

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-
GRADUAÇÃO E PESQUISA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO
DE HISTÓRIA PROFHISTÓRIA**

**O ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DO USO DE IMAGENS EM
AULASOFICINAS: Uma experiência em Malhador /SE**

JOELMA SANTOS FRANCA

SÃO CRISTÓVÃO/SE, 2018

JOELMA SANTOS FRANCA

**O ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DO USO DE IMAGENS EM
AULASOFICINAS: UMA EXPERIÊNCIA NA CIDADE DE
MALHADOR/SE**

Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre
em Ensino de História, ao Programa de
Mestrado Profissional em Ensino de
História da Universidade Federal de
Sergipe-UFS, sob a orientação do prof.
Dr. Fábio Alves dos Santos.

SÃO CRISTÓVÃO/SE, 2018

Franca, Joelma Santos

F814e O ensino de história por meio do uso de imagens em aulas-oficinas ;
uma experiência na cidade de Malhador/SE / Joelma Santos Franca ; orientador
Fábio Alves dos Santos – São Cristóvão, 2018.

81 f. : il.

Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Sergipe, 2018.

1. História – Estudo e ensino. 2. Aprendizagem. 3. Imagens como recursos de
informação. 4. Malhador (SE). I. Santos, Fábio Alves dos, orient. II. Título.

CDU: 94:37(813.7)

**O ENSINO DE HISTÓRIA POR MEIO DO USO DE IMAGENS EM
AULAS OFICINAS: UMA EXPERIÊNCIA NA CIDADE DE
MALHADOR/SE**

JOELMA SANTOS FRANCA

**BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DO MESTRADO
PROFISSIONAL EM
ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE**

Orientador: Prof. Dr. Fábio Alves dos Santos-UFS
Mestrado Profissional em Ensino de História

Prof. Dr. Paulo Heimar Souto - UFS
Mestrado Profissional em Ensino de História

Profa. Dr^a. Rosemeire Marcedo Costa
Curso de Pedagogia /UFAL

SÃO CRISTÓVÃO/SE, 2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter permitido mais essa conquista na minha vida profissional e a minha mãe por ser meu alicerce, meu tudo. Obrigada, mãe, por ser tão presente em minha vida. Aos meus filhos, Vinicius e Vitória, pelo amor, incentivo e compreensão nas horas de ausência e a toda minha família que sempre me incentivou na vida acadêmica.

Aos amigos que a vida me presenteou, Eleide, Wellington, Dílson, e especialmente Neidinha. Obrigada, amiga, por tudo que fez por mim. A todos os colegas do profhistória, especialmente Ana Lígia, Wendel, Jeudene, André e Luciano pela amizade e carinho demonstrados no decorrer do curso.

Aos alunos das turmas 1º, 2º, 3º anos do Colégio Estadual José Cardoso que foram peças-chave nessa pesquisa. Agradeço, de maneira especial, à coordenadora Tereza, por ter me estimulado e apoiado nos momentos difíceis dessa trajetória, por ser uma mão amiga diante de tantas adversidades que surgiram durante essa trajetória.

Aos professores do curso, especialmente a Paulo Heimar e Marizete por todo carinho e atenção demonstrados a todos os alunos do profhistória.

Ao meu orientador prof. Dr.Fábio Alves pelas observações, sugestões e orientações, que foram fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre a importância de Ensinar História com vistas para o desenvolvimento do pensamento histórico e da formação da consciência histórica nos alunos em contexto de escolarização. Dessa forma, este estudo intenta disponibilizar aos professores de História uma experiência metodológica baseada na Educação Histórica, para aqueles que estejam interessados em trabalhar com novas estratégias didáticas com seus alunos, de forma mais dinâmica e participativa. Este modelo de ensino é um contraponto ao formato de aula em que o professor é o centro do processo, pautado em métodos mnemônicos de uma história factual, linear e positiva, que foi hegemônica no século XIX e ainda hoje exerce influência nas práticas docentes desenvolvidas em grande parte das escolas deste País. A abordagem escolhida para essa investigação apropria-se dos pressupostos metodológicos da Aula-Oficina desenvolvida pela professora portuguesa Isabel Barca (2004), que sugere os seguintes passos para sua aplicação: Primeiro, o levantamento das ideias prévias dos alunos. Em seguida, esses dados devem ser categorizados e analisados pelo professor. O terceiro passo é a problematização dos conteúdos junto aos alunos, em cuja sequência ocorre a intervenção pedagógica do professor, na qual devem ser utilizadas fontes históricas, com o objetivo de alterar as ideias prévias dos alunos. Em seguida, os discentes devem produzir uma narrativa sobre o conhecimento construído nesse processo que será usada como instrumento de metacogitação, com o objetivo de observar se houve ou não progressão das ideias históricas dos alunos. Ao desenvolver essa metodologia, procurei refletir sobre a relação entre a aplicação dessas Aulas-Oficinas com a utilização de imagens como fontes históricas e o desenvolvimento da consciência histórica nos alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Como resultado, constatei que houve progressão das ideias históricas dos estudantes pesquisados.

Palavras-Chaves: Aprendizagem histórica. Aula-Oficina. Ensino de História. Imagens e Ensino de História. Saberes e práticas no espaço escolar.

ABSTRACT

This research is about the importance of Teaching History aiming the development of historical thinking and the formation of historical awareness in students in the context of schooling. Thus, this study purposes to provide to History teachers a methodological experience based on Historical Education for those who are interested in working with new didactic strategies with their students, in a more dynamic and participative way. This way of teaching is a counterpoint to the classroom format in which the teacher is the center of the process, based on mnemonic methods of a factual, linear and positive history, which was hegemonic in the nineteenth century and still exerts influence in the teaching practices developed in great part of schools in this Country. The approach chosen for this research appropriates the methodological assumptions of the Workshop Class developed by the Portuguese teacher Isabel Barca (2004), which suggests the following steps for its use: First the students' previous ideas collection, then these data must be categorized and analyzed by the teacher. The third step is the problematization of content with the students, followed by the pedagogical intervention of the teacher, when historical sources must be used, with the objective of altering students' previous ideas. Then, the students should produce a narrative about the knowledge built with this process that will be used as a metacognition tool, with the objective of observing whether or not there was progression of the students' historical ideas. Developing this methodology, we sought to meditate on the nexus between the application of these Workshop Classes with the use of images as historical sources and the development of historical awareness in the students of the 1st, 2nd and 3rd years of High School, being that we found an excellent final result regarding the progression of the historical ideas of the researched students.

Key words: Historical learning. Workshop Class. History Teaching. Images and History Teaching. Knowledge and Practices in School Environment.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 O ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	13
2.1 A Educação Histórica como possibilidade metodológica para o Ensino de História	16
2.2 O Desenvolvimento da Consciência Histórica	19
2.3 A Importância do trabalho com Imagem nas Aulas de História	20
2.4 Sobre o Conceito de Imagem e Representação	23
3.1 Sobre a Importância das Ideias Tácitas dos Alunos.....	29
3.2 Problematização dos Conteúdos Históricos	31
3.3 A Exploração de Fontes em Sala de Aula na Perspectiva da Educação Histórica	33
3.4 A Importância da Narrativa como Expressão do Conhecimento Histórico	34
3.5 Nota Introdutória para as Três Aulas-Oficinas.....	35
4.1 Perfil da Turma	37
4.2 Descrição da Aula-Oficina: A Inquisição, um Veneno Chamado Intolerância	37
4.3 Sondagem das Ideias Tácitas dos Alunos	40
4.4 Aplicações da Unidade Temática Investigativa	43
4.5 Análise da progressão das ideias históricas dos jovens após a aplicação da Oficina	47
5.1 Perfil da Turma	50
5.2 Descrição da Aula Oficina: A Escravidão em Diferentes Temporalidades.....	50
5.3 Sondagem das Ideias tácitas dos Alunos	52
5.4 Aplicação da Unidade Temática Investigativa.....	56
5.5 Análise da progressão das ideias históricas dos jovens após a aplicação da Oficina	60

6.1 Perfil da Turma	63
6.2 Descrição da Aula-Oficina: Sistema Eleitoral da Primeira República: Ecos de antigas práticas presentes na política atual	63
6.3 Sondagem das Ideias Tácitas dos Alunos	65
6.4 Aplicação da Unidade Temática Investigativa.....	67
6.5 Análise da progressão das ideias históricas dos jovens após a aplicação da Oficina	70
BIBLIOGRAFIA	75
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS - 1º ANO A	79
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS - 2º ANO A	80
ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS - 3º ANO A	81
ANEXO 4 - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ANÁLISE DAS IMAGENS - 1º ANO A.....	82
ANEXO 5 - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ANÁLISE DAS IMAGENS - 2º ANO A	83
ANEXO 6 -3º ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ANÁLISE DAS IMAGENS - 3º ANO A.....	84

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada está inserida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, o Profhistória, que tem como objetivo proporcionar formação continuada para professores de História, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do exercício da docência nesta disciplina. A abordagem escolhida para este trabalho apropria-se dos pressupostos metodológicos da Aula-Oficina desenvolvida pela professora portuguesa Isabel Barca (2004), na perspectiva da Educação Histórica, procurando refletir sobre a relação entre a aplicação dessa metodologia com a utilização de imagens como fontes históricas e o desenvolvimento da consciência histórica dos jovens envolvidos neste estudo.

A ideia de pesquisar este tema surgiu a partir do meu cotidiano, enquanto professora de história da última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, no Colégio Estadual José Cardoso, há mais de quinze anos. Atuo como professora efetiva de História nas turmas selecionadas para a realização desta pesquisa, fato este que justifica a escolha das mesmas, já que as outras turmas estão sob a regência de outros professores. A minha relação com este estabelecimento de ensino, nasceu em 2006, quando comecei a lecionar História em todas as turmas ofertadas no período matutino. A maioria desses discentes são filhos de feirantes e agricultores do Município, residentes na zona rural. Essa clientela é bastante calma, não tendo muitos problemas por conta de indisciplina, como é o caso de outros estabelecimentos de ensino, contudo, o grande obstáculo enfrentado, não só pelos professores de História, mas também pelos que lecionam outras disciplinas, é a questão da falta de interesse e motivação do alunado em estudar.

Durante esses anos de experiência docente, sempre ouvi dos meus alunos questionamentos com relação à importância de estudar História. A maioria deles vê esta disciplina como algo que se preocupa apenas com o passado e que este não tem nada a ver com a sua vida cotidiana e portanto sem importância efetiva. Contudo, acreditamos que essa visão dos alunos sobre a “inutilidade” de estudar História está ligada à forma como a disciplina é trabalhada na maior parte das escolas, que ainda continuam estacionadas no século XIX, com metodologias atrasadas, mantendo os alunos como sujeitos passivos no processo de ensino aprendizagem. Ou seja, eles apenas ouvem as narrativas expostas pelo professor, decoram-nas e depois as esquecem, fortalecendo ainda mais a ideia de que História não serve para nada - um modelo de ensino no qual o professor é o centro do processo, pautado em métodos mnemônicos de uma história factual, linear e positivista, que foi

hegemônica no século XIX e ainda hoje exerce influência nas práticas docentes da maior parte das escolas deste País.

A partir das leituras realizadas e da experiência no chão da escola, acredito que a falta de interesse dos alunos pelas aulas de História possa estar, justamente, na distância entre as práticas pedagógicas tradicionais, pautadas na reprodução de conteúdos e na memorização, e a vida cotidiana dos discentes. Dessa forma, defendo um tipo de aula em que o aluno seja o protagonista do processo ensino aprendizagem, com atividades que visem ao desenvolvimento da sua Consciência Histórica, ou seja, um tipo de aula que o leve a pensar e repensar os conteúdos históricos a partir do seu cotidiano, estabelecendo conexões entre o passado, presente e futuro, numa relação em que eles possam interpretar o passado para compreender o presente e projetar o futuro, de modo que fiquem claras a utilidade e a importância do estudo da História para a sua vida prática, dando sentido às aulas de História. A melhor forma de motivar o aluno para o estudo dessa disciplina é conscientizando-o sobre a importância que ela tem para sua vida, especialmente no sentido de orientação frente às decisões que necessitamos tomar constantemente em nosso dia a dia.

O referencial teórico adotado para nortear este trabalho é a Educação Histórica. De acordo com esta perspectiva, o aluno é compreendido como agente de sua própria formação, ou seja, ele deve ter participação ativa em sua aprendizagem, rompendo com as tradicionais aulas de História centradas na figura do professor. Esta linha de pesquisa busca respostas acerca do desenvolvimento do pensamento histórico e da formação da Consciência Histórica em crianças e adolescentes no contexto de escolarização. A partir dessa nova área de investigação no tocante ao Ensino de História, não basta apenas saber como se dá o estudo dos conteúdos históricos, mas, especialmente, compreender o uso que os alunos farão com esse conhecimento, sendo, portanto, uma necessidade da Educação Histórica investigar as funções práticas da História.

Adotei, para esta pesquisa, as concepções teóricas defendidas por Jorn Rusen (2001), filósofo e historiador alemão, pois elas se constituem de grande contribuição para a reflexão da forma como conduzimos nossas práticas no tocante ao Ensino de História, especialmente sobre a importância de trabalhar a questão do desenvolvimento da Consciência Histórica nos alunos, pois, para ele, aprender História é aprender a pensar historicamente, ou seja, estabelecer relações entre passado, presente e futuro, de forma que possamos interpretar o passado para compreender o presente e projetar o futuro. Aqui no Brasil, especialmente na Universidade Federal do Paraná, isto tem se constituído em verdadeira seara para todos

aqueles interessados nessa corrente teórica, das quais destaco as pesquisas realizadas sob a coordenação da professora Maria Auxiliadora Schmidt (2006), além de outros nomes importantes no Brasil como, Marlene Cainelli (2006) e Tânia Maria Garcia (2006).

Esta pesquisa assume-se como um estudo investigativo, de natureza qualitativa, foi desenvolvida em situação de aula e teve, como objetivo, analisar se houve ou não progressão das ideias históricas dos alunos dos três anos do Ensino Médio, após a aplicação da metodologia da Aula-Oficina. Nessa perspectiva, uma condição essencial para o desenvolvimento do conhecimento histórico é o trabalho com fontes históricas em sala de aula, que oportuniza aos alunos o contato com o matéria prima do historiador, mostrando, com isso, que um documento pode oferecer diferentes tipos de interpretações, e que a História se faz pela leitura, análise e interpretação das fontes, desmistificando a ideia da História como um produto pronto e acabado. Acredito que o trabalho com fontes na perspectiva da Educação Histórica é uma excelente maneira de mostrar ao aluno como o conhecimento histórico é construído e como a pesquisa histórica, em sala de aula, é de suma importância para uma aprendizagem significativa em História.

A tipologia de fonte escolhida para este trabalho é a imagética, pois ela se constitui em um registro que, além de abundante, é muito anterior à escrita. Vivemos, atualmente, num mundo permeado por imagens das mais variadas formas, e é por isso que é importante saber interpretá-las, bem como refletir sobre o que existe por trás delas, o que elas carregam de intenções e significados implícitos, e não aceitá-las de forma passiva e acomodada, já que a linguagem visual é carregada de significados. Além disso, existem infinitas possibilidades de percepção da imagem, e os alunos precisam estar atentos a isso.

Paralelamente a esse mundo de visualidades, no qual os alunos estão inseridos, na sala de aula, ainda prevalece a palavra escrita, que, desde a sua invenção, impôs a necessidade de alfabetização. Para agravar a situação, as imagens são comumente trabalhadas em sala de aula como mera ilustração, para reafirmar a posição apresentada pelo professor, não contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico do aluno. Por isso, faz-se necessário repensar o uso da imagem no contexto das aulas de História. É extremamente importante para os alunos que o estudo de História tenha significado. Para tanto, proponho a utilização das imagens como fontes históricas em Aulas-Oficinas, para que elas, postas a serviço da interpretação, possam dar suporte a análises, contextualizações, problematizações e interpretações de um acontecimento histórico por elas representado. A partir dessas imagens, busquei respostas a indagações e problemáticas, com o objetivo de estabelecer um diálogo entre o passado e o

presente, tendo como referência o conteúdo estudado, proporcionando aos alunos um contato direto com o material de trabalho do historiador, o que os leva a perceber que o conhecimento não se reproduz pelo discurso do professor, e que não existe verdade única na História, mas sim interpretações que são construídas mediante o contato com as fontes históricas. A escolha da metodologia da Aula-Oficina está ligada ao desejo de trabalhar de forma mais ativa e dinâmica os conteúdos históricos, de modo a facilitar o processo de ensino aprendizagem de História. O primeiro elemento constitutivo desse processo é a definição de uma unidade temática a ser trabalhada com os alunos, ou seja, um conteúdo histórico. A primeira etapa é planejar perguntas a serem aplicadas, com o objetivo de investigar os conhecimentos prévios. No segundo momento, o professor deverá fazer a categorização dos conhecimentos prévios dos alunos, para análise e tomada de decisão sobre a intervenção pedagógica, e, no terceiro momento, é hora de realizar a intervenção pedagógica. Ao final, deverá ser lançada aos alunos a proposta de elaborar uma narrativa, com o objetivo de verificar se houve ou não progressão das ideias históricas dos alunos, o que Barca (2007) chama de instrumento de metacognição, quando o professor pode avaliar o resultado do seu trabalho.

Não é tarefa fácil romper com as formas tradicionais de ensino, as quais se vinculam em métodos ultrapassados e que tornam o Ensino de História sem sentido para os alunos. Dessa forma, o grande desafio do século XXI para as aulas de História não é saber o que ensinar, mas como ensinar, como inserir o aluno nesse processo, o que fazer para que esse jovem atribua sentido às aulas de História. Estas são questões para refletir sobre o ensino de História. Portanto, diante da necessidade de mudança de paradigma no Ensino desta disciplina, o principal objetivo dessa pesquisa, com relação aos professores de História, é contribuir para a reflexão das suas práticas pedagógicas em sala de aula, no sentido de melhorar suas ações para a promoção do desenvolvimento da consciência histórica, através da aplicação das Aulas-Oficinas na perspectiva da Educação Histórica. As propostas apresentadas aqui visam, ainda, com relação aos alunos, levá-los a pensar historicamente, ajudando-os a desenvolver a capacidade de fundamentar escolhas e tomar decisões, o que mostra a utilidade da História para sua vida.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

A história é testemunha do passado, luz da verdade, vida da memória, mestra da vida, anunciadora dos tempos antigos (Marcus Tullius Cícero).

Desde a antiguidade clássica até meados do século XVIII, os historiadores já tinham uma preocupação com a função prática da História. Contudo, com a busca pela cientifização, que poderia aproximar a história à vida dos sujeitos, utilizou-se dessa prerrogativa para dela se distanciar, como mostrou Ronaldo Cardoso Alves, em sua tese de doutorado, intitulada *Aprender História com Sentido para a Vida: Consciência Histórica em estudantes brasileiros e portugueses*:

A cientifização da história que poderia aprofundar sua aproximação à vida, por meio da sistematização do pensamento histórico, utilizou esse atributo para dela se distanciar. Na busca pela sua legitimação como disciplina do conhecimento científico, a história teve como resultado uma autorreflexão limitada, estritamente vinculada à sua própria empiria e metodologia. A prevalência do caráter metodológico, portanto, não resultou numa autorreflexão individual e coletiva, ou seja, na autonomia de construção e desenvolvimento da consciência histórica (...) uma didática com tais prerrogativas como demonstradas acima, só poderia cumprir a função de reprodução irrefletida do conhecimento nos bancos de escolares (2011, p.20).

Os historiadores profissionais ignoraram, então, a função prática do Ensino de História e a sua didática. Dessa forma, vinculou-se a pedagogia à sua função tornou-se necessário treinar professores sobre como deveriam transpor os conhecimentos produzidos na academia. Assim, a Didática da História entendia que o conhecimento histórico era gerado somente através dos historiadores profissionais e a sua tarefa era apenas transmitir esse conhecimento. Ou seja, ela trocava a prática da pesquisa histórica em sala de aula pela transmissão dos resultados que eram obtidos no meio acadêmico.

Somos herdeiros de uma tradição cujos “métodos de ensino, baseados na memorização, correspondiam a um entendimento de que ‘saber história’ era dominar muitas informações, o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma História Nacional” (BITTENCOURT, 2009, p. 69). O ensino tradicional está intimamente relacionado com a ideia de aula expositiva, cujo método se baseia na transmissão dos conteúdos e numa relação autoritária entre professor e aluno. Neste método, os alunos ouvem as narrativas dos professores, decoram e depois esquecem, fortalecendo a ideia de que estudar História não serve para nada, afinal, estudar o passado pelo passado não contribui para a formação de um pensamento autônomo, muito menos contribui para que os indivíduos atribuam sentido às aulas de História. Dessa forma, a escola continua

estacionada no século XX, com suas metodologias ultrapassadas, que não atendem mais as demandas dos alunos do século XXI, mantendo-os como sujeitos passivos diante do processo de ensino-aprendizagem.

Essa forma de conduzir o Ensino de História, na qual os conteúdos trabalhados estão distantes da vida dos alunos, é em parte responsável pela ideia da inutilidade de estudar esta disciplina, presente em grande parte do alunado. Fica evidente que essa visão é fruto da forma como a disciplina foi trabalhada ao longo dos anos e, ainda hoje, faz-se presente, em muitas aulas de história, um modelo no qual o professor é concebido como detentor do saber, cabendo ao aluno apenas decorar datas, nomes e fatos. O aprender, neste caso, significa decorar o maior número possível de informações para escrever na prova. Essas são características de um ensino meramente informativo, sem práticas que levem os jovens a pensar, refletir e desenvolver a capacidade de formular um pensamento autônomo diante das situações que lhes são impostas pela vida.

