

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA-PPGEHIST
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

AUGUSTO CÉSAR FERREIRA BARBOSA

ENSINO DE HISTÓRIA E IMPRENSA ILUSTRADA: USO DE
CHARGES COMO FONTE HISTÓRICA PARA A MODALIDADE EJA
EM ANANÁS, TO.

ARAGUAÍNA - TO
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA-PPGEHIST
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA –
PROFHISTÓRIA

AUGUSTO CÉSAR FERREIRA BARBOSA

ENSINO DE HISTÓRIA E IMPRENSA ILUSTRADA: USO DE
CHARGES COMO FONTE HISTÓRICA PARA A MODALIDADE EJA EM
ANANÁS, TO

Linha de pesquisa: linguagens e narrativas históricas: produção e difusão.

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Tocantins como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História — PROFHISTÓRIA, para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Braz Batista Vas

ARAGUAÍNA - TO
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

B238e Barbosa, Augusto César Ferreira.

Ensino de história e imprensa ilustrada: uso de charges como fonte histórica para a modalidade EJA em Ananás, TO. / Augusto César Ferreira Barbosa. – Araguaína, TO, 2022.

177 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2022.

Orientador: Braz Batista Vas

1. Ensino de História. 2. ProfHistória. 3. Revista Ilustrada. 4. EJA. I. Título

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AUGUSTO CÉSAR FERREIRA BARBOSA

ENSINO DE HISTÓRIA E IMPRENSA ILUSTRADA: USO DE
CHARGES COMO FONTE HISTÓRICA PARA A MODALIDADE EJA EM
ANANÁS, TO

Linha de pesquisa: linguagens e narrativas históricas: produção e difusão.

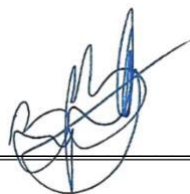
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína. Foi avaliada para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História, e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela banca examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Braz Batista Vas

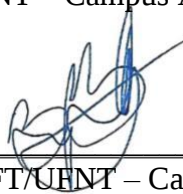
Banca de defesa

Data da aprovação: 29/09/2021

Banca examinadora:



Prof. Dr. Braz Batista Vas, UFT/UFNT – Campus Araguaína
Orientador



Prof.ª. Dr.ª. Martha Victor Vieira, UFT/UFNT – Campus Araguaína
Examinadora Interna



Prof. Dr. Wellington Amarante Oliveira, UFU
Examinador Externo

“E o passado, subsistente como influxo, vive em cada um de nós, multiplica-se em efeitos que premem o presente em vez de retê-lo, e o conduzem tanto mais eficazmente quanto melhor compreendemos o seu lineamento e o traduzimos em orientação” (MANOEL BOMFIM, 2013. p. 43)

“Ridedo castigat mores”.

AGRADECIMENTOS

Escrever é externar o que sentimos, o que pensamos, o que somos. Logo, não é fácil produzir/escrever, visto que é um trabalho árduo, por vezes exaustivo. Dias e dias sobre o papel, escrevendo, apagando, escrevendo, apagando... Por fim, o texto é fechado e entregue a outro — a quem desconheço, mas que está lendo estas linhas agora — e que poderá conhecer, nestas páginas, um pouco do mundo que conheço, da vida que tenho, daquilo que sou.

Dito isso, esta dissertação de mestrado não resulta de esforço único. Antes, é fruto da combinação de esforços conjuntos: dos que com ela se envolveram no presente e daqueles que trilharam caminhos semelhantes ao meu e que, direta ou indiretamente, contribuíram para a finalização deste trabalho. Com efeito, dar forma a este estudo demandou contar com a contribuição de vários “alquimistas”, “bruxos” e “feiticeiros” que estiveram comigo neste longo, longo processo de escrita.

Assim, agradeço!

Ao orientador e amigo, professor doutor Braz Batista Vas. Sua paciência e disposição foram enormes no processo de construção deste estudo, sobretudo da escrita. Acreditou no projeto e continuou comigo no *front* da educação nesses últimos anos. Tens a minha eterna gratidão!

