estados Unidos: Fox Broadcasting Company, 1998.