É pertinente ressaltar, ainda, que essa falta de interesse dos alunos pelas aulas de História está ligada a vários fatores, como já mencionei, mas principalmente ao distanciamento dos conteúdos estudados com a realidade do aluno. Essa “antipatia” está atrelada ao fato de o aluno não se perceber como sujeito histórico. Ele vê os conteúdos trabalhados como algo alheio a sua realidade. No entanto, se, ao contrário, ele sentir a história como algo que faz parte da sua vida, certamente, sentir-se-á motivado a participar ativamente das aulas de História.

Os estudantes chegam na escola com muitas informações na bagagem, no entanto, a História como costuma ser ensinada, pouco se preocupa com a realidade desses educandos. Conforme defendem Berruti e Marques, “Ao trabalhar com a reflexão sobre as experiências vividas pelos estudantes, o professor poderá criar condições em sala de aula para que eles se percebam como sujeitos de processos mais amplos e, assim, assumam outra perspectiva diante da História” (2009, p. 31).

O modelo no qual o professor é o centro do processo é pautado em métodos mnemônicos de uma História factual, linear e positivista, que foi hegemônica no século XIX e, ainda hoje, exerce influência nas práticas docentes da maior parte das escolas deste país. Vale ressaltar que a forma de escrever a História foi, durante muito tempo, direcionada para objetivos políticos, o que trouxe sérias consequências para o Ensino de História, como nos lembram Almeida e Gil:

Tudo era explicado a partir dos acontecimentos políticos. Assim, os homens, protagonistas da história, eram os reis, imperadores, presidentes, governadores,

aqueles que lideravam os territórios delimitados por um poder. Essa compreensão das ações humanas no tempo resultou em uma escrita da história com base em grandes feitos (Revolução Francesa, Guerra dos Farrapos, Inconfidência Mineira) de grandes personagens (Napoleão, Duque de Caxias, Tiradentes). Muito bonito para alimentar os discursos que buscam a glorificação de alguns. Porém, pouco útil para a vivência cidadã, pois essa forma de contar história pode tornar o aluno passivo diante da realidade, já que, para fazer algo, é preciso ser dotado de qualidades que só alguns, os heróis, possuem. Diante da genialidade de alguns, como ser protagonistas (2012, p.42).

Muito pertinente a colocação de Cabrini et al, que afirma:

[...] os alunos reclamam uma história que, para eles, tenha a ver com o seu presente, com a realidade que conhecem um pouco mais de perto. No entanto é uma história acabada e “verdadeira”, cujo conteúdo parece distante no tempo, que é apresentada aos alunos. Não parece necessitar que eles a repensem: é aceita-la e consumi-la, quem sabe para quê? [...] essa história, que exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilita-o de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade...é o famoso divórcio entre a escola e a vida e que expressa a grande despolitização do ensino (2000, p.33-34).

Além disso, a revolução tecnológica que está ocorrendo em nossa sociedade vem mudando o modo como os estudantes lidam com as situações ao seu redor e com a escola não é diferente. As informações, hoje, estão ao alcance dos dedos, a um clique apenas. O acesso ao conhecimento foi democratizado pela Internet e, dessa forma, a escola e os professores não podem ser mais vistos como as únicas fontes do saber. Nesse contexto, a professora Isabel Alarcão ensina:

Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a deixarse recheiar de conteúdos. Seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações pra as transformar no seu conhecimento e no seu saber. Também a escola tem de ser uma outra escola. A escola, como organização, tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto em si mesmo, e aberto á comunidade em que se insere (2012, p- 16).

Cabe aos professores de História, então, refletir sobre suas práticas pedagógicas, como nos alerta a professora Isabel Alarcão (2011), com relação à função dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Ela defende que o papel dos docentes seria de criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender. Estas são competências que o professor de hoje tem de desenvolver.

Dessa forma, o desafio é: como ressignificar as aulas de História através de uma prática pedagógica que rompa com os ranços de uma História linear, factual e positivista, de modo que ela tenha sentido para os alunos? Defendemos a necessidade de despertar nos alunos a importância de estudar os conhecimentos históricos, pois a História, enquanto disciplina e área do conhecimento, tem um papel fundamental na formação do pensamento

crítico, dando um suporte compreensivo da realidade na qual o aluno está inserido, fornecendo elementos para sua ação na vida prática e a simples repetição de conteúdos afasta os alunos do real objetivo do Ensino de História.

2.1 A Educação Histórica como possibilidade metodológica para o Ensino de História

As pesquisas na área do Ensino de História têm se desenvolvido muito nas últimas décadas, especialmente, na perspectiva da Educação Histórica, cuja linha de pesquisa se preocupa com a busca de respostas referentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e da formação da Consciência Histórica em jovens e adultos em processo de escolarização. Essa área de estudo, apresenta uma proposta inovadora, que se opõe ao ensino tradicional, colocando o aluno como sujeito ativo, frente ao conhecimento histórico. Essa mudança de paradigma nos proporciona um novo olhar, um nova forma de lidar com o passado. Segundo a professora e pesquisadora Isabel Barca:

A abordagem da investigação em Educação Histórica nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no programa global dos trabalhos em Ensino de História (e de outros saberes): ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos (2012, p-37).

A partir da visão dessa nova área de investigação no campo do Ensino de História, o mais importante, como dito anteriormente, não é apenas estudar os conteúdos históricos, mas, especialmente, entender o uso que o sujeito fará com esses conhecimentos. Dessa forma, investigar as funções práticas da história é uma necessidade da Educação Histórica, que inicialmente surgiu na Inglaterra no final da década de 70 do século XX, enquanto linha de pesquisa do Ensino de História, expandindo-se frutiferamente para outros países nos anos seguintes, inclusive o Brasil, cujas pesquisas têm contribuído significativamente para a compreensão das formas como jovens e adultos aprendem História e como desenvolvem a Consciência Histórica. Segundo Lima, o uso da expressão Educação Histórica intensificou-se a partir da década de 1980:

Diante de um ensino de história pautado por uma perspectiva monolítica e autoritária, cujo objetivo era promover no cidadão o senso de inclusão e de respeito pela ordem estabelecida, forjou-se uma expressão mais relacionada com um ensino que tem como fundamento uma pedagogia baseada no pensamento histórico [...] (2014, p-62).

Rüsen (2001) defende que, quase sempre, deixa-se de lado que o saber histórico é um produto da experiência e da interpretação, e não um mero conteúdo pronto a ser decorado sem nenhum tipo de orientação para vida, ele defende a “práxis” como função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana, e ressalta ainda a importância da Consciência Histórica como um elemento de orientação, chave para a vida prática dos indivíduos.

Há uma enorme variedade de teses, dissertações e artigos, cujas linhas de pesquisa, estão direcionadas a análises de práticas, referentes às formas de aprender e ensinar que têm contribuído muito para os docentes que objetivam enriquecer suas práticas pedagógicas, de modo a despertar o interesse dos seus alunos e, principalmente, que eles consigam atribuir sentido às aulas de História. A título de exemplo, podemos citar a já mencionada tese de doutorado de Ronaldo Cardoso Alves, na qual ele tece importantes reflexões sobre este assunto, conforme podemos observar no excerto a seguir:

Almeja-se, sim, refletir acerca de possibilidades, racionalmente constituídas, de práticas metodológicas que visem desenvolver as operações mentais do pensamento histórico, seja em seu aspecto substantivo (na compreensão e aplicação dos conceitos históricos na vida prática), seja em sua vertente meta-histórica (concernente aos instrumentos cognitivos utilizados para raciocinar historicamente). Em síntese: uma formação histórica que compreenda os estudantes não como depositários de conteúdos factuais, mas como portadores de habilidades e competências que os farão enfrentar, crítica e autonomamente, os desafios do mundo contemporâneo (2011, p. 25).

Na perspectiva da Educação Histórica, a História ensinada aos jovens, nas aulas de aula de História, com a utilização de fontes históricas, adquire uma nova dimensão, não se tratando de formar com isso pequenos historiadores, mas de levar os alunos a desenvolver uma prática que, Segundo Jorn Rüsen:

[...] permita ao indivíduo a indagação sobre o passado de forma que a resposta lhe faça algum sentido no presente e que de alguma maneira esse sujeito encontre uma orientação histórica para a sua vida cotidiana (2007, p-133).

Com relação à função prática da Consciência Histórica, Rüsen (2001) alerta que, para a mediação entre valores e a realidade orientada pela ação, a Consciência Histórica é um pré-requisito necessário, na medida em que, sem ela, seríamos incapazes de analisar uma situação e chegar a uma decisão plausível. Ele defende que ela é um pré-requisito necessário para a orientação em uma situação presente que demanda uma ação, porque ela tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. Esse cenário só veio mudar a partir dos anos 70 do século XX, quando uma nova geração de estudiosos começaram a questionar o conceito tradicional de estudos históricos. Eles concebiam a História como uma ciência social e levantaram importantes questões referentes à

tarefa da cognição histórica e da função política dos estudos históricos. Ocorreram mudanças sentidas não só na escola, mas também com relação à didática da História, que, diante da nova abordagem para o uso da História na vida prática, estabeleceu-se como disciplina específica, com suas próprias questões, concepções teóricas e operações metodológicas.

Conforme afirma Ronaldo Cardoso Alves:

De um lado, a Didática da História que parte da racionalidade histórica, estruturada principalmente no espaço escolar, que relaciona às necessidades da vida cotidiana com a finalidade de construir a consciência histórica. Do outro lado, a Educação Histórica que toma a vivência escolar como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico (2013, p. 60).

Esse encontro epistemológico entre a Didática da História e a Educação histórica tem contribuído de maneira promissora para as pesquisas sobre o Ensino de História. Ambas as teorias recusam a separação entre teoria e prática. Podemos afirmar a partir dessas leituras, que a prática da investigação em Educação Histórica, cujo objetivo central é entender a cognição de crianças e jovens no contexto de escolarização, tem colocado questões bem pertinentes para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa para os alunos. Dentro desta perspectiva, concordo com Cabrine et al, quando nos propõem um desafio:

Pensar não a mera articulação entre ensino e pesquisa, mas o próprio ensino como pesquisa. Nessa direção, a pesquisa não é uma atividade a mais, é o princípio norteador de toda atividade na sala de aula...a seleção de um problema a ser estudado e analisado dentro de uma temática atual, que possa ser significativo para os alunos é pois, ainda, uma “tarefa urgente” a ser incorporada pela prática diária do professor (2000, p.15-16).

Como podemos ver, a Educação Histórica estuda as ideias históricas dos sujeitos em contexto de escolarização e tem como princípios intervenções didáticas para potencializar o processo de ensino aprendizagem em História. Dessa forma, um programa de ensino pautado na Educação Histórica privilegia práticas de ensino que proporcionam o desenvolvimento das seguintes competências:

- Saber ‘ler’ fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas;
- Saber confrontar fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;
- Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas)
- Saber entender, ou procurar entender, o ‘nós’ e os ‘outros’, em diferentes tempos, em diferentes espaços
- Saber levantar novas questões, nova hipóteses e investigar- algo que constitui, afinal a essência da progressão do conhecimento (BARCA, 2005, p.16).

Não proponho, com isso, fornecer uma receita pronta para as aulas de História, tampouco tornar os alunos em pequenos historiadores, mas, promover, através da aproximação destes com o processo de elaboração do conhecimento histórico, o entendimento de que a História é

uma construção, com múltiplas interpretações. Propomos dessa forma, uma prática metodológica para um Ensino de História voltada para a formação de um cidadão crítico, reflexivo da sociedade em que vive e com autonomia de pensamento e argumentação.

2.2 O Desenvolvimento da Consciência Histórica

As aulas de história devem buscar suprir as carências de orientação dos alunos, trabalhando conteúdos históricos do passado com o objetivo de responder as perguntas do presente, ressaltando a importância do estudo da História para a compreensão da realidade. A Consciência Histórica passa a servir como um fator efetivo no sentido de orientação para a vida prática, e ela deve buscar a experiência e atribuir-lhe sentido, pois é por meio das operações mentais da experiência (passado), interpretação (presente) e orientação (futuro), que o ser humano articula sua vida prática com as experiências no tempo. Como defende Jorn Rüsen:

[...] A consciência histórica é um fenômeno do mundo vital, ou seja, uma forma de consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (2001, p.75).

Seguindo a linha de pensamento defendida pelo autor supra citado, é possível compreender como é importante função orientadora do conhecimento histórico para a vida prática, pois todos os homens necessitam, eventualmente, tomar decisões. A todo momento, as pessoas evocam acontecimentos do passado para dar sustentação a suas ideias, seus argumentos e posicionamentos em situações da vida, ou seja, os seres humanos necessitam de orientação histórica para nortear suas decisões.

A Consciência Histórica tem um importante papel no processo de orientação, uma vez que ela une passado, presente e futuro. Portanto, fica clara a importância de trabalhar com estratégias de ensino que levem nossos alunos a pensar historicamente, o que deve ser um dos principais objetivos, ou melhor, compromisso, das aulas de História, levando os alunos a edificarem seu próprio ponto de vista sobre as coisas e acontecimentos, pois, como muito bem definiu Luis Fernando Cerri:

[...] pensar historicamente é nunca aceitar as informações, ideias, dados etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise. É nunca deixar de lado que todo produto de

uma ação tem um ou mais sujeitos em sua origem, e é decisivo saber quem são esses sujeitos, pois isso condiciona o sentido da mensagem (2011, p.59).

É imprescindível que os professores de História façam uma reflexão sobre suas práticas nas aulas desta disciplina. Pesa sobre eles a responsabilidade de mostrar aos alunos a importância do estudo da História, despertando para o entendimento de que, para compreender o tempo presente, é necessário conhecer o passado e saber que tudo que somos hoje são frutos das gerações que nos precederam. Como destaca NIKITIUK: “A transformação qualitativa que se almeja, no Ensino de História, passa pelo professor que se abre ao diferente, que ousa abrir espaços, que incentiva os diversos olhares sobre o objeto” (1996, p. 07).

2.3 A Importância do trabalho com Imagem nas Aulas de História

Para começar este texto, recorro ao pensamento da professora Martine Joly (2007), importante pesquisadora de temáticas relacionadas a imagens:

Somos consumidores de imagens; daí a necessidade de compreendermos a maneira como a imagem comunica e transmite as suas mensagens; de fato, não podemos ficar indiferentes a uma das ferramentas que mais dominam a comunicação contemporânea (2007, p. 01).

Desde a antiguidade, a discussão sobre o conceito de imagem se tornou um tema crucial da reflexão filosófica, especialmente com Platão e Aristóteles, quando, dentre outros aspectos, havia uma preocupação muito grande com relação aos cuidados com as imagens, como destaca Borges:

[...] a visão é o mais completo e o mais nobre de todos os sentidos. Porém, para Platão ela apenas equivaleria ao Bem quando e se iluminada pela luz do sol. Com essa metáfora, quer dizer que o ato de ver não é um procedimento meramente técnico, não brota naturalmente do movimento mecânico do olho. É ao contrário, um processo racional que depende da educação da alma, isto é, da razão. É ela que coloca, olho na posição correta e permite ao filósofo distinguir a cópia de seu original, o certo do errado, o verdadeiro do falso. Sempre que uma imagem é lida sem a mediação da razão, ela se transforma em um simulacro do real, ou seja, cria uma ilusão de realidade (2005, p. 25).

Vivemos em uma sociedade farta e, até mesmo, saturada de imagens, que nos chegam através dos mais variados suportes de linguagem. Essas visualidades abrangem várias áreas da vida e do cotidiano dos alunos, motivo pelo qual os professores têm a missão de preparar os alunos para esse mundo visual, buscando dotá-los de competências, para adotar atitudes ativas e críticas, posto que a preferência desses jovens se assenta muito mais no que veem do que em qualquer outra forma de comunicação. Ana Heloisa Molina, em seu artigo Ensino de História: possibilidades de pesquisa, faz um alerta bastante pertinente, quanto à necessidade

do trabalho com imagens: Mesmo com a saturação pela visualidade, vemos, mas não enxergamos, naturalizamos nosso olhar, dessensibilizamos nossa percepção (2007, p.27).

Neste sentido, é indispensável, capacitar os jovens para uma leitura crítica de imagens, como destaca Ricardo Barros em sua dissertação de mestrado, intitulada O uso da imagem nas aulas de História:

Questiona-se aqui o porquê de não levarmos a imagem para sala de aula, a fim de desarticulá-la, descontextualizá-la, provocando uma discussão sobre os meios de comunicação e um olhar crítico dos alunos. A análise da imagem na sala de aula nos permitiria educar o olhar dos nossos alunos estudantes, e, desta maneira, fornecer um importante passo rumo a democratização dos meios de comunicação. Somente o olhar crítico nos abre o horizonte da cidadania e da democracia. Caso contrário, a predominância da estética irá dispensar a ética, e seremos prisioneiros de um sistema de imagens (2007, p. 08).

Partilho com a professora Isabel Alarcão (2011) a ideia de que, em um mundo marcado por tanta riqueza informativa, precisa-se, urgentemente, do poder clarificador do pensamento. Ainda de acordo com esta autora:

Para que os cidadãos possam assumir este papel de atores críticos, situados, têm de desenvolver a grande competência da compreensão que assenta na capacidade de escutar, de observar e de pensar, mas também na capacidade de utilizar as várias linguagens que permitem ao ser humano estabelecer como os outros e com o mundo mecanismos de interação e de intercompreensão (p. 25).

A escola, e, em especial, as aulas de História, são contextos privilegiados para a aquisição e a produção de conhecimentos, entretanto, ainda há uma preferência muito grande por textos escritos. As imagens, na maioria das vezes, são utilizadas como ilustração para reforçar o pensamento apresentado pelo professor sobre determinado conteúdo, fato que reforça, para o alunado, a ideia de que o conhecimento é algo pronto, acabado, cabendo a ele, apenas, receber as informações e usá-las quando necessário. Ao fazer a inclusão das imagem nas atividades em sala de aula, é imprescindível, contextualizá-las e problematizá-las, para que cumpram com a sua real função. Como ressalva Molina:

[...] as imagens usadas em salas de aula não devem sê-lo gratuitamente, mas é necessário conhecer seus componentes semânticos para adequá-los aos objetivos propostos. Assim, o desafio e o limite imposto ao professor de história serão de redimensionar e explorar as competências específicas da imagem, não somente para motivar e envolver, mas re-elaborar, re-codificar, ordenar, organizar conceitos, transformando uma relação sócio-afetiva com a imagem em uma situação de cognição (2008, p.127).

Na publicidade contemporânea, a presença da imagem é obrigatória, e elas sempre nos sugerem o que devemos fazer, valorizar ou até mesmo desejar, moldando pensamentos e comportamentos. É de suma importância a leitura crítica dessas imagens como forma de conscientizar que somos os destinatários de mensagens que pretendem impor valores, ideias e comportamentos que não escolhemos. Sabemos que o universo das fontes iconográficas que

podem ser trabalhadas em sala de aula, é muito rico e variado. Desenhos, filmes, fotografias, pinturas, mapas fazem parte desse universo imagético e, por conseguinte, saber interpretá-las se tornou necessário em virtude do grande número que nos chegam a todo momento e de várias formas, sendo imprescindível repensar o uso da imagem no contexto das aulas de História.

A historiadora Circe Bittencourt, sobre o uso da imagem como recurso pedagógico, enfatiza que:

Imagens diversas produzidas pela capacidade artística humana também nos informam sobre o passado das sociedades, sobre suas sensações, seu trabalho, suas paisagens, caminhos, cidades, guerras. Qualquer imagem é importante, e não apenas as produzidas por artistas (2009, p. 353).

A professora portuguesa Isabel Calado (1994) nos ajuda a refletir sobre essa questão, quando defende que as pessoas apostam na imagem pelo seu poder de sedução, mas nem sempre encara a sedução como ponto de partida para o entendimento. Ainda segundo Calado, a palavra escrita impôs a necessidade de alfabetização desde que surgiu, o que, estranhamente, não aconteceu com a imagem material, pelo que podemos reivindicar para ela uma alfabetização, já que somente assim equiparemos nossos alunos com as competências que lhes permitirão viver no mundo em que estão inseridos de uma forma consciente. Muito pertinente a colocação da autora, no tocante à invenção da imprensa que, segundo ela, contribuiu para desencadear o processo de democratização da alfabetização da escrita, já no caso das imagens, certas novidades tecnológicas como a máquina fotográfica não ajudaram na alfabetização da imagem, pelo contrário, contribuíram para aprofundar a ilusão de que acender a linguagem visual é algo espontâneo e, portanto, não exige uma aprendizagem. Ela defende, ainda, que:

Fornecer ao aluno os conhecimentos necessários para a leitura consciente das imagens, leva-lo a descobrir os seus códigos, é contribuir para a integração do futuro cidadão, tornando-o liberto do poder massificador e demagógico da mídia...esta é a perspectiva que encara a imagem. Como qualquer outra linguagem, como um sistema de comunicação; admitir apenas seu poder de sedução e hipnose seria reduzi-la a muito pouco (p.122).

Circe Bittencourt, ao escrever sobre a importância da utilização da imagem no cotidiano escolar, afirma: “Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias” (2009, p. 89). Será de grande contribuição para a alfabetização visual do aluno, inserir no cotidiano da sala de aula, atividades práticas de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de fontes históricas, que estimulam o pensamento dos alunos, proporcionando atitudes críticas, diante da linguagem visual.