Ao Programa de Pós-graduação do PROFHISTÓRIA, campus Araguaína. Aulas, seminários e disciplinas me possibilitaram expandir a forma como eu avaliava minha prática docente; sobretudo, contribuíram para minha formação como *professor-pesquisador*. Agradeço a oportunidade de poder participar de grupos tão privilegiados, seja a turmas do mestrado profissional — em um Brasil país ainda padece de muita ignorância e falta de oportunidades de profissionalização; seja a turma de EJA envolvida neste estudo — em um Brasil onde a educação escolar foi para muitos adultos, a ponto de levar à desmotivação e de não constituir uma cultura, uma tradição, um direito a ser assegurado.

Ao Colégio Estadual Getúlio Vargas, por ter me aceitado, em fevereiro de 2017, como um aspirante a professor atrás da oportunidade de demonstrar um pouco do meu *know-how* no ensino da disciplina de História.

Aos meus estudantes — tão queridos — da “turma 37.03”. Possibilitaram que eu pudesse executar o conhecimento adquirido na Universidade Federal do Tocantins nas aulas. Compartilharam saberes, vivências e opiniões. Meu muitíssimo obrigado!

É claro, aos amigos e às amigas que compartilharam comigo experiências, críticas e risadas ao longo desses anos. Estão e continuarão a estar ao meu lado — e na memória — em outras batalhas da vida. Vocês têm a minha eterna gratidão. Sou mais feliz por tê-los comigo. Que nossos laços construídos nesses anos durem e se renovem a cada dia!

Do fundo da minha alma, dedico este trabalho à minha família — Sônia Maria Ferreira Barbosa de Arruda, Ricardo César Ferreira Barbosa e Maria Clara César Ferreira Barbosa. Ofereceram o refúgio que eu precisava nas noites de tempestades — e não foram poucas; e o carinho acalentador dos dias ensolarados — e não foram poucos. Sem esse apoio — confesso! — eu não teria forças para continuar.

Também dedico estes escritos à minha avó materna, Rosa Ferreira Barbosa. Convicta o bastante para se tornar estudante pela primeira vez em 1997, justamente numa turma de Educação de Jovens e Adultos, com professores como eu, mas não com a charge, e sim com lousa, não com o lápis de Ângelo Agostini, mas com o dela. Aprendeu a ler e a escrever aos 59 de idade. Desde então — diz — não parou de aprender.

RESUMO

BARBOSA, Augusto C. F. **Ensino de história e imprensa ilustrada**: uso de charges como fonte histórica para a modalidade EJA em Ananás, TO. 2021. 177. fl. Dissertação (mestrado profissional em História) — Universidade Federal do Tocantins.

Este trabalho articula o uso do periódico *Revista Ilustrada* (1876–1898) no ensino da disciplina de História. Tal articulação se desdobra na elaboração de uma sequência didática direcionada a estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos. O trabalho materializa uma pesquisa que mobilizou autores variados que discutem a intersecção do ensino de História com didática e recorreu a uma bibliografia especializada na leitura crítica das fontes impressas. Como a imprensa é um importante elemento sociocultural que possibilita contato com contextos de época, a pesquisa salienta a necessidade de trabalhar com a charge como documentação dada a riqueza de detalhes, reflexões e análises que permite fazer em sala de aula. Com base na pesquisa, foi desenvolvida, executada e apresentada para ser replicada na prática uma sequência didática complementar a atividades elaboradas pelos docentes na prática de sua disciplina em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História; ProfHistória, Revista Ilustrada; EJA.

ABSTRACT

BARBOSA, Augusto C. F. **Teaching history and illustrated press:** the use of cartoon to in adult education mode in Ananás city, TO. 2021. 177 pp. Dissertation (Master's degree in History Teaching) — Federal University of Tocantins State.

This work articulates the use of *Revista Ilustrada* magazine in the teaching of the history at elementary school. Such articulation unfolds in the design of a didactic sequence aimed at students of EJA, an adult education modality. The work materializes a research that mobilized varied authors interested the intersection of history teaching with didactics, besides relying upon specialized bibliography on historical analysis of printed sources. As the press is an important socio-cultural element that allows contact with contexts of past times, the research highlights the need to work with cartoon as historical evidence, given the richness of details, reflections and analyses useful to be used in classroom. Based on the research, a didactic sequence was designed, performed, and presented as model of a practice to complement activities elaborated by teachers in classroom.