Esta prática, contudo, requer cuidados, tendo em vista que os jovens de hoje fazem parte de uma geração formada pela saturação imagética, fato que contribui para a banalização do olhar sobre essas visualidades. É imprescindível colocar a imagem a serviço da interpretação nas aulas de História e não somente utilizá-las como meio para reafirmar determinada visão sobre o conteúdo estudado. Porto e Silva, fazendo referência aos argumentos do historiador Eduardo Paiva, cita:

[...] consumimos imagens e ingerimos representações de toda sorte, nem sempre preocupados em filtrá-las, em compreendê-las, enfim, em decidir se as incorporamos ou não. Se bem utilizadas, as imagens podem auxiliar os estudantes na problematização de conceitos históricos, num convite para que pensem ou fiquem curiosos sobre determinados temas, como sendo esta uma poderosa fonte de informação (2012, p. 64).

Nessa perspectiva, faz-se necessário repensar estratégias de ensino, que utilizem fontes imagéticas no processo de ensino aprendizagem, pois o uso de imagens no contexto da sala de aula como fontes históricas pode trazer à tona múltiplas indagações, necessárias para o entendimento da construção do conhecimento histórico. Um dos desafios propostos por esta pesquisa é colocar a imagem na centralidade da aula, para que a serviço da interpretação, contribua para o desenvolvimento de um pensamento crítico diante das visualidades presentes no nosso dia a dia.

2.4 Sobre o Conceito de Imagem e Representação

Peter Burke (2004), renomado historiador da História cultural inglesa, em seu livro *Testemunha Ocular: História e Imagem*, ao defender o uso da imagem como evidência histórica, afirma que elas podem testemunhar o que não pode ser colocado em palavras, enfatizando que não seria possível desenvolver pesquisas no campo da História das mentalidades, se os historiadores tivessem se limitado apenas às fontes tradicionais como documentos oficiais. Ele cita como exemplo a dificuldade de escrever sobre a pré-história europeia sem as evidências das pinturas de Altamira e Lascaux, assim como a História do Egito Antigo, sem as pinturas dos túmulos. Enfatiza, ainda, a contribuição das imagens na reconstrução das culturas materiais do passado, nas quais historiadores da agricultura, da tecelagem, da guerra, da mineração, dentre outros, tem se baseado para reconstruir as maneiras pelas quais arados, arcos, armas de fogo, entre outros, eram utilizados. Burke chama para seu texto o pensamento de Burckhardt sobre o conceito de imagem como “testemunhas de épocas passadas do desenvolvimento do espírito humano, ‘objetos’ através dos quais é

possível ler as estruturas de pensamento e representação de uma época” (apud BURKE, 2004, p.13). Burk, não somente encoraja o uso da imagem como evidência histórica, como também adverte seus leitores sobre os possíveis perigos do trabalho com este tipo de fonte:

As imagens são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras seu testemunho. Ela podem ter sido criadas para comunicar uma mensagem própria, mas historiadores não raramente ignoram essa mensagem a fim de ler as pinturas nas “entrelinhas” e aprender que os artistas desconheciam estar ensinando. Há perigos evidentes neste procedimento. Para utilizar a evidência das imagens de forma segura, e de modo eficaz. É necessário, como no caso de outros tipos de fonte, estar consciente das suas fragilidades (p. 18).

Tendo em vista que as imagens são sistemas de representação, é necessário fazer uso deste conceito, pois, apesar de polissêmico e abstrato, ele é importante para o entendimento do trabalho de análise da imagem. Este é um conceito central da História Cultural, segundo a historiadora Sandra Pessavento:

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem sua existência. AS pessoas dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade. Representar é estar no lugar de, e não é uma cópia do real, mas uma construção feita a partir do real, envolvendo processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão...as representações se inserem em regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade (apud GIL e ALMEIDA, 2012, p. 45).

Para Roger Chartier, o conceito de representação é um dos conceitos mais importantes, quando pretendemos compreender o funcionamento da sociedade ou definir operações intelectuais que lhes permitam apreender o mundo. Sob sua ótica:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares e políticas) (1990, p. 17).

Chartier (1990) afirma que, num primeiro sentido, a representação é um instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através de sua substituição por uma “imagem” capaz de reconstruir em memória e de figurar tal como ele é. O referido autor chama atenção, ainda, para duas possibilidades de sentido:

Por um lado a representação como dado a ver uma coisa ausente, neste caso, a representação é um instrumento de conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através de sua substituição por uma imagem capaz de reconstruir em memória e de figurar tal como ele é. Por outro lado, a representação também pode ser entendida como exibição de uma presença, como aplicação pública de algo ou de alguém (p. 20).

Assim, toda imagem é representada, ou seja, corporificada em um suporte de representação, que coloca em ação conceitos representativos, próprios daquele que as criou,

ou seja, um “real” representado por alguém. Portanto, precisamos adotar estratégias de ensino, que propiciem o desenvolvimento, de um olhar crítico, diante das visualidades que se apresentam para nós. A “alfabetização” do olhar é tão necessária quanto saber ler, escrever e interpretar, especialmente em uma sociedade como a nossa, tomada por apelos visuais, que nos seduzem, cada vez mais, a consumir, de maneira irrefletida, suas mensagens.

3 A AULA OFICINA COMO MÉTODO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Nesse capítulo, abordarei a metodologia da Aula-Oficina enquanto proposta metodológica para o Ensino de História, a qual está intimamente relacionada ao campo da Educação Histórica, que busca o desenvolvimento da capacidade inerente a todos os seres humanos de se orientar no tempo. Ela visa assim, através de uma sequência didática desenvolvida pelo professor, em que o aluno é visto como construtor do seu conhecimento, procurando através dessa prática, levar os alunos a atribuírem sentido às aulas de História, buscando promover o desenvolvimento da sua Consciência Histórica, atingindo um dos principais objetivos desta disciplina.

As estratégias pedagógicas adotadas no decorrer do processo ensino-aprendizagem são muito importantes para que os objetivos de ensino sejam alcançados. Por isso, a necessidade de reflexão sobre os métodos de ensino praticados cotidianamente em sala de aula. Como defende o historiador Luís Fernando Cerri:

Sobre as dificuldades, podemos afirmar que a natureza central das mesmas não está nas características da disciplina, mas sim nos métodos através dos quais ela chega aos educandos. O ensino tradicional (ligado também a uma concepção tradicional da disciplina), sem acabar, já nos deixa uma herança de dívidas: os alunos têm sido obrigados, ao longo do tempo, a engolir uma história estática, linear e cronológica, sucessão arbitrária e obrigatória de eventos e nomes, com pouco ou nenhum sentido para sua vida ou formação intelectual, (1999, p. 143).

Ao refletir sobre o universo da sala de aula, nos deparamo-nos com a tradicional aula expositiva, centrada na figura do professor e com abordagens direcionadas para a memorização de acontecimentos, nomes e datas, onde não há espaço para os alunos emitirem opiniões, levantarem hipóteses e muito menos para desenvolverem autonomia de pensamento, de modo que possam, tomar decisões de forma consciente em sua vida cotidiana. Dessa forma, apresento a metodologia das Aulas-Oficinas, que visa indicar caminhos que podem contribuir para uma aprendizagem significativa em História, através da superação do tradicional modelo de ensino reprodutivista dos conteúdos. Proponho uma ação pedagógica, a partir da qual a sala de aula seja um *locus* para a construção de conhecimentos, promovendo investigação, ação e reflexão, possibilitando aos alunos desenvolvimento do seu potencial cognitivo, a fim de estabelecer uma relação entre o passado e o presente e fazê-los perceber a importância do entendimento do conhecimento histórico para a compreensão da sua realidade.

Esta proposta de ensino tem suas raízes na Aula-Oficina, que é uma metodologia para o Ensino de História, desenvolvida pela professora portuguesa Isabel Barca (2004), assim denominada com o objetivo de estabelecer uma demarcação em relação a aulas meramente

expositivas ou falsamente ativas. Dentro da Educação Histórica, concepção teórica escolhida para fundamentar esta pesquisa, optei por adotar a Unidade Temática Investigativa enquanto metodologia de aplicação, e que, como o próprio nome sugere, é uma investigação a partir de um tema retirado de um conteúdo. Essa proposta visa que a aprendizagem nas aulas de História tenham mais sentido para os alunos.

No estilo de aula ora apresentado, os alunos não devem se limitar a ouvir apenas a narrativa do professor, pelo contrário, eles deverão participar ativamente do processo de aprendizagem, tornando-se protagonistas na construção do conhecimento histórico escolar, através do trabalho com fontes históricas. Nessa estratégia de ensino, tanto o aluno como o professor, tornam-se agentes no processo de ensino aprendizagem. Barca (2004) esclarece que esses novos papéis dão origem a uma nova forma de desenvolver uma aula. O professor passa, então, a ser visto como um investigador social, porque questiona e busca compreender o modo como seus alunos aprendem, fazendo as opções metodológicas e de conteúdo em função disso.

Outro estudiosa do assunto, a professora Selva Guimarães Fonseca também defende, com relação aos papéis que devem ser desempenhados por alunos e professores no processo de ensino aprendizagem em História, que:

[...] o aluno exerce um papel ativo: constrói conhecimentos, desenvolve atividades, discute, participa, busca informações, (re) cria textos variados. E o professor orienta e conduz o trabalho na busca de respostas aos problemas levantados. A aprendizagem se processa de forma contínua, ativa e questionadora. O aluno adquire conhecimentos, mas mais que isso, também os questiona e constrói aprendizagens. O professor, por sua vez também não apenas ensina, transmitindo conhecimentos: ele investiga, busca, dialoga, aprende, questiona, organiza, orienta e sistematiza (2012, p. 211).

Dessa forma, recai sobre os professores de História essa tarefa. Urge repensarmos o nosso ofício, como salienta a professora portuguesa Isabel Alarcão:

Colocando-se ênfase no sujeito que aprende, pergunta-se então qual o papel dos professores. Criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender competências que o professor de hoje tem que desenvolver (2011, p. 32).

Nesse modelo de aula, o professor auxilia o aluno a desenvolver o pensamento crítico acerca da história. Enfatizando o papel dos professores no âmbito dessa metodologia, a autora, também portuguesa, Isabel Barca, cujos pressupostos teóricos norteiam este trabalho, enfatiza:

O papel do professor que não se limite a simples expositor e gestor de diálogos, mas assuma uma postura de professor-investigador social, poderá ganhar a maioria dos seus alunos não só para o gosto pela história mas também para competências mais avançadas (2007, p. 63).

Dessa forma, com vistas a promover uma aprendizagem significativa para o aluno, faz-se necessário inovar nas práticas pedagógicas de ensino, para levar os aprendentes ao mais próximo possível da sua realidade, do seu cotidiano, estimulando-os cada vez mais na prática da investigação. Para tanto, o professor deve recorrer ao potencial das fontes históricas, transformando o espaço das aulas num lugar de produção de conhecimento e não apenas de reprodução de informações. Ensinar História implica levar o aluno a entender a história como uma construção, com inúmeras leituras e interpretações, e proporcionar aos estudantes subsídios para a construção de pensamentos autônomos e o desenvolvimento do senso crítico.

Nesta perspectiva, a proposta metodológica da Aula-Oficina se enquadra muito bem, na medida em que possibilita aos jovens compreenderem os processos que fazem parte da escrita da História, desenvolvendo o senso crítico através da interpretação histórica, além de desmistificar a visão de História como verdade absoluta. Cainelli e Schmidt fazem uma colocação bastante pertinente quanto a essa questão:

A história é sempre uma interpretação. Essa suposição põe em discussão a concepção de uma única e verdadeira história a ser contada e propõe que a história é sempre multiperspectivada. Tal pensamento não significa que se cai no absoluto relativismo, mas sugere que o ensino de história deve contribuir para uma educação histórica, em que os alunos estabeleçam relações cada vez mais complexas com as ideias históricas e possam se ver como produtores do conhecimento, no sentido possível da recriação das relações entre a história do presente e do passado (2009, p. 67-68).

Barca (2004), idealizadora deste modelo de aula, enfatiza que essa abordagem de investigação, sob a perspectiva da Educação Histórica, nasceu da preocupação de ligar a teoria à prática. A operacionalização dessa experiência pedagógica versa sobre os seguintes passos: primeiro, levantamento das ideias prévias dos alunos; segundo, os dados obtidos devem ser categorizados e analisados pelo professor; o terceiro passo é a problematização, junto aos alunos, dos conceitos que envolvem a temática estudada; na quarta etapa, deve ocorrer a intervenção pedagógica do professor, com base nas ideias prévias, devendo ser utilizadas fontes históricas na Aula-Oficina. Em seguida, os alunos devem produzir uma narrativa sobre o conhecimento construído nesse processo, que servirá como um instrumento de metacognição, com o objetivo de observar se houve ou não progressão das ideias históricas dos alunos, essencial, para refletir sobre os resultados das experiências, analisando os aspectos positivos e negativos da aplicação desta metodologia.

A intervenção pedagógica, através da Aula-Oficina, sugerida neste trabalho defende o uso do suporte imagético como fonte histórica, e tem como objetivo verificar se a sua aplicação junto aos alunos pode ou não contribuir para um aprendizado significativo dos

conteúdos históricos. O princípio norteador desta pesquisa se pauta na visão de que a sala de aula deve ser um espaço de troca de experiências e construção refletida de conhecimento. O papel do aluno é participar ativamente do processo ensino-aprendizagem. Trazê-lo para o centro desse processo é um ponto fundamental desta metodologia. Assim, esta proposta pretende protagonizar o aluno na construção do conhecimento histórico, de modo a levá-lo a perceber-se como sujeito histórico, e assumir com isso, uma nova postura diante da realidade em que está inserido. Quanto ao professor, faz-se necessário que ele tenha o cuidado de descentralizar sua função no decorrer das aulas, deixando esse protagonismo para os discentes, como já defendi anteriormente.

Quero deixar claro que não se trata, aqui, de fornecer uma receita pronta para a ministração de aulas de História, mas de propor uma opção metodológica que pode ser bastante útil para o desenvolvimento da Consciência História dos alunos, o que, no meu entendimento, é o principal objetivo do Ensino de História. Dessa forma, a Aula-Oficina se apresenta como uma opção didática, que tem como pretensão renovar a forma de ensinar e aprender História, procurando despertar nos alunos um espírito investigativo, contribuindo para sua formação enquanto cidadão do mundo, permitindo-lhe deixar de ser um mero ouvinte e passar a ser protagonista da história dentro do espaço escolar. Quanto ao professor, cabe-lhe conduzir esse processo, com a missão de auxiliar o aluno no desenvolvimento do pensamento crítico acerca do conhecimento histórico.

3.1 Sobre a Importância das Ideias Tácitas dos Alunos

O interesse pelas ideias tácitas dos alunos se justifica, dentro da Educação Histórica, como uma maneira de promover práticas pedagógicas para uma aprendizagem significativa dos jovens em idade de escolarização. A partir desse pressuposto teórico, identificam-se os conhecimentos prévios dos estudantes, sendo fundamental, por parte de quem ensina, auxiliar na escolha de estratégias adequadas para atingir os objetivos propostos para determinado conteúdo, além de contribuir para que os alunos se percebam como sujeitos históricos, condição igualmente essencial no processo de ensino-aprendizagem em História. Assim, sondagem é o ponto de partida para o início do trabalho com o conteúdo histórico escolhido, dando suporte para a tomada de decisões quanto à metodologia a ser aplicada.

Referências aqui no Brasil no tocante às pesquisas sobre o Ensino de História baseado na Educação Histórica, as professoras Marlene Cainelli (2009) e Maria Auxiliadora Schmidt (2009) enfatizam que:

Esse ensino da História pressupõe, fundamentalmente, que se tome a experiência do aluno como ponto de partida para o trabalho com os conteúdos, pois é importante que também o aluno se identifique coo sujeito da história e da produção do conhecimento histórico.... a relação entre o conhecimento histórico a ser ensinado e a cultura experiencial do aluno deve desenvolver-se “num processo de negociação de significados”, isto é, o processo ensino-aprendizagem é uma reconstrução de conhecimento e não uma justaposição deles (p. 54).

A professora Circe Bittencourt (2009) tece importantes reflexões sobre o conhecimento prévio dos alunos e ressalta a importância da valorização das experiências apreendidas por eles fora do contexto da sala de aula, defendendo que:

No que se refere ao conhecimento histórico, essa posição torna-se ainda mais relevante, levando em conta as experiências históricas vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentada pela mídia- cinema e televisão, em particular- por parte das crianças e dos jovens, em seu cotidiano. A história escolar não pode ignorar os conceitos espontâneos formados por intermédio de tais experiências (p. 189).

Coadunam com essas ideias as professoras portuguesas Isabel Barca e Marília Gago, conforme deixa claro o excerto abaixo:

Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores a as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento é considerado mais elaborado do que aquele que assenta em generalizações estereotipadas, desprovidas de compreensão do sentido humano do passado (2001, p. 241).

Na perspectiva da Educação Histórica, fica evidente a importância da valorização das ideias prévias dos alunos, como ponto de partida para a intervenção, através da Aula-Oficina, sendo este o primeiro passo dessa metodologia, pois, segundo essa linha de pesquisa, somente após o levantamento da ideias tácitas dos estudantes é que será possível desenvolver atividades, estratégias de ensino, partindo do conhecimento que eles já dominam até chegar aos objetivos propostos para determinado conteúdo histórico. É imprescindível destacar que, nessa abordagem metodológica, é de extrema importância estabelecer relações entre o que o aluno já sabe e o que deve aprender, cabendo ao professor estabelecer esse diálogo.

Trata-se de uma etapa indispensável da Aula-Oficina, o processo de sondar. Diagnosticar as ideias prévias dos alunos acerca de um determinado conceito substantivo torna-se essencial, na medida em que servirá de base para a tomada de decisões que nortearão as outras etapas desta metodologia. Dessa forma, tomar como ponto de partida o que o aluno já traz consigo, o que ele adquiriu no decorrer de sua vida, nos usos públicos da História,

como nas novelas, filmes, família e amigos, dentre outros, é fundamental, já que construímos nossa visão de mundo com base na nossa própria experiência. Como defende a professora Selva Guimarães, em relação à valorização desses saberes:

[...] é preciso reconhecer o óbvio: o professor da história não opera no vazio. Os saberes históricos escolares, os valores culturais e políticos são ensinados na escola a sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores e comportamentos adquiridos em outros espaços educativos (2012, p. 69).

Ainda nesta perspectiva, Berutti e Marques salientam que:

[...] não se pode ignorar o fato de que os alunos, ao viverem e experienciarem a História no tempo presente, vivem e participam da construção de um tempo presente, vivem e participam da construção de um tempo da história carregado de questões, problemas que precisam ser compreendidos, explicados, para que os estudantes se tornem conscientes de sua ação sobre o mundo e possam se engajar na sua transformação [...] levar em conta e valorizar os conhecimentos dos quais os alunos são portadores, buscando ampliar o diálogo entre esses e os novos conhecimentos, a ser desenvolvido e realizado em sala de aula [...] (2009, p. 31).

O professor, dentro dessa concepção metodológica, visando conhecer as ideias tácitas dos alunos, “deve assumir a posição de “professor investigador social”, isto é, de um docente que procura compreender a progressão conceitual dos seus alunos, com lentes próprias da natureza histórica e não apenas em termos de quantidade de conteúdos” (BARCA, 2012, p. 46). A análise das ideias prévias dos alunos é extremamente importante para a tomada de decisão sobre a intervenção pedagógica, pois é nesse momento que ele percebe as “carências de aprendizagem dos seus alunos e, a partir daí, o professor pode trabalhar baseado do que detectou. Esta prática constitui um diferencial bastante significativo, pois é essencial partir da realidade do aluno para trabalhar os conteúdos em sala de aula, chamando-o para participar ativamente do processo ensino-aprendizagem. É essencial, no Ensino de História, indicar possibilidades para que os alunos adquiram os instrumentos necessários para decodificar as ideias que já possuem e produzir novas.

Contudo, é preciso ter clareza com relação aos objetivos propostos para determinado conteúdo, pois serão baseados neles, as perguntas que farão parte do questionário de sondagem. Cabe, dessa forma, ao professor a tarefa de articular, relacionar as vivências dos seus alunos com o conteúdo histórico estudado, afinal, quanto mais próximo da realidade do aluno, melhor será a compreensão do conteúdo.

3.2 Problemática dos Conteúdos Históricos

O segundo momento da Aula-Oficina é a questão da problematização dos conteúdos históricos em sala de aula. A História deve fornecer respostas às perguntas do presente e, assim como o historiador começa seu trabalho de pesquisa com uma inquietação, também

deverá ser na sala de aula com os alunos, afinal, cada conteúdo histórico a ser ensinado permite a construção de várias problemáticas. De posse da análise das respostas elaboradas pelos alunos, o professor passa para outra etapa da Aula-Oficina, que consiste na problematização dos conteúdos junto aos alunos. Como defendem Cainelli e Schmidt:

No ensino de história, problematizar é, também, construir uma problemática relativa ao que se passou com base em um objeto ou um conteúdo que está sendo estudado, tendo como referência o cotidiano e a realidade presentes dos alunos e do professor. Para a construção da problemática, é importante levar em consideração o saber histórico já produzido e, também outras formas de saberes, como aquele difundido pelos meios de comunicação. Cada conteúdo a ser ensinado permite a construção de várias problemáticas (2009, p. 56).

Nesse momento da Oficina, cabe ao professor desenvolver questões para reflexão junto aos alunos, para, dessa forma, contribuir para com a problematização do conhecimento histórico, pois, através delas, os saberes já existentes poderão se refinar e se transformar em conhecimentos históricos. É o que defendem Gil e Almeida (2012), para as quais a história deve ser ensinada como se escreve o conhecimento histórico:

[...] a sala de aula precisa ser um espaço com situações de aprendizagem que provoquem os alunos a formular perguntas, hipóteses, consultar fontes e concluir. Trata-se de instituir uma pedagogia da pergunta como contraponto ao questionário, onde o aluno responde o que o texto apresenta (p. 57).