Keywords: History teaching; Profhistória illustrated magazines; adult education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Pesquisas defendidas em programa pós-graduação que ofertam mestrado profissional em História do (PROFHistória), 2016–21	50–1
QUADRO 2	Cronograma de execução de atividade em sala de aula envolvendo projeto de ensino com a charge	96
QUADRO 3	Sequência didática para turma de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) — etapas	124
QUADRO 4	Proposta de atividade em sala de aula dentro da sequência didática proposta neste estudo	125

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Capa da edição 429 da <i>Revista Illustrada</i> , 1886	85
FIGURA 2	Página da <i>Revista Illustrada</i> , edição 481, 1888	87
FIGURA 3	Página da <i>Revista Illustrada</i> , edição 622, 1891	89
FIGURA 4	Página da <i>Revista Illustrada</i> , edição 630, 1891	90
FIGURA 5	<i>Revista Illustrada</i> , edição 736, 1898	92
FIGURA 6	Representação gráfica da sequência didática	130

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Aspectos étnicos de turma de Educação de Jovens e Adultos considerada na pesquisa, 2020	99
GRÁFICO 2	Aspectos relativos à faixa etária da turma de Educação de Jovens e Adultos considerada na pesquisa, 2020	100
GRÁFICO 3	Aspectos relativos ao estado civil da turma de Educação de Jovens e Adultos considerada na pesquisa, 2020	101
GRÁFICO 4	Aspectos relativos ao gerenciamento do tempo na turma de Educação de Jovens e Adultos considerada na pesquisa, 2020	101

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	ENSINO DE HISTÓRIA NA LIQUIDEZ: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO EDUCACIONAL DE ADULTOS	29
1.1	História e ensino: algumas definições	32
1.2	Educar jovens e adultos: possibilidades e desafios do ensino e da aprendizagem	37
1.3	Noções do ensino de História em sala de aula	40
2	ENSINAR COM FONTES HISTÓRICAS: EM BUSCA DA ATITUDE HISTORIADORA	49
2.1	Uso da charge como fonte para o historiador	52
2.2	Crítica da imagem: a leitura da charge como representação histórica	57
2.3	Apogeu e declínio da charge nas revistas ilustradas	60
2.4	A charge na <i>Revista Ilustrada</i>: uma ferramenta para o ensino de História?	68
3	USO DE CHARGES DA <i>REVISTA ILUSTRADA</i> NO ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA	76
3.1	Primeiros passos: definições sobre a prática da pesquisa	76
3.2	Seleção de charges da <i>Revista Ilustrada</i>	83
3.3	Método de pesquisa: plano de ação e metodologia aplicada	94
3.4	Mapeamento da turma e aplicação de formulário socioeconômico	97
3.4.1	<i>Primeiro formulário: informações socioeconômicas</i>	98
3.4.2	<i>Segundo formulário: perspectiva educacional</i>	103
3.5	Atividade em sala: observações prévias e execução	110
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS	113
4.1	Charge 1: leitura das análises	114
4.2	Charge 2: análises dos estudantes	115
4.3	Charge 3: leitura das análises	116
4.4	Charge 4: leitura das análises	118
4.5	Charge 5: leitura das análises	120
5	PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	123
5.1	Desenvolvimento da sequência didática	125
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS	134

INTRODUÇÃO

“Se queres ser universal começa por pintar tua aldeia.” Eis um conselho dado por Liev Tostói (1828–1910), nome-chave da literatura russa que sintetiza — ao nosso olhar — os motivos para executar este estudo: pesquisar a sala de aula como lugar social onde atuo cotidianamente como professor de História. Pretendi apresentar um pouco do universo social que partilho com meus alunos desde fevereiro de 2017, quando fui convidado a ministrar tal disciplina. Desde o fim do curso superior em História, o ambiente da educação básica se tornou parte do meu dia a dia. A condução de aulas, a preparação e execução de atividades pedagógicas, a correção de avaliações, a participação de reuniões com coordenação, as conversas com toda a comunidade escolar (intramuros e extramuros), tudo é parte central da minha prática e minha vida como educador.

Essa minha experiência docente breve trouxe a constatação de que, do professor, não se espera resignação ante os desafios que, dia a dia, impõem-se à execução da prática de sala de aula. O problema ocorre quando o desafio não tem precedentes, não tem parâmetros para que possamos derivar elementos úteis à lida e superação. Com efeito, foi esse o cenário desafiador que se (nos) impôs a partir de fevereiro de 2020 e que se intensificou em 2021: a pandemia global de covid-19. A difusão do novo Corona vírus em escala mundial modificou os modos de viver das pessoas (e não só).