Ainda na perspectiva da problematização dos conteúdos, são pertinentes as colocações de Luiz Carlos Villata:

As situações problema, assim, são constituídas em torno de elementos da realidade imediata dos discentes ou relevantes em sua experiência de vida, com significância para os mesmos e, geralmente, situando-se no presente, mas não só; elas tornam a História algo mais interessante porque despertam a curiosidade dos aprendizes e instigam-lhes o desejo de descobrir uma solução (Apud SCHIMDT E CAINELLI, 2009, p. 51).

Como já dito, cada conteúdo histórico a ser ensinado permite a construção de várias problemáticas. Cabe ao professor contextualizar, criar situações-problemas a partir de uma temática atual, que tenha sentido para os alunos, para depois relacioná-las ao conteúdo histórico trabalhado, levando o aluno a refletir sobre os problemas atuais. É imprescindível a aproximação da temática estudada com a realidade do aluno, para que ele possa estabelecer as relações entre o passado e o presente, reconhecendo as permanências, as mudanças e as rupturas que certamente ocorreram com o passar do tempo, despertando o interesse e facilitando a atribuição de sentido para as aulas de História. É neste momento da aprendizagem que deve-se estabelecer um diálogo entre as temporalidades, no qual os alunos devem ser estimulados a levantar hipóteses, emitir pontos de vistas, baseados em suas experiências individuais. Conforme argumentam Schimdt e Cainelli sobre o que significa problematizar o conhecimento histórico:

[...] significa partir do pressuposto de que ensinar História é construir um diálogo entre o presente e o passado, e não reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre os fatos que ocorreram em outras sociedades e épocas...é também, construir uma problemática relativa ao que se passou com base em um objeto ou um conteúdo que está sendo estudado, tendo como referência o cotidiano e a realidade presentes dos alunos e do professor (2009, p. 56).

Assim, ao partir das situações-problema, o professor promove uma aproximação com a realidade dos alunos, ajudando-os a situar-se no presente e provocando neles uma curiosidade, um desejo pela resposta, pela resolução dessa problemática, transformando a sala de aula em um espaço de debate e produção de conhecimento, desvinculando-se de um método de ensino reprodutivista. Contudo, vale salientar que é preciso muito cuidado nesta etapa, para evitar anacronismos, já que não é possível entender os valores do passado com os mesmos critérios que avaliamos o presente, pois cada época tem os seus valores, as suas crenças, a sua forma de entender o mundo, que devem ser respeitados.

Para Rüsen (2007), a problematização dos conteúdos históricos trabalhados em sala de aula permite que o estudante faça indagações sobre o passado, de forma que as respostas obtidas através desses questionamentos lhes façam algum sentido no presente, e que, de alguma maneira, esse sujeito que aprende encontre uma orientação histórica para sua vida.

3.3 A Exploração de Fontes em Sala de Aula na Perspectiva da Educação Histórica

De acordo com os pressupostos da Educação Histórica, o trabalho com fontes tem um potencial muito grande, no sentido de poder contribuir para a formação do pensamento histórico e da Consciência Histórica dos alunos. Para a intervenção pedagógica proposta neste trabalho, faz-se necessária a utilização de fontes, pois é essencial para que os alunos entendam como o conhecimento histórico é construído. Contudo, é importante ressaltar que as fontes históricas nunca devem ser tratadas como um fim em si mesmas, devendo estar na sala de aula a serviço da interpretação, com o intuito de responder as indagações e problematizações elaboradas por professores e alunos, como enfatiza a professora Selva Guimarães (2012). Essa prática implica em redimensionar a relação professor-aluno-saber, como também visa superar a submissão de professores e alunos ao saber pronto e consagrado e, por conseguinte, não ceder à sedução da exclusividade do livro didático.

Essa metodologia de ensino baseada em fontes oportuniza aos alunos uma aproximação com o trabalho do historiador, ou seja, proporciona a inserção dos alunos no ambiente de construção do conhecimento histórico, tendo contato com a matéria prima de

trabalho do historiador, favorecendo o entendimento de que o conhecimento histórico é construído por meio de interpretações dessas fontes. Por isso, é imprescindível entender, como alerta Cabrine et al, que:

[...] pensar não a mera articulação entre ensino e pesquisa, mas o próprio ensino como pesquisa. Nessa direção, a pesquisa não é uma atividade a mais, é um princípio norteador de toda atividade em sala de aula (2000, p. 15).

Esse tipo de prática pedagógica rompe com um modelo de ensino alienante e meramente informativo, superando o reprodutivismo livresco, que predomina nas aulas de História, trazendo o aluno para o centro do processo de ensino, tornando-os protagonistas de suas aprendizagens.

A sugestão do trabalho com fontes para o encaminhamento das aulas de História é fundamental, na medida em que possibilitará ao aluno condições de se reconhecer como sujeito histórico, pois a forma como a escrita e o Ensino da História foram conduzidos durante décadas, pautados nos pressupostos da visão positivista, contribuiu para a ideia de que nem todos eram sujeitos históricos, apenas os “grandes homens”. Como defendem Berutti e Marques (2009) “a exaltação do passado, invariavelmente glorificado em função da ação dos grandes homens, acaba por inviabilizar a consciência do presente” (p. 39). Na medida em que foram surgindo novas formas de se escrever e compreender a História, com a introdução de “novos” sujeitos, especialmente com a *Escola dos Anales*, a visão de quem são os sujeitos da História também foi alterada, o que foi bastante positivo, também, para o Ensino de História. Essa possibilidade de o aluno enxergar-se como sujeito histórico é extremamente importante para o desenvolvimento da Consciência Histórica. Dessa forma, percebe-se a importância de trabalhar o Ensino de História como pesquisa, utilizando fontes históricas não como ilustração do conteúdo ministrado, mas como uma proposta pedagógica com a qual o aluno poderá compreender o conhecimento histórico como uma construção, e que a História não é algo “revelado” ou uma verdade pronta e acabada, mas é construída sob diferentes pontos de vista.

3.4 A Importância da Narrativa como Expressão do Conhecimento Histórico

Um dos desafios que se apresenta para os docentes nesta proposta metodológica é o de ensinar História na perspectiva de desenvolver uma escrita argumentativa nos alunos. Eis a função da narrativa nesse contexto. Ela é uma das formas pelas quais a Consciência Histórica pode se manifestar, demonstrando a capacidade de se orientar no tempo. É nesse momento que os professores devem avaliar o aprendizado histórico dos alunos, ou seja, constatar se houve

ou não progressão dos conhecimentos históricos, saber se eles utilizaram os conhecimentos históricos em questão, para pensar o mundo em que vivem.

A narrativa é o quarto elemento do processo da unidade temática investigativa, cujo objetivo é levar o aluno a expressar, de forma articulada, o que aprendeu. Esta escrita dos alunos é solicitada como um instrumento de metacoginição, que é um instrumento de avaliação aplicado para diagnosticar a aprendizagem dos alunos, através do qual os docentes analisam as narrativas produzidas pelos discentes no contexto de aula, utilizadas aqui como instrumento avaliativo. Essa produção dos alunos é um elemento constitutivo da Consciência Histórica, cujas operações mentais, experiência, interpretação e orientação devem se tornar concretas através da narrativa histórica. Ela demonstra a maneira pela qual o aluno pensa sobre determinado conteúdo. Por isso, é necessário desenvolver exercícios de metacoginição que tomem por base a elaboração de um texto, de acordo com a leitura de um documento histórico em sala de aula. Com relação à importância da narrativa, são muito pertinentes as colocações das professoras Schmidt e Cainelli:

O retorno da narrativa não significa organizar o material em ordem cronológica, mas compreende uma perspectiva mais específica, a qual entende que a construção dos argumentos históricos explicativos pressupõe a análise da ação, dos agentes e do contexto onde ocorre a ação, dos agentes e do contexto onde ocorre a ação. Para isso é necessário falar de situações específicas do passado e realizar sua interpretação, resignificando o presente, do ponto de vista individual e coletivo, de forma a construir uma orientação para ação e intervenção na realidade social (2009, p. 68).

Após a realização das etapas defendidas por Isabel Barca, este é o momento em que o aluno vai demonstrar, o conhecimento adquirido, construído, através de uma narrativa. Através dessa prática pedagógica, os alunos terão oportunidade de expor suas opiniões muito mais do que tradicionalmente teriam. O professor, dessa forma, contribui para impulsionar no aluno um desenvolvimento cognitivo muito maior.

3.5 Nota Introdutória para as Três Aulas-Oficinas

Para a aplicação da Aula-Oficina, elegi o Colégio Estadual José Joaquim Cardoso, fundado em 1964, localizado em Malhador, cidade da região agreste do interior do Estado de Sergipe, a 49 km da capital Aracaju. Este é o único estabelecimento público de ensino voltado para o Ensino Médio naquele Município e é mantido e administrado pelo governo do Estado de Sergipe, dispondo de um diretor, uma secretária e duas coordenadoras pedagógicas. Uma das principais características da região em que a escola está situada é a agricultura. A maior parte da população vive do cultivo e da venda de produtos como inhame, macaxeira, batata

doce, maracujá e amendoim, dentre outros produtos agrícolas. Trata-se de um município que, segundo os dados divulgados pelo IBGE no Diário Oficial da União de 30/08/2017, tem 12.691 habitantes.

A referida instituição escolar conta, para o ano letivo de 2018, com um total de 265 alunos devidamente matriculados, distribuídos entre os primeiros, segundos e terceiros anos, nos turnos da manhã, tarde e noite. Quanto à estrutura física, apesar de necessitar de pintura e pequenos reparos, esta unidade se apresenta em bom estado de conservação, se comparada com muitas outras da rede estadual de ensino de Sergipe. O estabelecimento possui 06 salas de aulas, com ventiladores; um laboratório de informática com pouquíssima utilidade, porque, embora tenha computadores novos, a Internet não funciona; uma sala onde funciona biblioteca e sala de vídeo ao mesmo tempo; 02 *notebooks*, 02 aparelhos de *datashow*, o que facilita bastante o trabalho dos professores na hora de ministrar as aulas. Para a prática de esportes, foi recentemente inaugurada uma quadra poliesportiva coberta, onde são realizados os eventos da escola e que é muito utilizada pelos alunos, seja nas aulas práticas de Educação Física ou em outras atividades.

A comunidade é bastante presente no cotidiano da unidade escolar, quer nas reuniões de pais, quer em outros eventos que a escola realiza. A escola possui uma missão muito importante no processo de formação do cidadão, embora a aprendizagem aconteça em vários contextos de vida. Ela é o principal meio sistemático de transmissão de conteúdos, atendendo a objetivos que visam, dentre outros, ao desenvolvimento cognitivo dos aprendentes.

As Aulas-Oficinas foram direcionadas para os jovens do 1^a ano A, 2^a ano A e 3^a ano do Ensino Médio. Antes de aplicar esta metodologia, é imprescindível realizar uma discussão sobre fontes históricas com os estudantes, enfatizando os cuidados necessários a esse tipo de prática, bem como discutir o que é um documento histórico e como ele se transforma em fonte para o historiador. Não se trata de transformar os alunos em historiadores, mas inseri-los nos pressupostos cognitivos da ciência histórica, que valorizam a capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo. Vale destacar que, para o desenvolvimento dessa pesquisa, optei por trocar o nome dos discentes para preservar a identidade e individualidade de cada participante.

4 APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DA AULA OFICINA NA TURMA DO 1º ANO A

4.1 Perfil da Turma

A turma do 1º ano A é formada por 30 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 17 do sexo feminino. A idade média desses aprendizes varia entre 14 e 19 anos, sendo que 90% da turma tem 15 anos. Cabe destacar que descartei duas atividades, pois os alunos não conseguiram realizar todas as etapas, já que faltaram no dia da aplicação das mesmas. Apenas três deles são repetentes. É pertinente ressaltar que esta turma é composta, predominantemente, por alunos que estão iniciando uma nova fase em seus estudos, portanto, vivendo um momento de transição, do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. De modo geral, os alunos demonstram bastante entusiasmo com atividades que fujam às aulas tradicionais, contudo, quando são solicitados para escrever ou realizar leituras de texto, manifestam bastante insatisfação, fato que leva a crer que a leitura não faz parte de seu cotidiano.

O tempo destinado para a aplicação desta oficina foi de 10 aulas, com duração de 50 minutos, cada, distribuídas da seguinte forma: 02 aulas para a sondagem dos conhecimentos prévios, 02 aulas para a problematização do conteúdo e exposição das imagens, 02 aulas para a análise das fontes pelos alunos, 02 aulas para a construção de um texto e 02 aulas para apresentação das narrativas de cada grupo para os demais alunos da classe. Esta pesquisa foi realizada no período de 04 de abril a 15 de maio de 2018.

4.2 Descrição da Aula-Oficina: A Inquisição, um Veneno Chamado Intolerância

Ao escolher o conteúdo substantivo A Inquisição, ou Tribunal do Santo Ofício, pretendi refletir sobre a questão da intolerância religiosa. Abordei o período da sua reativação no contexto da Contra Reforma, pois como é sabido, a inquisição teve duas versões: a medieval e a feroz inquisição moderna, que teve como principal missão a função de combater o desvio de fiéis católicos para outras denominações religiosas, e para isso, ela abusava da crueldade para punir os que se desviassem dos seus preceitos. Tais pessoas eram chamadas de hereges. As punições iam das mais brandas, como a excomunhão da igreja, até as mais severas, como a prisão perpétua e a morte na fogueira. Além de perseguir protestantes, a Santa

Inquisição, como era chamada, também combateu judeus e islâmicos, já que eram considerados pecadores e infiéis.

Milhares de pessoas foram perseguidas, presas, torturadas e mortas, queimadas em fogueiras em nome da fé Católica. No Brasil, segundo dados do IBGE (2010), 86,8% dos brasileiros se declararam cristãos, dos quais são católicos 64,6%, e evangélicos, 22,6%.

Para historicizar o tema, é necessário lembrar que, desde o início da colonização do Brasil até o Império, houve restrição da liberdade religiosa. A Igreja católica, como religião oficial do País, “obrigava” toda a população a seguir sua doutrina. Vale relembrar que a primeira manifestação de intolerância religiosa da igreja católica praticada pelos portugueses, no Brasil, foi com os índios, quando, através da catequização, impuseram sua religião. O mesmo repetiram com os negros africanos, que, através do sincretismo religioso, acharam uma maneira de manter suas crenças. Somente com a proclamação da república, em 15 de novembro de 1889, o Estado tornou-se laico no Brasil. Hoje, há leis que garantem o direito de escolha, como assegura a Constituição Federal de 1988, em seu título II- Direitos e garantias Fundamentais, artigo 5ª, incisos VI a VIII. Podem os brasileiros gozar, hoje, de maneira ampla e irrestrita, o direito de escolha de qualquer crença religiosa, sendo criminalizada qualquer atitude de intolerância, imposição e discriminação religiosa. A população brasileira tem, hoje, à sua disposição, o disque denúncia, que atente pelo número 100, como uma estratégia para coibir esta prática.

Também foi discutido, com os alunos, a questão das execuções praticadas, na atualidade, pelo grupo terrorista autodenominado Estado Islâmico. Estes combatentes, expõem as vítimas ao público, provavelmente para servir de exemplo aos demais, com requintes de muita crueldade e violência, decapitam, queimam, afogam, fuzilam, dentre outros métodos, não menos cruéis do que os métodos inquisitoriais utilizados pelo Santo Ofício Católico. Este grupo terrorista, além de confiscar bens das vítimas, vende antiguidades iraquianas para obter fundos para suas ações terroristas. A igreja católica, por sua vez, também confiscava os bens dos hereges para enriquecer durante o período da inquisição, o que lhe garantiu muita riqueza em períodos posteriores.

Esse tema foi apresentado para os alunos na intenção de fazê-los refletir sobre a questão da intolerância de maneira geral, especialmente a religiosa, enfatizando que essas práticas perpassam diferentes temporalidades e contextos históricos. Acredito que essa ponte estabelecida entre os fatos citados segue o caminho sugerido pela BNCC, que alerta sobre a importância de relacionar passado e presente nas aulas de História para uma maior

compreensão do assunto pelo aluno, de maneira que as questões do presente sirvam para sensibilizar o aluno para o estudo do passado. Por isso foi utilizado o exemplo dos atos terroristas do grupo estado islâmico.

Senti a necessidade de relacionar esta temática, no sentido de discutir a importância de combater atos de intolerância religiosa. Contudo, para não incorrer no erro de anacronismos, alertei os alunos que esses dois exemplos, como se tratam de temporalidades distintas, aconteceram em contextos históricos igualmente distintos, e, embora devamos refletir sobre eles, não devemos analisá-los com os mesmos valores do presente. Pois, como adverte a professora Circe Bittencourt:

A história ensinada por temas cuja problematização se baseie na história do tempo presente pode cometer o pecado de ser anacrônica, ao apresentar uma trajetória que se inicia no presente e depois retoma o tema em outras sociedades do passado de forma superficial, cobrando dos agentes de outrora valores que são contemporâneos nossos (2009, p. 154).

É imprescindível trabalhar com os alunos a questão da importância do respeito à diversidade, visto que manifestações de intolerância se fazem cada vez mais presentes na sociedade, sob várias formas, como atentados, homofobia, preconceitos racial, social e religioso, que, de modo velado ou não, persistem com muita força e frequência. Acredito que as religiões de matriz africana são as mais discriminadas, como o candomblé e a umbanda, intolerância que se manifesta desde a chegada dos africanos ao Brasil, que tiveram suas crenças relacionadas ao “mal” e ao “diabo” pela própria igreja católica. Fica claro, dessa forma, que convivemos com atitudes de intolerância desde outrora, sendo esta, portanto, uma questão histórica.

É fato que as aulas de História tem papel fundamental na formação do cidadão e, com tal responsabilidade, não podemos ficar omissos diante de tais práticas. É necessário fomentar, nos alunos, reflexões sobre essa questão, para que eles aprendam a respeitar as diferenças, proporcionando-lhes um novo olhar sobre o outro, para, assim, diminuir os problemas gerados por tais atitudes, que, sejam elas de qualquer espécie, precisam ser combatidas, e a sala de aula é um *locus* privilegiado para um debate como este, haja visto que lá se formam cidadãos.

Objetivos da Aula-Oficina:

- Levar os alunos a refletirem sobre os efeitos negativos da intolerância religiosa;
- Identificar semelhanças e diferenças entre as atitudes da Igreja Católica com a Inquisição e os atos do grupo Estado Islâmico relacionados à intolerância;
- Entender como atitudes de preconceito podem desencadear práticas de intolerância;
- Estabelecer relações entre os fatos representados através das análises das imagens;

- Refletir sobre as justificativas utilizadas por católicos na Idade Média e extremistas islâmicos na atualidade para aplicarem as penas aos seus condenados;
- Construir uma narrativa, abordando a interpretação do aluno sobre o assunto;

4.3 Sondagem das Ideias Tácitas dos Alunos

Para iniciar a aplicação dessa metodologia, busquei investigar as ideias tácitas dos alunos, ou seja, aquelas que eles já possuíam, a respeito da temática que estava sendo proposta para a turma. A professora Selva Guimarães Fonseca (2009) enfatiza que o aluno não apenas estuda e aprende, mas também faz e participa da história, possui concepções e informações sobre fatos históricos, apresentando conhecimentos múltiplos, e esse saber deve ser o início do caminho a ser percorrido no processo de ensino-aprendizagem. Sabendo da importância desses conhecimentos transportados pelos alunos até a sala de aula para o processo do aprendizado em História, parti da sondagem das ideias prévias, com a distribuição de um questionário com as seguintes perguntas:

- 1) Qual a sua religião?
- 2) Qual a sua opinião sobre a diversidade religiosa presente em nossa sociedade?
- 3) Você conhece alguém que sofreu preconceito ou discriminação por conta da sua cor, da sua crença religiosa ou até mesmo pela sua opção sexual? Se a resposta for afirmativa, relate a experiência.
- 4) Como você se sentiria se fosse proibido de professar sua crença religiosa ou até mesmo, se recebesse algum tipo de punição por conta disso? Qual o nome que podemos atribuir a atitudes como essas?

A categorização das ideias iniciais dos alunos é essencial para o professor, no sentido de fundamentar a tomada de decisões para a intervenção pedagógica. Para isso, analisei as respostas dos alunos, que foram categorizadas com base na Educação Histórica, a partir da repetição das respostas presentes nas suas narrativas.

1) Qual a sua religião?

- 23 alunos declararam ser católicos
- 06 alunos se declararam evangélicos

2) Qual a sua opinião sobre a diversidade religiosa presente em nossa sociedade?

- 13 alunos argumentaram que Deus é o mesmo em todas as religiões, portanto todas têm o direito de escolher a sua

- 10 alunos enfatizaram que as pessoas têm o direito e liberdade de escolher a sua religião
- 06 alunos alertaram que devemos respeitar a religião dos outros
- 02 alunos defenderam a existência de apenas uma religião, argumentando que só existe um Deus

3) Você conhece alguém que sofreu preconceito ou discriminação por conta da sua cor, da sua crença religiosa ou até mesmo pela sua opção sexual? Se a resposta for afirmativa, relate a experiência.

- 23 alunos responderam que sim
- 06 alunos responderam que não
- 17 alunos relacionaram as atitudes vistas com preconceito ligado à opção sexual
- 07 alunos afirmaram já ter visto atitudes ligadas à escolha da religião
- 05 alunos relataram experiências ligadas ao racismo

4) Como você se sentiria se fosse proibido de professar sua crença religiosa ou até mesmo, se recebesse algum tipo de punição por conta disso? Qual o nome que podemos atribuir a atitudes como essas?