No Brasil, desde quando foi noticiado o primeiro caso de covid-19, em 26 de fevereiro de 2020, a população foi acometida por um frenesi, uma mistura de medo e insegurança por um lado. Enquanto ocorria uma corrida contra o tempo para combater a doença e as variantes do vírus, veio uma onda de negacionismo, desinformação e ataques ao projeto de vacinação, sobretudo em meio aos que deveriam ter atitude inversa, ou seja, o governo federal, a cargo de Jair Messias Bolsonaro.

Quase dois anos após eclodirem a propagação do novo Corona vírus (patógeno zoonótico) e a pandemia de covid-19, resistimos! Resistimos; apesar da aflição de proporções jamais imaginadas, dos mais de cinco milhões de mortos no mundo e dos mais de seiscentos mil só no Brasil (em novembro de 2021). Mas a mensagem que permanece é a de persistência do gênero humano no combate da doença e do senso de preservação da vida.

Foi notável como a pandemia atingiu as escolas de forma calamitosa. Milhares de estudantes tiveram de se adaptarem ao ensino à distância, *on-line* e, às vezes, híbrido. Aos professores, impôs-se a tarefa de se atualizarem no uso de tecnologias da comunicação digital como os *smartphones*, os computadores, os programas para transmissão de vídeo ao vivo etc. a fim de continuarem a ministrar, por vezes em parte, os conteúdos de suas disciplinas. Mais que isso, tiveram de manter ações que possibilitassem aprendizagem, debates, reflexões e pensamento crítico.

É importante frisar: a pesquisa aqui descrita começou em 2019, um pouco antes de começar a pandemia 2019 (assim como os capítulos 1 e 2); mas parte das implicações desse cenário caótico pode ser observada em reflexões produzidas com esse material. Em 2021, como advertiu aquele escritor russo, é preciso retornar à aldeia e explicitar e detalhar o processo fabricação desses escritos.

Há dissertações e teses, além de vários e livros, sobre o “ensino de história no Brasil”.¹ Entre as discussões centrais desses materiais, estão a organização curricular da disciplina — a prática pedagógica a ser usada pelo professor —, a *interligação* com saberes discentes prévios, a influência das bases nacionais comuns curriculares na prática educacional, enfim, a prática do docente em sala de aula e a possibilidade de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Nesses embates, os temas ensino e história são, sem dúvida, o centro das atenções de professores e pedagogos, coordenações e secretarias no campo da disciplina de História. Inquietações em torno do *como* e do *por que* ensinar história é problemática recorrente.

Ensinar no século XXI é, portanto, uma das tarefas mais complexas que o professor, independentemente da sua área de formação, terá de enfrentar em sua prática escolar cotidiana. No caso do ensino de História há variáveis, metodologias e propostas que necessitam ser levadas em consideração pelo educador. Sabemos, todavia, que modificar a estrutura metodológica de um processo de ensino e aprendizagem não é, em instância alguma, uma tarefa das mais simples e rápidas; afinal, existem limitações: implementação e debate sobre conteúdos ministrados em sala de aula; administração

¹ Sobre o tema do ensino de história no Brasil, ver: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004; SILVA, M.; FONSECA, S. G. *Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007; SCHMIDT, M. A; BARCA Isabel. *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009; CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2011; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2012.

escolar; escolha de programas de ensino voltados à execução da disciplina e a serem aplicados em sala de aula para estudantes, além de outros.

Na conjuntura atual, é preciso promover e, na medida do possível, criar condições favoráveis a novas alterações afins à didática aplicada no ensino de História em instituições escolares de nível fundamental e médio. Como as relações construídas entre professores e estudantes se alteraram com rapidez nos últimos anos, espera-se que a didática como teoria de ensino² acompanhe as novas formas de aprender e ensinar para potencializar saberes do alunado, os pré-escolares e aqueles a serem construídos em sala de aula, por exemplo. Este trabalho converge para tal expectativa ao se propor a expandir as possibilidades de ensino da disciplina de História na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A intenção foi desdobrar do processo de ensino e aprendizagem fundado na análise iconográfica e textual da charge tomada como fonte para construir conhecimentos histórico-escolares da disciplina. Aplicamos uma sequência didática em meio a uma turma do terceiro ano da modalidade EJA subjacente estava a pretensão de suscitar debates e reflexões sobre a História: sobre como o passado pode se refletir no presente, sobre o quanto podemos nos identificar com pessoas do passado que se viram ante problemas como o alastramento de doenças e carestia dos gêneros de primeira necessidade. Há um leque de possibilidades de temas e assuntos pelo qual pode se transitar; como lembrou Barros (2013, p. 47), “[...] nada do que é humano está interdito ao seu estudo”.