- 17 alunos relacionaram suas respostas à falta de liberdade
- 07 alunos mencionaram o sentimento de revolta
- 05 alunos afirmaram se sentir desrespeitados
- 12 alunos atribuíram a palavra intolerância para essas atitudes
- 17 alunos não mencionaram nenhuma palavra atribuída a essas atitudes

Agrupei os dados dos alunos de acordo com o sentido atribuído por eles às respostas das questões, já que o objetivo era saber as ideias tácitas que os discentes tinham sobre a temática a ser trabalhada. Foram elencadas 16 categorias, distribuídas da seguinte forma: na primeira questão, 02, na segunda, 04, na terceira, 05, e, na quarta questão, 05. Com base na leitura e na análise das respostas dos alunos, busquei compreender o que eles pensavam sobre o conteúdo a ser aplicado nas Aulas-Oficinas, e, nas respostas, constatei que os alunos já traziam consigo alguma bagagem sobre o tema, demonstrando, de maneira geral, um razoável entendimento sobre a questão da intolerância, faltando, contudo, articular melhor suas ideias. Embora citassem exemplos, apresentaram argumentação deficitária, pois não se ancoraram em evidências históricas em nenhuma das narrativas, talvez por nunca terem refletido anteriormente sobre essas questões. Contudo, demonstraram não ter conhecimentos específicos sobre o conceito substantivo que estava sendo tratado.

Na primeira questão da sondagem, 23 dos jovens se declararam católicos, apenas 07 se assumiram evangélicos e nenhum se manifestou sem religião. Já na segunda pergunta, que abordou a questão da diversidade religiosa presente em nossa sociedade, em quase todas as respostas, os alunos se mostraram abertos à diversidade, afirmando que se deve respeitar as diferenças. Vejamos algumas falas:

Não tenho nada contra, pois cada um segue a crença e a religião que gosta. Não importa se frequenta Candomblé, a Igreja Católica ou Igreja Evangélica, cada um segue o que prefere, só porque eu não frequento é que eu não devo respeitar, muito pelo contrário, eu respeito totalmente e admiro quem tem coragem de falar para todos que participa das religiões africanas. (Tomás).

Alguns esboçaram contradições em suas respostas, como se vê na seguinte resposta:

Na minha opinião, como só existe um Deus, também só deveria existir uma religião para todos, mas não sou contra a religião de ninguém, aceito todas as religiões, não podemos discriminar ninguém por suas escolhas e opiniões diferentes da nossa (Mariana).

De forma similar, a seguinte:

Sabemos que Deus é um só, acho que não tem precisão de existir várias religiões, se nosso Deus é um só. Não estou julgando os outros, mas apenas relatando que não precisa ter diversas igrejas, seguir padrões diferentes, sendo que nós pertencemos ao mesmo Deus (Silvania).

Na questão que fazia referência à discriminação e ao preconceito, as respostas foram curtas e bem diversificadas. A maioria dos relatos foram direcionados ao preconceito relacionado à opção sexual, seguido pela religião e, por último, pelo racismo. Os participantes da pesquisa demonstraram bastante indignação ao relatarem atitudes pautadas no preconceito, seja racial, social, sexual ou religioso, como se pode observar nos excertos a seguir:

Já vi muitas pessoas sofrendo por conta do preconceito, pessoas sendo julgadas por sua cor de pele, sendo chamadas de macacos, como foi o caso que aconteceu com um jogador de futebol brasileiro. Na minha opinião todas as pessoas que são preconceituosas deveriam ser punidas para sentir na pele o preço da suas atitudes (Marlene).

O Jovem Gabriel relatou caso que presenciou na rua em que mora:

Vi um homossexual meu vizinho, sofrer bastante, não só com a família em casa, mas também com os moradores da minha rua. Por onde ele passa, muita gente fica rindo dele, criticando e xingado. Certa vez ele tentou se matar porque estava namorando com outro homem, e nem a família dele aceitava, nem a do rapaz, mas eles lutaram e ficaram juntos mesmo com todo mundo contra. Acho que deveria ser crime tratar as pessoas assim (Gabriel).

Quanto à quarta questão, os argumentos utilizados fizeram muitas referências à falta de liberdade. Os respondentes citaram várias palavras relacionadas aos sentidos de intolerância e respeito. Contudo, as respostas foram curtas e muito fragmentadas. Vejamos:

Me sentiria sem liberdade já que não poderia escolher a minha religião, ainda mais se fosse punida por essa escolha. Cada um deve frequentar a religião que gosta, e os outros não têm o direito de desrespeitar essa escolha (Vinicius).

Observem esses argumentos:

Eu me sentiria muito revoltado e muito triste. O nome que eu daria a esse tipo de atitude era falta de respeito com a escolha dos outros, cada um tem o direito de escolher o que é melhor para si, e aos outros cabe apenas respeitar a decisão (Maria).

De todas as respostas, uma me chamou a atenção pela postura absolutamente passiva e carente de uma atitude crítica assumida pelo aluno respondente:

Eu procuraria outra religião para evitar problemas (Lucas).

Pode-se constatar, após a análise das respostas dos alunos às questões de sondagem dos conhecimentos prévios, uma certa carência de uma opinião crítica frente às situações de intolerância propostas nas questões. De forma bastante variada, os alunos demonstraram bastante familiarização com o tema, estabeleceram relações das questões com o seu contexto de vida, com suas experiências do dia a dia, para explicar a sua posição diante da questão. Várias foram as ações descritas por eles, impulsionadas por discriminação, preconceito e intolerância. Suponho que essas vivências façam parte de seu cotidiano. Contudo, percebi que, para a intervenção pedagógica, é necessário trabalhar de forma mais profunda e crítica com esse alunos a questão da intolerância, relacionar esta prática a várias situações, procurando destacar a historicidade das ações humanas no tempo, movidas por este sentimento. É preciso destacar que 2/3 dos alunos que integraram essa amostra da pesquisa construíram respostas fragmentadas, sem contextualizações ou relações entre os fatos mencionados, revelando uma certa confusão quanto aos argumentos utilizados nas narrativas. Todavia, de modo geral, os estudantes desta turma revelaram bastante empenho e entusiasmo na realização desta atividade inicial, dispondo de uma boa bagagem para o início das atividades sobre o conteúdo substantivo: A Inquisição.

4.4 Aplicações da Unidade Temática Investigativa

De posse da análise das respostas elaboradas pelos alunos, passei para outra etapa da Aula-Oficina, que consiste na problematização dos conteúdos. No início desta etapa, os alunos foram levados a refletir sobre as questões do preconceito, do racismo e da intolerância religiosa, bem como a importância do respeito para a harmonia da vida em sociedade. Após as discussões em torno dessas temáticas, ainda neste segundo momento da Aula-Oficina, comecei a trabalhar o conteúdo substantivo da inquisição medieval. Dando sequência, expus as fontes históricas com utilização da ferramenta *datashow*.

Na medida em que passava as imagens, além de abordar o conteúdo, procurei incentivar, provocar os alunos, para que eles observassem os detalhes das obras apresentadas,

buscando colher o máximo possível de informações, através da análise das imagens. Para a condução didática desta oficina, através das referidas fontes imagéticas, que representam cenas da inquisição, bem como imagens dos últimos cinco anos do grupo terrorista Estado Islâmico, pretendi que os alunos refletissem criticamente sobre o tema, além de estabelecer relações, comparações, identificar semelhanças e diferenças nas obras utilizadas, para desenvolver, de forma satisfatória, a capacidade cognitiva dos alunos. No decorrer das apresentações das fontes, os alunos faziam comentários sobre as cenas, relacionando-as, sempre que possível, com as informações de caráter histórico. Algumas obras provocaram, a exemplo das imagens 2 e 4, muitos comentários, o que proporcionou momentos de ótimas reflexões sobre a temática estudada. Seguem as imagens trabalhadas:

Imagem 1 - Queima dos escritos de Jan Huss, diante de um príncipe. Lucas Cranach. Pintura 1530.



Fonte: <http://naofoinogrito.blogspot.com/2016/04/133-nao-foi-no-grito.html>

Imagem 2 - Condenadas à fogueira (Bessonov Nicolay) 1989-1990



Fonte: <https://tortura.wordpress.com/2006/12/30/condenadas-a-fogueira-bessonov-nicolay-1989-1990/>

Imagem 3 - Santa Joana na fogueira. Hermann Anton Stilke (sec. XIX)



Fonte: https://www.pliniocorreadeoliveira.info/Santa_Joana_darc_nafogueira_01.jpg

Imagem 4 - Divulgação: Estado Islâmico, 2016.



Fonte: <https://noticias.gospelprime.com.br/estado-islamico-queima-prisoneiros-iraque/>

Após a exposição e análise conjunta das cenas representadas nas imagens, os alunos foram direcionados a uma investigação histórica acerca dos elementos presentes em cada imagem. Nesta fase, que corresponde à terceira etapa da Aula-Oficina, dividi a turma em 5 grupos, organizados da seguinte forma: quatro grupos de cinco alunos e um grupo com quatro alunos, perfazendo um total de 29 alunos participantes. Esses grupos foram formados com o propósito de construir conhecimentos em conjunto, mas também de desenvolver capacidades de autoajuda, interação entre os pares, como também escuta e aceitação de opiniões distintas da sua. Em seguida, distribuí cópias das imagens para todos os discentes acompanhadas de um roteiro de análise, a partir das quais eles deveriam interpretar as fontes, para poderem responder aos seguintes questionamentos:

- 1) Qual a relação que podemos estabelecer entre as imagens 3 e 4?
- 2) Com base na análise da imagem 1, qual argumento você utilizaria para explicar o fato de os livros estarem praticamente intactos dentro do fogo?
- 3) Descreva a fonte 2 indicando de que forma os hereges estão representados na obra de Nicolay.
- 4) Explique porque todas as imagens expostas podem ser consideradas exemplos de intolerância.
- 5) A fotografia, como outras formas de representação artística, constrói uma narrativa sobre a realidade. Quais aspectos podemos destacar sobre a narrativa da imagem 4?

6) Os documentos 2 e 4 são representações visuais elaboradas em momentos históricos distintos. Compare-as e aponte as diferenças ou semelhanças existentes entre as duas representações

7) A imagem 4, assim como outro documento, expressa ideias e valores do grupo que as produziram e colocaram-nas em circulação. Assim, ela não pode ser lida apenas como um retrato da realidade. Qual seria o propósito da divulgação de uma imagem como essa?

Na última etapa da Aula-Oficina, quando os alunos já responderam as questões do roteiro de análise, soliciteis que eles produzissem um texto, expressando sua interpretação sobre o assunto estudado com base nas análises das imagens. Cada grupo, além de desenvolver um texto escrito, uma narrativa sobre a compreensão do tema, expôs seus argumentos para os demais colegas da sala, reforçando a ideia de que a narrativa histórica não é uma verdade pronta e acabada, mas, sim, fruto interpretações e, como tal, varia de pessoa para pessoa. Este momento da apresentação das narrativas finais é muito importante, na medida em que o aluno é levado a perceber e confrontar várias opiniões sobre um mesmo tema, cabendo ao professor concluir a Oficina, relacionando-a ao conhecimento histórico.

4.5 Análise da progressão das ideias históricas dos jovens após a aplicação da Oficina

Na fase final da Aula-Oficina, percebi que o trabalho cooperativo se desenvolveu de forma razoável. Três dos quatro grupos manifestaram dificuldades no trabalho em equipe, tanto em relação à interação entre os membros, quanto a analisar as fontes. Demonstraram, também, um certo grau de dificuldade quanto à interpretação das questões propostas como roteiro de análise, solicitando, constantemente, meu auxílio. As considerações apresentadas nas narrativas finais dos alunos envolvidos nesta pesquisa são indiciárias de que houve uma exígua progressão das ideias históricas. Contudo, de modo geral, conseguiram uma avaliação positiva, já que não eram habituados a estudar história dessa forma e, apesar de discreta, houve aprendizagem histórica. A título de exemplificação, seguem abaixo alguns excertos das narrativas finais produzidas pelos alunos:

As atitudes do passado eram muito mais cruéis e severas do que hoje em dia, porque antes, existia uma religião que determinava as regras para que todos seguissem, sem poder contestar contra eles, pois caso contrário, a punição podia ser a morte. Já nos dias atuais, em alguns lugares do mundo, algumas crenças religiosas, como a do grupo estado islâmico, aterrorizam as pessoas ao seu redor e até matam, como vimos, mas existem leis hoje, que proíbem esse tipo de atitude, temos agora, liberdade de escolher nossa religião (Maria).

Nós entendemos que, na época da inquisição, as pessoas eram punidas por não seguirem as regras impostas pela igreja católica. Naquele tempo as pessoas podiam ser torturadas e queimadas vivas em fogueiras, como o exemplo de Joana Dark. Aprendemos que a intolerância, desde aquela praticada pela igreja no século XVI até hoje, faz muito mal às pessoas, que são mortas a todo momento por motivos fúteis, ou seja, falta de respeito a diversidade e movidos pela falta de tolerância ao próximo. Devemos respeitar as atitudes, as escolhas das pessoas e, principalmente, respeitar quem pensa diferente de nós. (Lúcio).

Houve muitas respostas fragmentadas, sem articulação das ideias e muito confusas nos argumentos, como nos exemplos a seguir:

Nós entendemos que esse trabalho com imagens, nos mostrou pessoas sendo queimadas vivas, pois desviavam dos ensinamentos da igreja, eles eram perseguidos pelas autoridades religiosas. As pessoas também se desviam porque não reconhecem e não sabem respeitar o valor que o outro tem, e é por isso que existe as diferenças de opiniões. No tempo deles era assim, morriam queimados na fogueira, hoje, o estado islâmico também queima, só que por outras causas, mas também ligadas a crença religiosa deles (Damaris).

Por conta de pessoas que não seguem as mesmas crenças, tem que ser mortas brutalmente, se não fizer o que eles mandam. Muitos morrem no passado por causa de acreditarem em outras coisas e eram chamados de hereges. Hoje, muitos morrem por serem gays, então eles fazem esses vídeos, na hora em que estão matando as pessoas, para que o povo tenha medo deles, e obedeça as suas ordens. No nosso ponto de vista, não precisa de atitudes como essa, cada um segue o que gosta, não precisa matar como no passado a igreja fez e hoje como faz o grupo estado islâmico (Ana Cláudia).

Essa experiência pedagógica decorreu dentro das expectativas, apesar dos resultados das narrativas finais demonstrarem falta de articulação entre as diferentes temporalidades, carecendo de opiniões críticas do conteúdo substantivo trabalhado nas aulas: a inquisição. Ao comparar as narrativas finais com as respostas do questionário de sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, podemos notar uma discreta progressão com relação aos conteúdos estudados. É possível notar que os alunos não conseguiram estabelecer uma boa relação entre as fontes trabalhadas. Acredito que esse resultado é reflexo das dificuldades apresentadas pela turma no momento da análise das imagens. Eles demonstraram um nível de abstração muito grande, sendo, em muitos momentos, chamados atenção. Nas respostas, não houve atribuição de sentido, o que pode estar relacionado a fatores como o não entendimento da atividade, embora tenha sido bastante enfatizada a temática proposta. Pode ser que esse resultado seja também influenciado pela falta de utilização de fontes históricas no ensino fundamental, já que eles relataram nunca ter estudado dessa forma.

Através das narrativas e do comportamento dos discentes, observei que a maioria deles, ao procurar responder as questões propostas, não empregaram esforço para mostrar uma compreensão histórica do assunto em questão. Contudo, o fato de a maioria dos alunos não

elaborar uma explicação histórica do conteúdo possivelmente pode estar relacionado a uma carência de orientação temporal desses jovens.

5 APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DA AULA OFICINA NA TURMA 2º ANO A

5.1 Perfil da Turma

A turma do 2º ano A é composta por 32 estudantes, sendo 13 alunos do sexo masculino e 19 alunos do sexo feminino, com idades que variam entre 16 e 19 anos. Dentre eles, há apenas dois repetentes. Não foi possível completar todas as atividades com dois alunos, devido à sua ausência nos dias da aplicação de todas as etapas da oficina, sendo descartada as atividades incompletas. Os jovens que compõem esta sala demonstram pouco interesse por aulas apenas expositivas e atividades tradicionais. O contrário acontece com propostas mais ativas, das quais eles possam participar de forma mais livre e ativa. Em outros momentos, em situação de aula, já foram desenvolvidas várias oficinas com esta turma, vez que ministrei aulas de História para esses discentes nos anos anteriores, e eles demonstraram bastante interesse, bem como apresentaram excelentes resultados com as produções finais. Dessa forma, entendo que esses alunos possuem bastante familiaridade com esta prática metodológica.

O tempo destinado para a aplicação desta oficina foi de 10 aulas, com duração de 50 minutos, cada, distribuídas da seguinte forma: 02 aulas para a sondagem dos conhecimentos prévios, 02 aulas para a problematização do conteúdo e exposição das imagens, 02 aulas para a análise das fontes pelos alunos, 02 aulas para a construção de um texto e 02 aulas para a apresentação das narrativas de cada grupo para os demais alunos. Esta ação pedagógica foi realizada no período de 04 de abril a 15 de maio de 2018.

5.2 Descrição da Aula Oficina: A Escravidão em Diferentes Temporalidades

O tema eleito para trabalhar com a metodologia da Aula-Oficina na referida turma foi: A Escravidão em diferentes temporalidades. As professoras Schmidt e Cainelli (2009) defendem que um dos maiores desafios para o Ensino de História é levar o aluno à compreensão das múltiplas temporalidades que podem coexistir nas sociedades. Este conteúdo tem como foco central explorar a questão do trabalho escravo em diferentes lugares e momentos históricos, através das fontes imagéticas. Na antiguidade, vários povos como os egípcios, gregos e romanos, dentre outros, praticaram a escravidão, fazendo uso de argumentos diferentes para institucionalizá-la. Como exemplo, trago a questão dos africanos,

que, em razão das suas brigas internas, transformavam seus inimigos derrotados em escravos, passando a utilizar a sua mão de obra como instrumento para garantir importância política dentro da sociedade na qual estavam inseridos, além de tratá-los como mercadoria, aplicando a lei do mais forte, assim como acontecia em outras sociedades.

É imprescindível ressaltar que, diferentemente da escravidão desenvolvida na antiguidade, que não deixou aos seus descendentes, marcas denunciadoras da sua condição de escravos, através da cor da pele, a escravidão praticada no Brasil deixou cicatrizes profundas nos afrodescendentes, manifestadas a todo momento em forma de preconceitos racial, social e religioso. É preciso ampliar nos alunos a visão sobre a escravidão, pois esse conteúdo é comumente trabalhado de uma forma simplista, dando a entender que essa foi uma prática exclusiva da idade moderna. Contudo, ao abordar esse tema escravidão, é preciso situar o contexto no qual ele aconteceu, pois o professor não pode usar esse conceito e utilizá-lo de maneira atemporal, sob pena de cometer anacronismo. Como alerta a professora Circe Bittencourt:

A escravidão do período moderno ou a escravidão do período colonial americano são diversas da escravidão entre os gregos ou romanos da antiguidade, e assim é preciso situar o contexto no qual a escravidão acontece, os conflitos que se estabeleceram, as relações com os demais trabalhadores e assim por diante (2009, p. 193).

Estima-se que vieram para o continente americano, entre os séculos XVI e XIX, algo em torno de 10 e 20 milhões de escravos. Atualmente, o Brasil é o segundo país com o maior número de negros do mundo, superado apenas pela Nigéria na África, foi a última nação da América Latina a abolir a escravidão, e apesar dela ter sido oficialmente abolida no Brasil em 1888, infelizmente ainda não acabou, pois se manifesta através das péssimas condições de vida e de trabalho a que muitos trabalhadores são submetidos todos os dias.

Dessa forma, objetivo enfatizar, com as imagens utilizadas, que, desde a antiguidade até os dias atuais, a escravidão é uma prática recorrente entre os seres humanos, ainda que com características distintas ao tempo e local onde foram praticadas em seus referidos contextos, levantando questões sobre como os escravos eram vistos sob a ótica cultural do tempo e espaço onde ela aconteceu.

Hoje, apesar de velada, a sombra da escravidão persiste nas formas de discriminação e preconceito racial. Tivemos uma conjuntura na qual os escravos adquiriram a “liberdade”, com a versão de que a bondade da princesa Isabel os alcançou, quando, na realidade, não tiveram apoio algum do poder público, levados, assim, às margens da sociedade, o que contribuiu para a geração de estereótipos e preconceitos, que aliados à estrutura racista da

nossa sociedade, perduram até hoje. Com o objetivo de destacar esses aspectos, escolhi imagens que perpassam diversas temporalidades para serem trabalhadas como fontes históricas nesta Aula-Oficina.

Objetivos da Aula-Oficina:

- Refletir sobre a condição de ser escravo e de ser livre;
- Oportunizar aos alunos o contato e análise de imagens como fontes históricas que retratam a escravidão em diferentes temporalidades, levando-os a entender que a escravidão não foi uma prática exclusiva dos portugueses no Brasil;
- Desenvolver uma postura crítica frente as imagens;
- Compreender como se dão as continuidades, semelhanças e as alterações sociais dessa prática no decorrer dos séculos;
- Discutir as consequências da escravidão para os afrodescendentes.

5.3 Sondagem das Ideias tácitas dos Alunos

Para iniciar a aplicação dessa metodologia, busquei investigar as ideias tácitas dos alunos, ou seja, aquelas que eles já possuíam, a respeito da temática que estava sendo proposta para a turma. Apliquei-lhes um questionário com as seguintes perguntas:

- 1) Como você define a escravidão?
- 2) Qual a sua visão sobre a liberdade?
- 3) Você já obteve informações sobre a existência de trabalho escravo na atualidade?
- 4) Como você vê as condições de vida e de trabalho dos trabalhadores modernos?
- 5) Qual a sua visão sobre as consequências da escravidão para os afrodescendentes hoje no Brasil?