Contudo, deve ser destacado que a relevância de uma pesquisa, necessariamente, parte dos interesses do pesquisador em uma realidade concreta de onde emanam problemas que aguçam a curiosidade ao nível da investigação sistemática e garantir uma determinada atenção dos seus possíveis avaliadores. Nesse ponto é interessante identificar, como alertou Bloch (2001, p. 79), que em “[...] toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a busca [pesquisa] tenha uma direção [...]”, é nesse movimento que o nosso olhar está direcionado ao campo do ensino da disciplina de História. Com efeito, seguimos passos delimitados por Certeau (2017, p. 47), para quem:

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração

² Entendemos aqui o conceito de *didática* à luz de Libâneo (1990, p. 26) define a didática como “teoria de ensino”; e a ela “[...] cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. [...] trata da teoria geral do ensino”.

circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam.

Antes de caracterizar as delimitações e objetivos metodológicos que serão apresentados nesta dissertação, se torna preciso *nivelar* e esclarecer as perspectivas que envolvem o local de produção no qual a pesquisa foi desenvolvida. Vivemos um processo de expansão de cursos de mestrados e doutorados; e necessariamente surgem horizontes de produção em novas linhas de pesquisa, novas possibilidades, abordagens e perspectivas de pesquisar na área da história.³ Este estudo, a sua maneira, se direciona a essa *onda* de novas pesquisas em história realizadas no Brasil envolvendo diretamente o campo educacional. Não por acaso, esta dissertação é fruto de investigações afins ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHistória), em Araguaína, TO. Volta-se ao ensino de História, na linha de pesquisa “Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão”.

Nesse sentido, espera-se que a produção das análises e a divulgação dos resultados apresentem retornos práticos à sociedade tocantinense. Se tiver tido valia para o grupo de alunos selecionados e avaliados na pesquisa, então entendemos que demos um passo rumo ao retorno da universidade para a sociedade. Temos razões para crer que o trabalho foi importante para o fim último da disciplina da História: o alunado. Quando pensamos na condição do estudante da escola pública e traçamos relações entre prática pedagógica docente e a inserção estudantil em tais processos, percebe-se, costumeiramente, que *desaparecem* ou apenas *exercem* um papel limitado durante a elaboração dos currículos e aplicação de metodologias docente na educação de nível fundamental e médio.⁴

Em certa medida, esse movimento promove o silenciamento; em alguns níveis, diminui o campo de ação do estudante em sala de aula. Situada na problemática explorada por este trabalho de mestrado, observa-se que a modalidade EJA se apresenta como ambiente que carrega estereótipos e perspectivas “nada positivas” em relação a

³ Conferir o material produzido por Bentivoglio e Lopes (2013).

⁴ A contribuição de Vilar e Anjos (2014) é necessária a este estudo. Como defendem os autores, é preciso que haja flexibilização da proposta curricular da EJA a fim de potencializar uma prática de ensino mais crítica da condição do estudante, dentro e fora da sala de aula e conectada com as práticas de cidadania e o ambiente dinâmico do trabalho.

metodologias, aspectos e nível de aprendizado do alunado de tal modalidade educacional.

Com efeito, o ensino de História no Brasil passa por transformações, algumas recentes. Mas ainda carrega características de uma estrutura defasada de ensino e aprendizagem. Sobre essa perspectiva de dinamicidade do projeto educacional, citamos as reflexões de Moran (2013, p. 12); ao analisar as transformações da sociedade brasileira e as mudanças provocadas por novas dinâmicas como a da tecnologia digital da comunicação no campo do ensino, ele destaca: “a educação formal continua, de maneira geral, organizada de modo previsível, repetitivo, burocrático, pouco atraente. Apesar de teorias avançadas, predomina, na prática, uma visão conservadora, repetindo o que está consolidado”.