Após os jovens responderem aos questionamentos, é chegado o momento da categorização das ideias iniciais dos alunos, atividade de fundamental importância para o professor, no sentido de fundamentar a tomada de decisões para uma intervenção pedagógica. Para isso, analisei as respostas dos alunos, que foram categorizadas com base na Educação Histórica, a partir da repetição das respostas presentes nas narrativas dos alunos. As concepções mencionadas foram:

1) Como você define a escravidão?

- 13 alunos se referiram à privação da liberdade
- 09 alunos relacionaram a escravidão ao sofrimento

- 06 alunos ligaram a escravidão à condição de mercadoria
- 02 alunos mencionaram a questão do trabalho forçado

2) Qual a sua visão sobre a liberdade?

- 12 alunos se referiram ao direito de ir e vir
- 09 alunos mencionaram o direito do livre arbítrio
- 05 alunos atribuíram a liberdade à condição de ser independente
- 04 alunos disseram que ter liberdade é ser livre para se expressar

3) Você já obteve informações sobre a existência de trabalho escravo na atualidade?

Todos, sem exceção, afirmaram, já ter visto, nos meios de comunicação, esta temática.

4) Como você vê as condições de vida e de trabalho dos trabalhadores modernos?

- 14 alunos se referiram aos salários extremamente baixos
- 10 alunos mencionaram as condições precárias
- 06 alunos relacionaram as condições de trabalho atuais com a submissão por falta de outro trabalho

5) Qual a sua visão sobre as consequências da escravidão, para os afrodescendentes hoje no Brasil?

- 19 alunos citaram o preconceito
- 11 alunos mencionaram a discriminação

Foram elencadas 13 categorias com base nos conhecimentos tácitos dos alunos, distribuídas da seguinte forma: na primeira questão, 04; na segunda, 04; na terceira, a resposta foi unânime; na quarta, 03; e, na quinta, 02. Tais categorizações, como já mencionei, levaram em consideração as concepções utilizadas pelos estudantes em suas narrativas, que estiveram relacionadas com o conceito substantivo trabalhado nesta oficina: a escravidão em diferentes temporalidades.

Na sequência, com base na leitura e análise das respostas dos alunos, busquei compreender o que pensavam esses jovens sobre o conteúdo a ser trabalhado. Constatei que os alunos já traziam consigo bastantes informações sobre esse assunto. Nos argumentos utilizados pelos discentes para responderem aos questionamentos, eles recorreram a diversos tipos de informações sobre o assunto, que já haviam adquirido anteriormente, através de outras fontes de conhecimentos, fora da escola, como Internet, redes sociais, televisão, dentre outros. Muitos elementos presentes na escrita desses jovens foram trabalhados em sala de

aula. De maneira geral, os estudantes demonstraram certa compreensão histórica do assunto, e de forma satisfatória, a maioria expressou suas ideias sobre a temática estudada. Eles explicitaram, claramente, nas respostas, seu entendimento sobre a condição de ser escravo e seus desdobramentos na vida dos afrodescendentes.

Observei que a maior parte deles demonstrou um bom entendimento sobre o conceito de escravidão, porém relacionou esta forma de trabalho com a cor de pele dos indivíduos, expressando a crença de que só podia ser escravo o sujeito de pele negra. Nenhum jovem mencionou a questão das desigualdades sociais em consequência do escravismo praticado no Brasil. Muitos deram indícios de que concebiam a escravidão como algo praticado apenas neste País. Muitos alunos mostraram ideias ligadas à questão dos direitos trabalhistas, sem contudo, estabelecer relações com a questão da escravidão. Observe o pensamento do jovem:

A escravidão é uma prática onde um ser humano assume direitos sobre outra pessoa, e essa pessoa tem que ser submetida a fazer tudo que se dono ordenar... a escravidão durou muitos anos e infelizmente várias pessoas passaram anos esse sofrimento, essa prática foi sempre e será um ato desumano. Hoje ela não está sendo praticada de forma tão direta como antigamente, mas ainda existe de forma indireta na nossa sociedade (Pedro).

Nos argumentos utilizados pelo estudante João para responder a questão, pude perceber que ele, embora de forma indireta, refere-se ao preconceito sofrido pelos negros pela sua condição de escravo.

Para mim a escravidão é quando você é submetido ao trabalho pesado sem nenhum tipo de regalia, de direitos. A pessoa é vendida aos grandes senhores como mercadorias para servirem até o fim da vida, sem falar que a cor da pele, que leva a sociedade a pensar que quem é negro tem que ficar longe do mundo, tem que levar uma surra e ir para o tronco e com péssimas condições de trabalho e má alimentação e ainda serem abusados pelos seus próprios donos que não estão nem aí para eles.

Com relação à segunda pergunta, que se refere à forma como os jovens pesquisados concebem a liberdade, pude perceber que a maioria não conseguiu responder, de maneira coerente, esta questão. As respostas foram bastantes curtas e, em sua grande parte, os alunos ligavam o conceito de liberdade à questão do livre arbítrio. É possível perceber, nos argumentos, uma mistura de ideias que tornaram as respostas bastantes confusas e fragmentadas. Foi bastante recorrente, nessa questão, a referência sobre a liberdade de expressão, sendo que apenas um aluno relacionou o conceito de liberdade à condição de escravidão. Observe o que diz o aluno Lucas:

Liberdade para mim é o contrário de escravidão, ou seja, é quando uma pessoa tem todos os seus direitos protegidos, é quando se vive o real livre arbítrio, que permite fazer o que bem quiser, sem nada lhe impedir, é quando, mesmo preso em uma cela, você consegue através do seu espírito, valendo-se dos seus sentimentos, poder estar em qualquer lugar, pois a liberdade é um sentimento.

A título de exemplo, segue a resposta do aluno Pedro:

Liberdade é quando você tem o direito de ir e vir, e quando nós temos a liberdade de nos expressar, dar nossas opiniões, é o direito de pensar, e estar em paz com você

mesmo, não precisar agradar ninguém, é você escolher o que deseja para sua vida, é ser independente e ter o prazer de conquistar seus objetivos na vida.

Já para Marta:

Liberdade direito de ir e vir, ser livre é não depender de ninguém, não seguir os padrões sociais ou religiosos, é poder tomar suas próprias decisões que podem afetar seu dia a dia, é fazer o que bem quiser sem sofrer pressão alguma de quem quer que seja.

Já com relação ao terceiro questionamento: Você já obteve informações sobre a existência de trabalho escravo na atualidade? Os alunos demonstraram, ainda que timidamente, um senso crítico com relação a essa questão, mencionando, inclusive, os efeitos da nova legislação trabalhista. Faltou, contudo, uma relação entre trabalho escravo atual e o praticado em épocas passadas. Apenas uma aluna procurou fazer isso. Eis algumas respostas:

Sim, não podemos caracterizar o trabalho escravo na atualidade somente como algo referente aos negros, pois independentemente da cor, ser escravo é ver seus direitos serem tirados de você e você não poder fazer nada, é trabalhar horas a mais do que a lei permite e mesmo assim continuar ganhando a mesma quantia, é ver crianças que deveriam estar na escola e estão ao contrário, sendo exploradas por pessoas sem a mínima consciência que o futuro dessas crianças é o estudo, é você ser obrigado a trabalhar em um local, muitas das vezes por necessidade, sendo desvalorizados (Ana).

Tiago respondeu da seguinte forma:

Sim, os noticiários de tv que costumo assistir falam sobre as condições em que os trabalhadores se encontram que são degradantes e incompatíveis com a dignidade humana, são submetidos a horas de trabalho exaustivo, sem receber uma remuneração que realmente pague por essas horas de trabalho.

Com relação às respostas referentes ao quarto questionamento: Como você vê as condições de vida e de trabalho dos trabalhadores modernos?, em todas as questões respondidas, eles demonstraram um claro entendimento sobre as condições de exploração e dificuldades enfrentadas na atualidade pelos que entram no mercado de trabalho. Certamente, os argumentos utilizados foram bastante pertinentes, pelo fato de esses alunos presenciarem em seu dia a dia essas condições, já que são provenientes de famílias de baixa renda. A seguir, alguns excertos nesse sentido:

A certeza que todos nós temos é que estamos voltando para a era da escravidão, pois agora, do trabalho você só se aposenta com a idade bastante avançada, recebendo um salário que digamos que dá para manter o básico do básico e muitas vezes falta dinheiro para muitas coisas necessárias. Pagamos um absurdo de impostos, o preço das coisas aumentam de forma absurda e sem aumentar o salário (Joana).

Conforme a aluna Vitória:

A condição de vida da maioria da população é ruim, pois a maioria das pessoas trabalham muito e ganham pouco e outros trabalham pouco e ganham muito. O dinheiro que sustenta um trabalhador e sua família aqui no Brasil é muito pouco, ou seja, é insuficiente para viver com dignidade.

A estudante Thaís respondeu da seguinte forma:

As condições são muito precárias, não concordo com a maneira de trabalho que é imposta aos trabalhadores hoje, eles mal têm o que comer, o salário não dá para nada, vivem de maneira desprezível, além disso tem que conviver com humilhações e xingamentos do patrão.

A quinta questão fez referência aos descendentes de escravos, e as respostas dos alunos foram unânimes em citar o preconceito e discriminação como principais consequências do escravismo. No entanto, uma questão bastante importante, em termos de conquistas para os negros, as cotas em concursos públicos e para o acesso às Universidades, não foi mencionada por nenhum aluno. Seguem alguns argumentos utilizados pelos jovens para essa questão:

Tem muita discriminação, ganham menos, estudam menos, estão mais sujeitos à violência que os brancos. Mesmo com leis que proíbem esse ato, ainda existe muitas pessoas racistas e muitas outras que não valorizam sua origem e não se aceitam como afrodescendente. Mas muitos negros hoje, estão cada vez mais se capacitando e conseguindo ocupar um lugar de destaque na sociedade, sociedade essa que o desvaloriza pela sua cor de pele (Wendel).

Veja a narrativa da aluna Vivian:

Pelo fato de muitos de nós sermos descendentes de escravos e mostrar, ainda hoje, através da cor da pele, essa ligação, somos vítimas de muito preconceito e discriminação. Os afrodescendentes têm mais dificuldade para entrar no mercado de trabalho, mesmo tendo capacidade para a função. É isso, as consequências são muito ruins mesmo.

A aluna Bianca destacou:

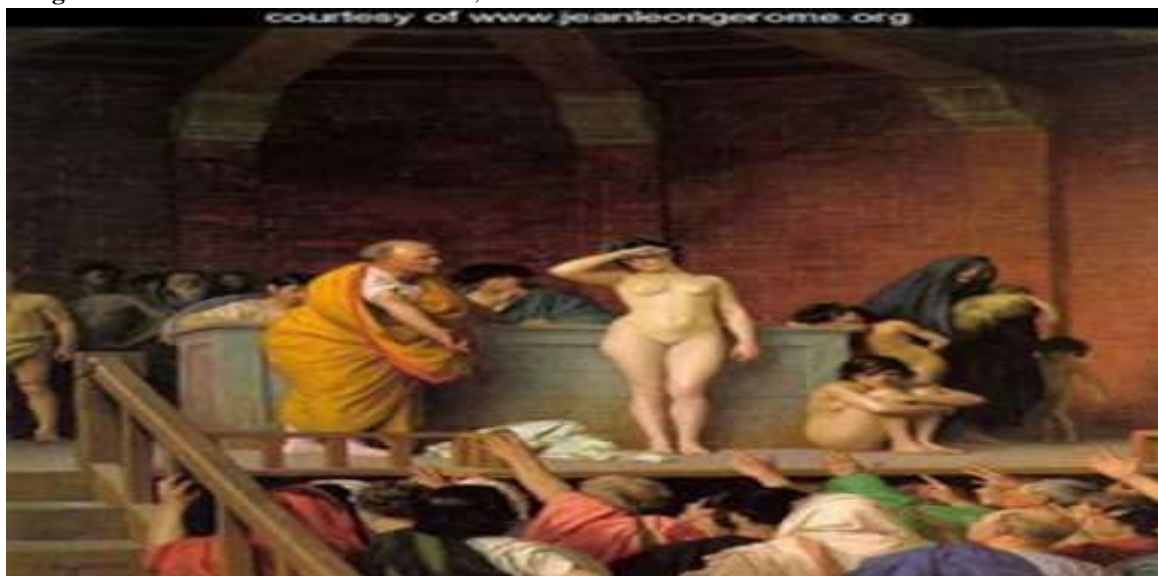
Embora muitos deles tenham uma vida boa hoje, ainda há muito preconceito e discriminação. A maioria deles são menos favorecidos. As condições de vida não são mais as mesmas, mas o preconceito é o mesmo com seus descendentes. Atualmente eles vivem em um mundo racista. Mas muitos estão mostrando seus valores e ocupando cargos que se fosse antigamente ninguém imaginaria que um negro realizasse tal função. Então, a herança da escravidão deixada para seus descendentes, foi discriminação e preconceito principalmente.

5.4 Aplicação da Unidade Temática Investigativa

Esta etapa consistiu no segundo momento da Aula-Oficina, quando, de posse da análise das respostas dadas pelos alunos, passei para a problematização do conteúdo histórico junto aos alunos, para dessa forma procurar trabalhar com os conhecimentos trazidos por esses jovens para que eles possam refiná-los e transformá-los em conhecimentos históricos. Para iniciar esta etapa, introduzi junto aos alunos o conceito substantivo de escravidão, dei início à problematização em torno desse conceito, tendo como base as questões já respondidas, procurando estabelecer um debate entre os alunos. Em seguida, apresentei as imagens aos alunos através do *datashow*, começando pela escravidão praticada na Roma Antiga. Objetivei levar os estudantes a perceberem a questão da temporalidade, já que observei, através das narrativas, que eles tinham a ideia de que esse fato só ocorreu aqui no

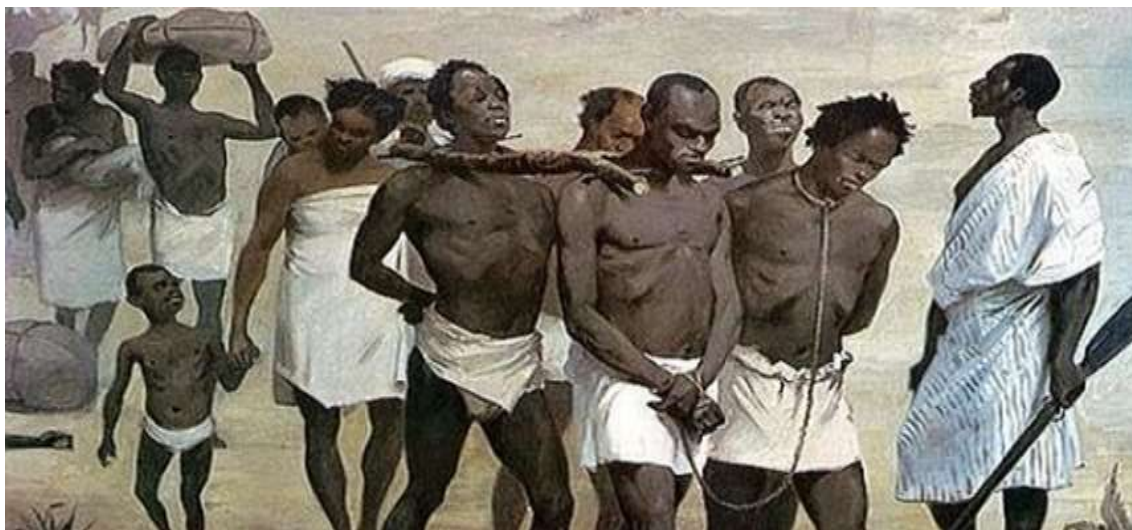
Brasil, a partir do século XVI, quando, na verdade, essa prática já ocorria desde a antiguidade. Objetivei, ainda, romper com a exclusiva ligação entre cor de pele e escravismo. Seguem as imagens utilizadas:

Imagem1 - Mercado de Escravos em Roma, 1884. Jean Léon Gérôme.



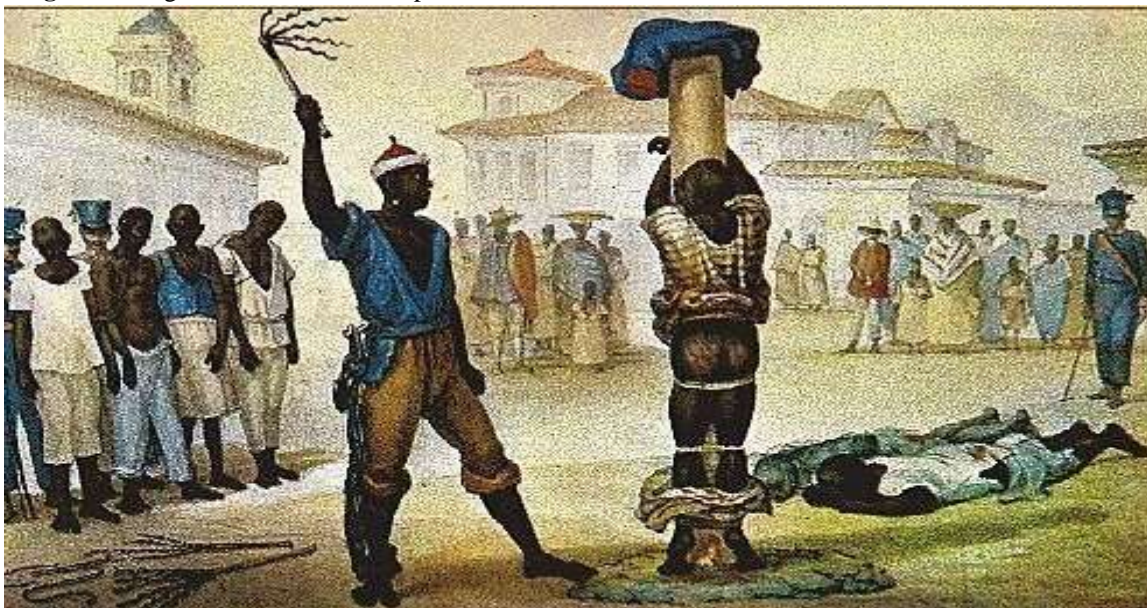
Fonte: <https://historiaempratica.wordpress.com/category/historicizando-a-escravidao/>

Imagem 2 - Captura de pessoas na Condição de Escravos na África pelos próprios africanos. Autor desconhecido do século XIX.



Fonte:
Revista História Viva ano VI, edição 66.

Imagem 3 - Negros ao tronco, Jean Baptiste Debret, 1834.



Fonte: http://www.miniweb.com.br/historia/artigos/i_moderna/imagens_debret/acoite.jpg

Imagem 4: Fotografia do século XX de moradores de favela presos e amarrados. Luiz Morier, Rio de Janeiro, 1982.



Fonte: <https://search.handytab.com/?type=images&q=Foto%20de%20Luiz%20Morier%2C%20Rio%20de%20Ja%20neiro%2C%201982&f=ht>

Na medida em que as imagens eram expostas, os alunos manifestaram bastante curiosidade acerca do que estava sendo apresentado, então, foi necessário explicar como a escravidão se deu em cada um desses momentos representados através das imagens, contextualizando-as, de modo que ficou bem claro para os alunos que a escravidão não foi algo “criado” pelos portugueses, como muitos alunos revelaram.

A imagem dois causou surpresa e indignação por parte dos alunos, por se tratar da participação dos próprios africanos na captura e venda de pessoas na condição de escravos. A fonte imagética de número quatro também gerou muitas colocações dos discentes, sobretudo

pelo fato de a própria polícia participar deste ocorrido. Abordei, também, que, embora de forma diferente, ela já era praticada desde a antiguidade, e que, nessa época, essa prática não era condicionada à cor de pele, como foi no Brasil, bem como as formas pelas quais os indivíduos se tornavam escravos também variavam.

Ao final, instiguei os alunos a refletirem sobre as consequências da escravidão praticada no Brasil em relação aos afrodescendentes. Esse momento foi bastante produtivo, na medida em que quase todos os alunos participaram, emitindo suas opiniões sobre este assunto.

Ao final da aula, distribuí entre os alunos uma fotocópia com alguns questionamentos acerca das fontes imagéticas trabalhadas. Solicitei uma atividade extra classe, para a qual eles tinham que realizar uma pesquisa, através dos meios que lhes fossem mais convenientes, como livros ou Internet. Solicitei essa pesquisa fora da sala de aula para que eles tivessem mais tempo e recursos para enriquecer ainda mais suas respostas. Para esta tarefa, foram dados os seguintes enunciados:

- Quem são os autores das imagens?
- Os artistas são contemporâneos das cenas que eles retrataram?
- Em quais períodos da história essas imagens foram produzidas?
- O título de cada imagem está de acordo com as cenas apresentadas?

Já no terceiro momento da Aula-Oficina, para o qual foram destinadas duas aulas, antes de iniciar a atividade desta etapa, estimei uma breve discussão sobre as respostas do questionário anterior, buscando problematizar ao máximo as informações trazidas pelos estudantes. Em seguida, dividi a turma em grupos de quatro alunos, distribuí cópias coloridas das imagens apresentadas através dos *slides*, e um roteiro de perguntas para a análise das fontes históricas utilizadas. Na sequência, orientei-lhes que, após a discussão com os colegas do grupo, respondessem, de forma escrita, os seguintes questionamentos com base na análise comparada das imagens trabalhadas.

Segue, abaixo, o roteiro de perguntas apresentados aos discentes:

- 1) Como os sujeitos aparecem nessas imagens?
- 2) Qual prática que está sendo retratada que perpassa todas as representações?
- 3) A imagem, assim como outro documento, expressa ideias e valores dos grupos que a produziram e colocaram em circulação. Assim ela não pode ser lida apenas como um retrato da realidade. Qual seria o propósito ideológico de uma imagem como essa de número 1?
- 4) De que forma cada imagem trata o tema escravidão?
- 5) Há semelhanças, diferenças entre as fontes trabalhadas?