A própria integração do conteúdo proposto pelos projetos educacionais em correlação aos saberes coletivos dos alunos ainda se mostra, nalguns casos, distante das salas de aula das escolas. Ainda podem ser observadas reminiscências de práticas de ensino da disciplina, em grande parte, oralizadas, repetitivas e memorialistas. O estudante, nessa condição, encontra-se em um “papel secundário” em relação ao ensino: aparece como não sujeito envolvido em um processo de ensino que prioriza a não crítica e o não pensar como referenciais. Na maioria das reflexões propostas, tal sujeito está passivo nas relações de produção do saber em sala de aula e fora dela.

Podemos observar que o papel do aluno na educação fundamental e média nas escolas brasileiras não é o de construção de um pensamento crítico, investigativo, ativo em torno do saber histórico apreendido. Antes, há a postura do silenciamento: “saberes particulares” do aluno são desconsiderados ante conteúdos ministrados pelo professor, cuja conduta seguiu interesses da instituição ou do Estado.

Dadas essas questões de cunho pedagógico relacionadas com a didática da disciplina de História, cabe pensar com Schmidt e Cainelli (2009, p. 54). Ao professor a fim de romper com a modalidade de “ensino tradicional” na disciplina de História, seria preciso o “[...] trabalho constante e sistemático com as experiências do aluno no sentido de resgatá-las, tanto individual como coletivamente, articulando-as com o conteúdo trabalhado em sala de aula [...]”; seria necessário trazer a discussão do conteúdo mediante as experiências desses sujeitos. O ensino da disciplina deve estar orientado, portanto, por reflexões oriundas da sala de aula e em diálogo com os saberes dos estudantes e os conteúdos da aula.

Ainda sobre tal relação, o ambiente educacional que o professor construirá será mediante o diálogo entre o presente — dos estudantes — e o passado — o conteúdo. Essa relação entre os saberes e experiências cotidianas culminaria em uma produção de conhecimento mais *próximo* da realidade sociocultural dele (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 55–6). Logo, segundo a visão e abordagem de Masetto (2013), o professor não deve fazer papel de *ingênuo* perante transformações no acesso à informação disponível nas mídias sociais e sobre o perfil cada vez mais heterogêneo dos alunos que frequentam a escola.

A visão ingênua do professor que julga ensinar tudo aos seus alunos sobre a sua disciplina passou a ser impraticável, pois o universo das informações se estendeu e se ampliou. Portanto, mais que apresentar a decorar conteúdos os alunos precisam aprender a acessá-los, a pensar e refletir sobre eles (MASETTO, 2013, p. 86).

O que é necessário no caso do ensino de História, portanto, é a promoção de propostas didáticas e pedagógicas que auxiliem, promovam e contribuam para práticas educacionais relacionadas com a disciplina de História e, na medida do possível, que valorizem um processo educacional voltado à “aprendizagem participativa” com estudantes. Nesse sentido, como afirmou Moran (2013, p. 28), o processo de aprendizagem é significativo somente quando professores e estudantes estabelecem “[...] pontes entre a reflexão e ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática; quando ambas se alimentam mutuamente [...]”, a fim de produzirem saberes compartilhados em sala de aula. Dessa forma, o ensino de História não pode se guiar exclusivamente por um conjunto ordenado de conteúdos a serem ministrados em uma sequência (quadripartismo histórico);⁵ mas sim em um conjunto de referências, saberes e informações úteis ao pensar sobre o presente em uma perspectiva histórica e dialogando com grupos, sujeitos e identidades sociais que habitam e atuam o imaginário, a cultura e a sociedade brasileiros.

Como afirma Cerri (2011, p. 81–2), o processo de ensino da disciplina da História objetiva centralmente que o estudante consiga “[...] formar a capacidade de pensar historicamente e, portanto, de usar as ferramentas de que a História dispõe na

⁵ O conceito refere-se a um modelo de ensino que priorizava uma separação cronológica e temporal do ensino de história: *Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea*. Tal divisão histórica estruturada em uma visão restrita, eurocêntrica e reducionista da História de outras culturas que não “bebem” da tradição europeia. Sobre o conceito, Chesneaux (1995, p. 95) comenta: “[...] o quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal”.