- 6) Podemos perceber nessas imagens aspectos que indiquem rupturas ou continuidades nessa prática nas diferentes temporalidades estudadas?
- 7) Relacione a imagem 2 e 4
- 8) Qual a principal diferença entre a imagem 1 e as demais?
- 9) Sobre a imagem 3, quais as expressões dos negros ao tronco? Será que essas expressões e posturas retratam, de fato, o sofrimento desses indivíduos num tipo de castigo como esse?
- 10) Que mensagem essas imagens te passaram acerca do sofrimento de viver na condição de escravo?

Na quarta e última fase dessa proposta metodológica, para a qual foram destinadas duas aulas, os alunos receberam orientações a fim de construir uma narrativa, com a visão do grupo, sobre a prática da escravidão em diferentes lugares e temporalidades, bem como relacionar este tipo de trabalho com as relações de trabalho hoje. Ao final, entregaram uma versão em formato escrito e apresentaram, oralmente, as conclusões do grupo para os demais alunos.

5.5 Análise da progressão das ideias históricas dos jovens após a aplicação da Oficina

Com base nos conhecimentos prévios dos alunos e na aplicação da Unidade Temática Investigativa (A Escravidão em Diferentes Temporalidades), intermediada pelo suporte imagético, trabalhado aqui como fonte histórica, trago uma análise das narrativas formuladas pelos alunos após a realização da Aula-Oficina. Ao final da intervenção realizada com 30 alunos desta turma, constatei que muitas dessas narrativas corresponderam satisfatoriamente aos objetivos almejados. Os alunos mostraram compreender que há discursos diferentes a respeito do mesmo assunto. Deixaram bastante claro o entendimento de que a escravidão era uma prática há muito tempo utilizada pelos homens para subjugar seus semelhantes, e não estava condicionada apenas a ser negro, como muitos acreditavam antes da intervenção metodológica. A exemplo disso, segue o trecho:

Através desse trabalho realizado aqui nas aulas de história, fiquei sabendo que, em Roma, os escravos eram diferentes da África e do Brasil, lá eles eram brancos, e desde muito tempo já praticavam a escravidão. Aprendi que a escravidão existiu em vários lugares, nos quais, muitos alunos não sabiam que acontecia, como por exemplo na África, onde os africanos eram vendidos e escravizados pelo seu próprio povo. Uma imagem me chamou a atenção, a dos moradores de uma favela hoje acorrentados, assim como no passado os negros foram pelos seus senhores (Maysa).

A aluna Fátima estabelece, no trecho de sua narrativa abaixo, relações entre as diferentes temporalidades:

De acordo com o que percebi com o estudo das imagens, não somente as pessoas de pele negra eram feitas de escravas. Havia comércio de escravos brancos também. Só que, neste caso, os seus descendentes não ficaram “marcados” como os descendentes dos negros, que até hoje sofrem com o preconceito em decorrência da sua cor de pele. A foto que mostra negros amarrados pela própria polícia, demonstra que até hoje existe resquícios de práticas do tempo em que a escravidão era oficial aqui no Brasil, ou seja, ainda hoje existem pessoas sendo tratadas como tal, devido a sua cor de pele e condição social (Fátima).

O excerto abaixo, da aluna Estela, demonstra como ela captou o objetivo do trabalho com imagens, deixando bem claro, que não terá mais a mesma atitude diante das imagens, ou seja, não terá mais a mesma atitude passiva diante das visualidades que certamente permeiam seu cotidiano.

Apreendi, através da imagem, coisas sensacionais, como a importância da análise das imagens, para identificar a época, o autor e o sentido da produção da imagem, agora vou ter mais atenção quando olhar as imagens ao meu redor. Além disso, aprendi que as fontes históricas (imagens) usadas nas aulas falam de escravidão, mas cada uma com pontos de vista diferentes, e demonstrando que já havia escravidão na África, antes dos portugueses chegarem lá, e que em Roma também existiu escravidão, só que com pessoas brancas, ou seja, na antiguidade, a escravidão não importava a cor da pele e, sim, a sua condição financeira. Na minha visão, é um absurdo fazer isso com outros seres humanos, afinal, somos todos iguais. Vender pessoas como uma mercadoria e humilhá-las em locais públicos ou não é um absurdo. Fico triste porque até hoje podemos presenciar cenas semelhantes como as que aconteceram com os escravos negros aqui do Brasil.

Vale, ainda, destacar o posicionamento do estudante José, em sua narrativa:

Este trabalho serviu para pensarmos como era a escravidão, e como ainda é em alguns lugares hoje. As pessoas que eram tratadas como escravas, sofriam muito. Antes a escravidão acontecia com os brancos também e com o passar dos anos aconteceu com os negros também, e no meu entender não parou mais. Ainda hoje, muita gente vive em condições de escravidão pela condição de vida que leva. A escravidão nos dias de hoje ainda existe, mas de forma diferente, pois as pessoas trabalham, recebem um salário que não é digno do serviço que realiza, é de tão pouco que não dá para pagar as principais contas no final do mês. Além disso, ainda vivemos com as marcas do passado da escravidão negra, através do preconceito presente na nossa sociedade.

Já a aluna Sheila, em sua narrativa, foi enfática no tocante a elementos do passado escravista, presentes ainda hoje em nossa sociedade:

A era da escravidão já acabou há muito tempo, mas parece que muitas pessoas ainda não entenderam isso muito bem. Durante algumas semanas estudamos, debatemos, pesquisamos sobre como aconteceu a escravidão em lugares e países diferentes. O que me chamou mais a atenção foi o fato de na África, os próprios negros escravizarem seu povo. Aprendemos que ser escravo na antiguidade não dependia da cor, pois existiam escravos brancos na Grécia Antiga também. A escravidão não é um fato isolado e nem algo que acabou, pois ainda hoje existe escravidão, não da mesma forma, mas pelas condições precárias que muitas pessoas hoje são obrigadas a trabalhar e a viver.

A análise das narrativas finas dos alunos serviu como instrumento de metacognição para avaliarmos se, com a aplicação da metodologia da Aula-Oficina, foram atingidos os

objetivos propostos para o conteúdo substantivo da escravidão. Conforme define Nádia Farromba, em sua dissertação de mestrado,

a metacognição tem sido abordada por muitos autores e encontra-se relacionada com as teorias de desenvolvimento cognitivo, já que permite avaliar a eficácia dos métodos e técnicas no processo de aprendizagem (2013, p. 14).

Verifiquei, então, através da intervenção pedagógica com a utilização de imagens como fontes históricas, que os alunos conseguiram compreender o quanto é profuso o tema escravidão, especialmente no tocante ao tempo, espaço e contextos nos quais ela foi praticada. Nas narrativas, deixaram clara a compreensão de que essa prática, ao contrário do que eles acreditavam, vinha sendo realizada em tempos, lugares e condições diferentes, mas com a mesma essência de perversidade, manifestada em atos que desumanizaram, o que jamais poderia deixar de ser humano. Apontaram, em suas narrativas, elementos que me levam a afirmar que os jovens que fizeram parte desta pesquisa conseguiram estabelecer diferenças e semelhanças entre os diversos contextos históricos.

Os alunos demonstraram bastante entusiasmo no tocante ao trabalho com imagens. Houve até alunos que afirmaram que nunca mais iriam compartilhar mensagens visuais pelo *whatsapp*, sem antes verificar a veracidade das informações contidas na imagem. Essa colocação dos alunos me deixou bastante satisfeita com esse trabalho, pelo fato de eles terem aprendido a importância do olhar crítico sobre tudo que nos cerca. De maneira geral, os resultados foram bastante satisfatórios, como já mencionei, pois os jovens explicitaram que adquiriram informações factuais com base no conteúdo proposto. Além disso, as narrativas construídas por eles mostram, claramente, que houve, entre esses alunos, progressão das ideias históricas. Portanto, analisando as falas dos alunos no tocante aos conhecimentos prévios, eles demonstraram, em sua maioria, conceber os fatos passados fechados em si mesmos, enquanto que, nas narrativas finais, após a aplicação da metodologia ora apresentada, eles estabeleceram relações entre os fatos, lugares e temporalidades distintas, ou seja, desenvolveram a habilidade de pensar historicamente, atingindo um dos principais objetivos do Ensino de História.

6 APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DA AULA OFICINA NA TURMA DO 3º ANO A

6.1 Perfil da Turma

A classe do 3º ano A é composta por 21 alunos, sendo 08 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. A faixa etária destes discentes varia entre 17 e 24 anos. Todos os estudantes dessa turma foram promovidos da série anterior para esta, não havendo portanto repetentes. A continuidade dos estudos através do ingresso no ensino superior é uma meta declarada por todos os estudantes, que demonstram bastante interesse pelas atividades, especialmente as que fogem aos padrões tradicionais. São muito focados no ENEM, o que influenciou a aceleração da aplicação das oficinas, para cumprir os conteúdos propostos para a unidade.

Nas outras turmas, utilizei 10 aulas para a aplicação da Aula-Oficina, porém, nesta, foram utilizadas apenas 07. Este fato não prejudicou os resultados, tendo em vista que estes alunos, por estarem no último ano do Ensino Médio, dispõem de um ótimo nível interpretativo, carecendo de menos tempo para a execução das tarefas.

As Aulas foram distribuídas da seguinte forma: 01 aula para a sondagem dos conhecimentos prévios, 02 aulas para a problematização das questões propostas, 02 aulas para análise das imagens, 02 aulas para a construção das narrativas e apresentação das conclusões finais dos alunos. Esta pesquisa foi realizada no período de 03 de abril a 15 de maio de 2018.

6.2 Descrição da Aula-Oficina: Sistema Eleitoral da Primeira República: Ecos de antigas práticas presentes na política atual

Esta oficina é destinada aos alunos do Terceiro ano do Ensino Médio e procura trabalhar, através das fontes imagéticas escolhidas, características que permeiam as relações entre eleitores e candidatos do presente e que possam se remeter às práticas políticas da Primeira República, período marcado pelo coronelismo, no qual o mandonismo, a compra de votos e as fraudes se fizeram fortemente presentes. Ao buscar fazer essa relação, objetivei compreender questões do atual contexto político, refletindo sobre as raízes históricas desse modo de fazer política, presente no nosso passado republicano e que sobrevive até os dias de hoje. É possível ver, facilmente, através das mídias, verdadeiras batalhas políticas custeadas com o dinheiro público, numa prática muito conhecida dos antigos coronéis: o clientelismo. Hoje, esta prática se apresenta com novas roupagens e nomenclaturas mais elaboradas, como

emendas parlamentares, mas com os mesmos objetivos das práticas corriqueiras do passado: obter votos.

Portanto, a escolha desse tema foi motivada, sobretudo, pelo desejo de levar os alunos a refletirem sobre as raízes históricas do atual cenário político, haja vista que este contexto está recheado de denúncias de práticas muito bem conhecidas da Primeira República, como os inúmeros processos por conta da compra de votos nas últimas eleições neste País, onde, a todo momento, são divulgadas denúncias de corrupção com um número de políticos presos jamais visto na história do Brasil.

Dessa forma, pretendi trabalhar, nesta Aula-Oficina, o contexto eleitoral da Primeira República, que foi marcado, dentre outras coisas, pelas fraudes nas eleições e compra de votos. Os candidatos se utilizavam e utilizam até hoje da pouca consciência política dos eleitores para ludibriá-los. Lamentavelmente, grande parte dos votantes de hoje, que, diante das péssimas condições de vida em que se encontram, e por falta de uma leitura crítica da realidade em que estão inseridos, acaba contribuindo para a manutenção desse sistema. No entanto, agora, no século XXI, há um aparato tecnológico de comunicação muito grande, mesmo com o controle ainda muito forte de famílias que sempre dominaram a mídia brasileira. O controle sobre as notícias escapou, pelo menos em parte, daqueles que sempre selecionavam o que o povo deveria ou não saber. As redes sociais, hoje, proporcionam acesso quase instantâneo do que acontece em todo o mundo, e, com isso, podemos notar alguns sinais de mudanças nesse cenário. Infelizmente, apesar da criação de leis eleitorais e dos avanços tecnológicos, a compra de votos não deixou de existir, ainda acontece de forma velada, continuando a influenciar o resultado das eleições. Por isso, a importância de discutir este tema, para que os alunos possam estabelecer relações entre as práticas desenvolvidas no passado e que se fazem presentes ainda hoje em nosso sistema eleitoral, percebendo a importância de estudar história, não o passado pelo passado, mas buscando no passado explicações do presente. Para esta proposta metodológica, lancei mão de charges e cartazes de propagandas eleitorais utilizadas na Primeira República, e, como contra ponto, charges e reportagens da atualidade.

Objetivos:

- Levar os alunos a refletirem sobre o processo eleitoral na Primeira República;
- Identificar práticas clientelistas ainda presentes em nossa sociedade;
- Debater sobre as consequências da prática de “vender votos”;
- Estabelecer relações entre os fatos representados através das imagens;
- Refletir sobre os meios de coerção utilizados pelos políticos atuais para obter votos;

- Compreender a importância do voto consciente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que o poder público desempenhe, de fato, sua tarefa de administrar os bens públicos, de forma responsável;
- Desenvolver uma postura crítica diante das imagens.

6.3 Sondagem das Ideias Tácitas dos Alunos

Antes de introduzir o tema, fez-se necessário trabalhar as ideias prévias dos alunos, ou seja, saber o que eles já carregam consigo sobre o assunto. Muito pertinente utilizar, neste trabalho, o pensamento das professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009), quando defendem que a primeira coisa que devemos valorizar no processo de ensino aprendizagem em História é o respeito pelo conhecimento do aluno, que foi construído através da sua própria história de vida e das suas interações sociais e culturais. Por seguir essa corrente teórica que privilegia estes saberes, utilizei a metodologia de investigação, com a aplicação de um inquérito de perguntas abertas. Segue o questionário aplicado aos alunos:

- 1) Você conhece alguém que trocou o voto por algum favor, presente ou dinheiro? Qual a sua opinião sobre esta prática?
- 2) Você sabe de algum líder político da sua região que exerce influência no voto das pessoas de sua comunidade? Se a resposta for afirmativa, como?
- 3) O que você acha das propagandas eleitorais atuais? Elas são eficientes para convencer os eleitores?
- 4) Quanto ao cenário político atual, na sua visão, os candidatos que conseguiram se eleger, foi exclusivamente pelo fato de boas propostas, ou se utilizaram de outros mecanismos para chegarem ao poder?

A categorização das ideias iniciais dos alunos é imprescindível para o professor, no sentido de fundamentar a tomada de decisões para uma intervenção pedagógica. Para isso, analisei as respostas dos alunos, que foram categorizadas com base na Educação Histórica e que representam a síntese das respostas, com destaque para as ideias às quais os discentes atribuíram mais sentido.

1) Você conhece alguém que trocou o voto por algum favor, presente ou dinheiro? Qual a sua opinião sobre esta prática?

21 alunos declararam conhecer pessoas que negociaram seus votos

11 alunos relacionaram a corrupção dos candidatos

10 alunos atribuíram essa prática à falta de consciência dos eleitores

2) Você sabe de algum líder político da sua região que exerce influência no voto das pessoas de sua comunidade? Se a resposta for afirmativa, como?

21 alunos afirmaram conhecer

17 alunos enfatizaram a troca de voto por dinheiro

04 alunos mencionaram favores em troca de votos

3) O que você acha das propagandas eleitorais atuais? Elas são eficientes para convencer os eleitores?

15 alunos afirmaram ser uma enganação para com os eleitores

06 alunos acreditam que as propagandas influenciam os eleitores

4) Quanto ao cenário político atual, na sua visão, os candidatos que conseguiram se eleger, foi exclusivamente pelo fato de boas propostas, ou se utilizaram de outros mecanismos para chegarem ao poder?

18 alunos atribuíram a vitória nas eleições à compra de votos

03 alunos acreditam que os políticos se elegem enganando o povo

As palavras ou expressões mais repetidas foram organizadas em 10 categorias, distribuídas da seguinte forma: na primeira questão, 03; na segunda, 03; na terceira, 02; e, na quarta questão, 02. Nas respostas, constatei que os alunos já traziam consigo uma boa bagagem sobre o tema. Vale ressaltar que muitos alunos da turma estão fazendo cursinho preparatório para o ENEM, o que pode ter contribuído para a fundamentação das respostas. Contudo, nos argumentos utilizados, nenhum jovem estabeleceu uma relação entre as práticas eleitorais atuais e suas raízes na Primeira República. Ou seja, não demonstraram um raciocínio histórico sobre assunto em questão, nessa sondagem inicial.

Ao analisar as respostas dos alunos sobre as questões propostas, procurei entender o que esses jovens já traziam consigo da temática estudada. Observei que eles demonstraram bastante criticidade com relação ao assunto e fizeram referência, de forma bastante contundente, a muitas práticas eleitorais presentes em nossa sociedade. Como se observa na narrativa da aluna Luna:

Infelizmente conheço muitas pessoas que trocam seu voto por dinheiro. É só chegar o tempo das eleições, que começa esse “comércio de votos”. Essas pessoas, ao invés de ouvir as propostas dos candidatos, analisar as melhores e decidir em quem vai votar, decidem o contrário: vota em quem dá mais, negociando assim seu futuro e dos seus filhos, que irão ficar sem uma assistência médica, ou seja, sem saúde, sem educação e sem segurança, porque o candidato que compra votos, depois ele tem que reaver o dinheiro que gastou, em forma de propina.

Todos os alunos, em suas respostas, citaram a compra de votos, demonstrando consciência dos efeitos que essa prática tem para seu futuro enquanto cidadão. Eis alguns argumentos:

Atualmente, a nossa sociedade vem sofrendo seríssimos problemas por conta da prática de trocar voto por algo. Essa atitude corrupta, coloca pessoas para nos representar sem o mínimo de compromisso com o povo, pelo contrário, eles governam em causa própria. Por isso, ficamos com péssimos serviços públicos de saúde, educação e segurança, dentre outros que deixam e muito a desejar (Júlio).

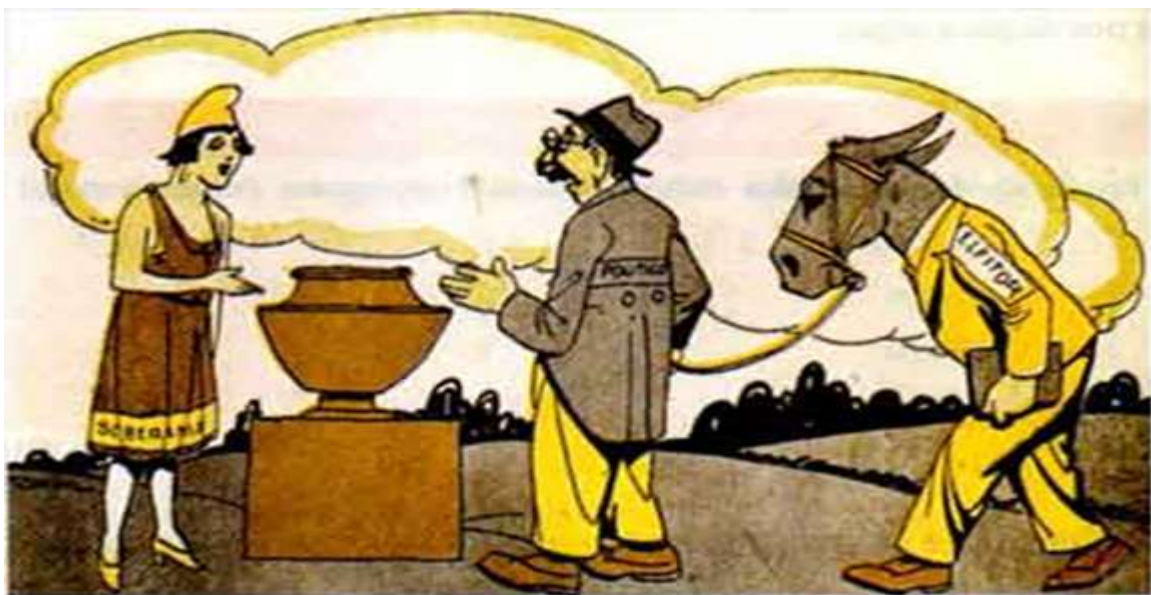
Trocar o voto por blocos, cimento, telhas, é bastante comum por aqui na minha cidade. Fazer isso, faz com que quem vende o voto, não tenha o direito de cobrar dos seus candidatos melhorias para sua cidade, porque o político entende, que se comprou seu voto, acabou o compromisso com você, ou seja, o político faz o que quer e o eleitor não pode cobrar nada porque trocou esse direito, por dinheiro ou favores (Cláudia).

Após analisar as respostas e os argumentos utilizados pelos discentes sobre o tema, busquei compreender o que pensavam esses jovens, sobre o conteúdo a ser trabalhado. Esse tema suscitou inúmeras colocações dos discentes, proporcionando, assim, momentos de debates bastantes proveitosos. Observei que a maior parte deles, como já mencionei, demonstrou dispor de bastantes informações sobre o conteúdo a ser estudado.

6.4 Aplicação da Unidade Temática Investigativa

Antes de introduzir o conceito substantivo Processo Eleitoral na Primeira República, procurei problematizar o máximo possível o tema com as questões anteriormente respondidas pelos discentes, bem como outras que foram surgindo no decorrer da aula. Na sequência, comecei a explicar o conteúdo histórico escolhido e, na medida em que as fontes iam sendo projetadas através de um *datashow*, os discentes iam fazendo colocações e procurei associar suas ideias aos conteúdos históricos. Seguem as imagens:

Imagem 1



Fonte: <http://tudosimehistoria.blogspot.com.br/2012/06/da-crise-da-republica-velha-ao-estado.htm>

Imagem 2



Fonte: http://bernardoschmidt.blogspot.com.br/2011/08/as-eleicoes-municipais-de-sao-paulo-em_01.html

Imagem 3



Fonte: <https://soumaisbetim.wordpress.com/category/cenas-de-campanha/>

Imagem 4



Fonte: <http://www.robertomoraes.com.br/2008/07/>

No terceiro momento da Aula-Oficina, formei 04 grupos compostos por 04 alunos e 01 grupo composto por 05 alunos. Em seguida, distribui cópias das imagens trabalhadas em sala, acompanhadas de um roteiro de análise com os seguintes questionamentos:

- 1) As imagens 1 e 4 foram elaboradas em momentos diferentes, observe o período da elaboração de cada uma delas e contextualize-as.
- 2) Quais aspectos em comum e que diferenças existem entre as fontes?
- 3) Qual relação podemos estabelecer entre as imagens?
- 4) Quais aspectos as imagens 2 e 4 têm em comum?
- 5) De que forma o sistema eleitoral é representado nas imagens?
- 6) As imagens, assim como outro documento histórico, expressam ideias e valores de quem as produziu e colocou-as em circulação. Dessa forma, qual seria o propósito político e ideológico da criação e circulação das imagens 1 e 2?
- 7) Quais os aspectos mais importantes que você observou na imagem 3?
- 8) A reportagem da revista *Época* chamou atenção para a questão da corrupção eleitoral manifestada através da compra de votos. Formule uma hipótese para explicar a intenção dessa revista ao representar tal situação.
- 9) Com base nas análises das imagens, quais características podem ser destacadas sobre o sistema eleitoral na Primeira República e na atualidade?
- 10) As fontes apresentadas propõem uma imagem positiva ou negativa das eleições dos períodos representados? Justifique sua resposta.

Na última fase da Aula-Oficina, quando os alunos já responderam as questões, que tinham por objetivo orientá-los e auxiliá-los para uma análise mais profunda das imagens, solicitei que os membros dos grupos discutissem entre si e, em seguida, escrevessem uma narrativa sobre a visão do grupo acerca do assunto estudado, ou seja, o que eles aprenderam após esse trabalho com fontes imagéticas. Após a escrita, os discentes apresentaram suas conclusões aos demais presentes na aula. Esse material serviu também como instrumento de metacoginição para me auxiliar na conclusão da pesquisa, no sentido de saber se houve progressão dos conhecimentos pelos discentes.

6.5 Análise da progressão das ideias históricas dos jovens após a aplicação da Oficina

Dentre as classes em que apliquei a metodologia da Aula-Oficina, o 3º ano A foi a que apresentou o melhor desempenho com as atividades realizadas e no resultado final, demonstrando uma excelente progressão dos conhecimentos históricos,. Os discentes recorreram a diversas informações históricas para a construção de suas narrativas, bem como conseguiram estabelecer relações entre as fontes, de maneira bastante satisfatória. Demonstraram, ainda, uma relação com o tempo mais elaborada, associando passado, presente e em, alguns casos, futuro. Eis algumas excertos que confirmam essa progressão:

A corrupção no sistema eleitoral brasileiro vem de muito tempo, mais precisamente desde a Primeira República. Os fatos que aconteciam no passado, acontecem ainda nos dias de hoje. A compra de votos está tão naturalizada na mente das pessoas que a maioria da população acha normal vender seu voto. Já as pessoas que acreditam fielmente nas propagandas dos políticos são pessoas sem senso crítico. Temos que analisar as propostas e a vida política desse candidato, para depois decidir em quem vai votar, porque as consequências de escolher errado são muito sérias para nossa vida (Helena).

Penso que, desde quando o voto foi instituído no Brasil, que os eleitores vendem seus votos. O que mudou de lá prá foi a tecnologia, que antes era cédula de papel e hoje são urnas eletrônicas, mas o comércio de votos segue na vida dos brasileiros como na República Velha, essa venda tem consequências: a privação de seus direitos básicos como saúde, educação, resumindo perde a qualidade de vida, criando, assim, um país péssimo para se viver. Você deve refletir antes de vender seu voto, lembrando que se vender está vendendo seu direito de cobrar dos políticos (Vinicius).

A corrupção é uma prática persistente, que ocorre aqui no Brasil desde a Primeira República, onde os políticos corruptos tentam de qualquer forma adquirir o voto dos eleitores trocando por dinheiro e outros “favores”. Desde a República Velha até hoje, o comércio ilegal de votos existe, só que no passado o voto era aberto, todo mundo sabia em quem você votou e hoje o voto é secreto, não tem como saber em quem votou e mesmo assim as pessoas votam, acho que por falta de consciência política, aliás falta consciência de muita coisa, por isso eles não investem em educação, para o povo continuar votando neles (Cléa).

Dentre alguns fatores que podem ter contribuído para o resultado bastante significativo nesta turma, posso destacar o fato de esses jovens estarem cursando o terceiro ano do Ensino Médio, sendo, portanto, imperativo que eles já tenham desenvolvido ainda mais a capacidade argumentativa e discursiva. Ao comparar as produções finais dos alunos com as respostas do questionário de sondagem dos conhecimentos prévios, posso afirmar que houve avanços significativos na aprendizagem destes, ou seja, houve progressão dos conhecimentos históricos, como demonstram, a título de exemplificação, alguns excertos das narrativas finais dos discentes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível refletir sobre o Ensino de História, sobretudo como atribuir sentido às aulas desta disciplina de modo que os alunos se sintam estimulados a aprender. No bojo dessa discussão, surge a Educação Histórica enquanto uma proposta teórica e metodológica que busca respostas concernentes ao pensamento e à formação da Consciência Histórica, através de práticas que permitam ao aluno desenvolver a capacidade de pensar historicamente. Esta proposta de ensino se contrapõe ao modelo tradicional de aulas que privilegiam a transmissão de informações com métodos mnemônicos de uma história ensinada de maneira linear, factual e positivista, em que ao aluno cabe apenas a missão de decorar a maior quantidade de fatos, nomes e datas possíveis para transcrever na prova e depois esquecer, contribuindo para uma visão distorcida da real importância de estudar História. Afinal, ensinar o passado pelo passado não contribui em nada para a formação de um sujeito crítico, reflexivo e consciente da realidade na qual está inserido. Outro ponto bastante pertinente nessa prática é o estímulo que é dado ao aluno para fazer conexões com o passado partindo sempre do presente, ou seja, trabalhar os conteúdos de forma intrínseca com a realidade do aluno, levando-o a perceber-se também como da história.

Dessa forma, entendo que é imprescindível para o sucesso do ensino-aprendizagem em História, evitar que os educandos sejam vítimas de uma didática de ensino que privilegie a acumulação de informações apenas. Acredito que os objetivos almejados foram alcançados, na medida em que a proposta metodológica aplicada contribuiu para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos envolvidos, conferindo a eles uma orientação no sentido de articular as diferentes dimensões do tempo, passado, presente e futuro, dando sentido às aulas de história.

As Aulas-Oficinas aqui apresentadas procuraram estimular o aluno a pensar e a criar seu próprio raciocínio da realidade a qual faz parte, tornando-o capaz de compreender e refletir historicamente sobre vários assuntos que permeiam o seu dia a dia. As imagens utilizadas nesta pesquisa como fontes históricas se constituíram uma ferramenta bastante importante para o aprendizado dos discentes, que vivem hoje em uma sociedade imagética, sendo, portanto, de suma importância o trabalho de forma crítica com essas visualidades, para levar o aluno a se alfabetizar na linguagem visual.

Espero poder contribuir para a reflexão das práticas pedagógicas dos professores de história em sala de aula, no sentido de melhorar suas ações para a promoção do

desenvolvimento da consciência histórica, através da aplicação das Aulas-Oficinas. Nessa perspectiva, o professor é visto como um investigador, já que questiona e procura compreender como os alunos aprendem, sondando as ideias tácitas e, com base nelas, adotar as práticas pedagógicas de intervenção. Quanto aos alunos, espero que passem a ser compreendidos como agentes de sua própria formação, tornando-se protagonistas do processo ensino-aprendizagem.

Busquei, com este estudo, respostas acerca do desenvolvimento do pensamento histórico e da formação da Consciência Histórica dos jovens em contexto de escolarização, pois sei que não basta apenas estudar os conteúdos históricos, mas, especialmente, compreender o uso que os estudantes farão deles. Assim, investigar as funções práticas da história favorece a atribuição de sentido para as aulas de História. A partir dos resultados desta pesquisa, foi possível perceber que as investigações no campo da Educação Histórica têm promovido uma mudança bastante positiva em relação ao Ensino de História, já que essa corrente teórica propõe atividades que permitem ir além da transmissão de conteúdos, norteando novas práticas pedagógicas nas aulas desta disciplina, que estimulam o aluno a pensar e, conseqüentemente, desenvolver um pensamento autônomo, dando voz aos sujeitos, envolvendo-os no processo de produção do conhecimento.

As análises das informações dos questionários de sondagem dos conhecimentos prévios e das narrativas finais produzidas pelos alunos evidenciaram uma progressão qualitativa do conhecimento histórico como aprendizagem do que foi trabalhado nas Aulas-Oficinas implementadas nas turmas pesquisadas. Durante todo o processo de aplicação, os alunos participaram ativamente, ocupando um lugar central nesse processo, respondendo as questões e demonstrando bastante entusiasmo com as atividades propostas, bem como interagiram de forma satisfatória com seus pares. Esta experiência pedagógica constituiu-se num ambiente de aprendizagem dinâmico, no qual procurei e consegui estimular a interação, a reflexão, a análise e a interpretação dos alunos. Posso afirmar que esta atividade letiva ocorreu dentro das expectativas.

Os resultados obtidos com a aplicação dessas Aulas-Oficinas confirmam a eficácia desta metodologia para uma aprendizagem significativa dos alunos, levando-os a pensar historicamente, promovendo o desenvolvimento da capacidade de fundamentar escolhas e tomar decisões, mostrando a utilidade prática da história. A maioria dos alunos participantes desse inquérito conseguiu responder as questões de maneira satisfatória, com ressalvas para os discentes do 1^a ano A, que evidenciaram bastante dificuldade no tocante à interpretação das

fontes imagéticas trabalhadas, além de um alto grau de abstração na realização das tarefas, mesmo com todo suporte oferecido para que elas transcorressem de maneira satisfatória, eles demonstraram a todo momento, não ter gosto pela leitura e um total desconhecimento do trabalho com fontes históricas em sala de aula. Já os jovens do 2^a ano A, bastante familiarizados com o trabalho de pesquisa em sala de aula em virtude de trabalhos realizados anteriormente nesses moldes com esta turma, obtiveram um resultado bastante significativo no tocante à aprendizagem histórica. Já os discentes do 3^a ano A conseguiram responder as tarefas de maneira bastante satisfatória, demonstrando, em suas narrativas, uma excelente compreensão histórica do assunto abordado. Dessa forma, constatei a importância de desenvolver constantemente esse tipo de prática pedagógica com os alunos. Os exemplos acima comprovaram que quanto mais familiaridade com esse tipo de trabalho, mais exitosos serão os resultados.

Posso concluir, a partir desta pesquisa que o uso das imagens como fontes históricas em Aulas-Oficinas, pautadas nos pressupostos teóricos da Educação Histórica que tem como objetivo o processo de aprendizagem dos jovens em contexto de escolarização, ajudou a avançar as ideias históricas dos alunos do 1^aano A , 2^aano A e 3^aano A do Colégio Estadual José Joaquim Cardoso, em Malhador/SE, pois, ao fim da intervenção pedagógica, ficou evidente a progressão das ideias históricas da maior parte dos discentes envolvidos no processo. Espero que as Aulas-Oficinas aqui apresentadas, como alternativa metodológica, sirvam como estímulo para superar as adversidades que, cotidianamente, os professores de História enfrenta em sala de aula, e que possam fazer do Ensino de História algo prazeroso, quebrando o paradigma da inutilidade da História.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com sentido para a vida**: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: Do Projeto à avaliação. In: **Para uma educação de qualidade**: Atas da quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), Universidade do Minho, 2004.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6^a ano de escolaridade. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Portugal: CEEP, Universidade do Minho, 2001, p.239-261.

_____. Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. **Revista Portuguesa de História**, v. XXXIX, 2007.

_____. Ideias Chave para a Educação Histórica. **Hist. R.** Goiânia: v.17, n.1, p.3751, jan/jun.2012.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6^a ano de escolaridade. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Portugal: CEEP, Universidade do Minho, 2001, p.239-261.

BARROS, Ricardo. **O uso da imagem nas aulas de história**. Dissertação de Mestrado- São Paulo: Universidade de São Paulo, p.08, 2007.

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Ensinar e aprender História**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico em sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a História**: Metodologia do Ensino de História. Curitiba: Base Editorial, 2012.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História e Fotografia**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: Edusc, 2004.

CALADO, Isabel. **A utilização educativa das imagens**. Portugal: Porto Editora, 1989.

CABRINI, Conceição et al. **Ensino de História**: revisão urgente. São Paulo: EDUC, 2000.

CAINELLI, Marlene R. **Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da História no ensino fundamental**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (org.). **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, 2006.

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

_____. Os objetivos do ensino de história. **Hist. Ensino**. Londrina: v.5, p.137146, out. 1999.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre teorias e representações**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, S.A. 1990.

CANO, Márcio Rogério de oliveira (org.). **História**. Coleção a reflexão e a prática no ensino. São Paulo: Blucher, 2012.

FARROMBA, Nádia Alexandra de Oliveira Lopes Pires. **Estratégias metacognitivas no ensino e aprendizagem da história e da geografia: uma proposta de intervenção numa turma do 8º e 9º ano de escolaridade**. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de humanidades e tecnologia, 2013.

FIGUEIRA, Cristina Reis; MIRANDA Lilian Lisboa. **Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do ensino fundamental: conceitos e práticas**. São Paulo: Edições SM, 2012.

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

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizado**. 13. ed. Ver e amp. Campinas: Papyrus, 2012.

GIL, Carmem Zeli Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **A docência em História: reflexões e propostas de ações**. Erechim: Edebra, 2012.

GRUMBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília: IPHN, 2007.

GUIMARÃES, Marcella Lopes. **Capítulos de História: o trabalho com fontes**. Curitiba: Aymará Educação, 2012.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da Imagem**, Lisboa, Ed. 70, 2007.

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo et al. **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. pp. 53-76.

MAGALHÃES, MARCELO (org.). **Ensino de História: usos do passado memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

MARQUES, Adhemar; BERUTTI Flávio. **Ensinar e aprender História**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de história e imagens: possibilidades de pesquisa. **Domínios da imagem**, Londrina, v1, p.15-29, nov.2007.

_____. Imagens como documentos- professores, alunos e o ensino aprendizagem de história: uma relação complexa. **Textura**, n.17, jan/jun.2008.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERG, 2007.

NIKITIUK, Sônia Leite (org.). **Repensando o ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O Saber Histórico em Sala de Aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PINSKI, Jaime; PINSKI, Carla Bassanezi. O que e como ensinar História. In: CARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010.

PINTO, Pimentel Júlio; TURAZZI, Maria Inez. **Ensino de história: diálogos com a literatura e a fotografia**. São Paulo: Moderna, 2012.

PORTO, Amélia. SILVA, Marco. **Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática**. Belo Horizonte: Rona, 2012.

RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de História. In: CARNAL, Leandro(org.) **História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010.

RÜSEN, Jorn. **História viva: teoria da história, formas e funções do conhecimento histórico**; tradução de Estêvão Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. **Razão histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e práticas**. Curitiba: W. A. editores, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Marco Antônio; PORTO, Amélia. **Nas trilhas do ensino de História: teoria e prática**. Belo Horizonte: Rona, 2012.

-

**ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM DOS CONHECIMENTOS
PRÉVIOS - 1º ANO A**

Colégio Estadual José Joaquim Cardoso

Série: 1ª ano A

Aluno: _____

Questionário de sondagem dos conhecimentos Prévios

- 1) Qual a sua religião?

- 2) Qual a sua opinião sobre a diversidade religiosa presente em nossa sociedade?

- 3) Você conhece alguém que sofreu preconceito ou discriminação por conta da sua cor, da sua crença religiosa ou até mesmo pela sua opção sexual? Se a resposta for afirmativa, relate a experiência.

- 4) Como você se sentiria se fosse proibido de professar sua crença religiosa ou até mesmo, se recebesse algum tipo de punição por conta disso? Qual o nome que podemos atribuir a atitudes como essas?

-

**ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM DOS CONHECIMENTOS
PRÉVIOS - 2º ANO A**

Colégio Estadual José Joaquim Cardoso

Série: 2ª ano A

Aluno:_____

Questionário de sondagem dos conhecimentos Prévios

- 1) Como você define a escravidão?

- 2) Qual a sua visão sobre a liberdade?

- 3) Você já obteve informações sobre a existência de trabalho escravo na atualidade?

- 4) Como você vê as condições de vida e de trabalho dos trabalhadores modernos?

- 5) Qual a sua visão sobre as consequências da escravidão para os afrodescendentes hoje no Brasil?

-

**ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM DOS CONHECIMENTOS
PRÉVIOS
- 3º ANO A**

Colégio Estadual José Joaquim Cardoso

Série: 3ª ano A

Aluno: _____

Questionário de sondagem dos conhecimentos Prévios

- 1) Você conhece alguém que trocou o voto por algum favor, presente ou dinheiro? Qual a sua opinião sobre esta prática?
- 2) Você sabe de algum líder político da sua região que exerce influência no voto das pessoas de sua comunidade? Se a resposta for afirmativa, como?
- 3) O que você acha das propagandas eleitorais atuais? Elas são eficientes para convencer os eleitores?
- 4) Quanto ao cenário político atual, na sua visão, os candidatos que conseguiram se eleger, foi exclusivamente pelo fato de boas propostas, ou se utilizaram de outros mecanismos para chegarem ao poder?

ANEXO 4 - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ANÁLISE DAS IMAGENS - 1º ANO A

Colégio Estadual José Joaquim Cardoso

Série: 1ª ano A

Roteiro de Perguntas para Análise das Imagens

- 1) Qual a relação que podemos estabelecer entre as imagens 3 e 4?
- 2) Com base na análise da imagem 1, qual argumento você utilizaria para explicar o fato de os livros estarem praticamente intactos dentro do fogo?
- 3) Descreva a fonte 2, indicando de que forma os hereges estão representados na obra de Nicolay.
- 4) Explique porque todas as imagens expostas podem ser consideradas exemplos de intolerância.
- 5) A fotografia, como outras formas de representação artística, constrói uma narrativa sobre a realidade, quais aspectos podemos destacar sobre a narrativa da imagem 4?
- 6) Os documentos 2 e 4 são representações visuais elaboradas em momentos históricos distintos. Compare-as e aponte as diferenças ou semelhanças existentes entre as duas representações.
- 7) A imagem 4, assim como outro documento, expressa ideias e valores do grupos que as produziram e colocaram-nas em circulação. Assim, ela não pode ser lida apenas como um retrato da realidade. Qual seria o propósito da divulgação de uma imagem como essa?

ANEXO 5 - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ANÁLISE DAS IMAGENS - 2º ANO A

Colégio Estadual José Joaquim Cardoso

Série: 2ª ano A

Roteiro de Perguntas para Análise das Imagens

- 1) Como os sujeitos aparecem nessas imagens?
- 2) Qual prática que está sendo retratada que perpassa todas as representações?
- 3) A imagem, assim como outro documento, expressa ideias e valores dos grupos que a produziram e colocaram-nas em circulação. Assim ela não pode ser lida apenas como um retrato da realidade. Qual seria o propósito ideológico de uma imagem como essa de número 1?
- 4) De que forma cada imagem trata o tema escravidão?
- 5) Há semelhanças e diferenças entre as fontes trabalhadas?
- 6) Podemos perceber nessas imagens aspectos que indiquem rupturas ou continuidades nessa prática nas diferentes temporalidades estudadas?
- 7) Relacione as imagens 2 e 4.
- 8) Qual a principal diferença entre a imagem 1 e as demais?
- 9) Sobre a imagem 3, quais as expressões dos negros ao tronco? Será que essas expressões e posturas retratam, de fato, o sofrimento desses indivíduos num tipo de castigo como esse?
- 10) Que mensagem essas imagens te passaram acerca do sofrimento de viver na condição de escravo?

ANEXO 6 -3º ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A ANÁLISE DAS IMAGENS - 3º ANO A

Colégio Estadual José Joaquim Cardoso

Série: 3ª ano A

Roteiro de Perguntas para Análise das Imagens

- 1) As imagens 1 e 4 foram elaboradas em momentos diferentes. Observe o período da elaboração de cada uma delas e contextualize-as.
- 2) Quais aspectos em comum e que diferenças existem entre as fontes?
- 3) Qual relação podemos estabelecer entre as imagens?
- 4) Quais aspectos as imagens 2 e 4 têm em comum?
- 5) De que forma o sistema eleitoral é representado nas imagens?
- 6) As imagens, assim como outro documento histórico, expressa ideias e valores de quem as produziu e colocou-nas em circulação. Dessa forma, qual seria o propósito político e ideológico da criação e circulação das imagens 1 e 2?
- 7) Quais os aspectos mais importantes que você observou na imagem 3?
- 8) A reportagem da revista época chamou atenção para a questão da corrupção eleitoral manifestada através da compra de votos, formule uma hipótese para explicar a intenção dessa revista ao representar tal situação.
- 9) Com base nas análises das imagens, quais características podem ser destacadas sobre o sistema eleitoral na Primeira República e na atualidade?
- 10) As fontes apresentadas propõem uma imagem positiva ou negativa das eleições dos períodos representados? Justifique sua resposta.