vida prática, no cotidiano, desde as pequenas até as grandes ações individuais e coletivas”. É nessa dinâmica que tal ensino como disciplina pedagógica fundamental no século XXI pode, em determinado nível, representar um saber útil à vida prática do sujeito.⁶ Isso ocorreria à medida que o processo educacional ajudar a suscitar consciência do fazer histórico e se manifestar como prática de inclusão e protagonismo. Levar o tema para o debate educacional — para o estudante — ajuda a compreender — como salientou Freire (2017, p. 75) — que o aluno não é “apenas objeto da História, mas seu sujeito” dotado de saberes, práticas e experiências que o legitimam a pensar e produzir a própria história como ser ativo no tecido social. Essa problemática é intensificada quando analisamos o papel dos estudantes pela lógica da EJA.

Vale ressaltar que nos últimos anos a modalidade EJA tem sido tema de várias pesquisas nas mais diferentes áreas. Buscam, em parte, mapear as condições e práticas educacionais aplicadas nas instituições de ensino por todo o Brasil. No que se refere às dificuldades, Carmo e Carmo (2014) destacam uma permanência discente da modalidade nas instituições de ensino comprometida, em parte, pela frequência às aulas, pelas dificuldades de conciliar trabalho e estudo, dentre outras problemáticas. Diferentemente dos alunos do Ensino Fundamental e do Médio, matriculados na EJA apresentam características singulares que se refletem diretamente no processo de ensino e aprendizagem e nos planos de aulas. A relação dos alunos com o ensino é diferenciada. Por estarem numa estrutura mais condensada de ensino (dois bimestres por ano letivo), com menos tempo para aprofundarem em conteúdos ministrados (tempo de aula), então sentem dificuldades para ler e escrever; apresentam sintomas de cansaço — a maioria trabalha durante o dia; e a rotina acelerada da vida cotidiana se reflete em seu desempenho em sala de aula (CARMO; CARMO, 2014). Visto que, como anotou Silva (2012, p. 19, “[...] o adulto não volta para a escola para aprender o que deveria ter aprendido quando criança”, mas, complementa o autor: “busca aprender conhecimentos que sejam importantes no momento atual da vida dele” e que tais conhecimentos possam ser incorporados no mercado de trabalho.

As condições particulares do grupo de alunos da EJA refletem a maneira pelo qual o docente reavalia, constantemente, sua didática em sala de aula, seus pressupostos metodológicos e sua forma de avaliar o processo de aprendizagem estudantil. É preciso

⁶ Aqui o termo é identificado como o resultado de emancipação das capacidades críticas dos sujeitos no que se refere a uma manifestação do ato de conhecer e da produção de um discurso que carregue em sua gênese uma criticidade ao ambiente sociocultural em que o sujeito está inserido.

estar atento ao universo social que permeia o cotidiano dos discentes, suas referências culturais e opiniões próprias. O professor da disciplina de História, fundamentalmente, tem de desenvolver em sua prática diária de ensino ações que incentivem os estudantes a participarem ativamente das aulas. É essencial que o discente “tenha confiança em si”, que “sinta vontade e motivação para aprender cada vez mais”. Aqui entra o estímulo à expressão oral como via de participação. Vale contar experiências, comunicar pensamentos, expor experiências (RIBEIRO, 2018, p. 59). Por meio do diálogo entre estudantes e professores a prática de ensino se complementa e, ao mesmo tempo, obtém resultados satisfatórios durante o percurso educacional.

Ainda cabe frisar que, sobre o ensino escolar de História, é preciso aplicar metodologias que possam contribuir para formação do pensamento crítico discente. Recentemente, foram incorporados temas, ferramentas e objetos novos para serem trabalhados em sala de aula pelos docentes a fim de promover reflexões e debates sobre as representações do passado e as implicações no presente. Uma das práticas mais eficientes e popularizadas no ensino da disciplina se relaciona com o trabalho com as fontes. A historiadora Caimi (2015, p. 29) escreveu que o impacto do ensino da disciplina por meio da utilização crítica das fontes na formação da consciência histórica no alunado:

No que tange às propostas metodológicas da história escolar, diversos autores vêm recomendando que se incorpore a investigação de fontes históricas no seu fazer cotidiano, de modo a construir com os alunos uma bagagem conceitual e metodológica que lhes permita compreender (e utilizar em certo nível de complexidade) os instrumentos e procedimentos básicos de produção do conhecimento histórico, próprios do ofício do historiador.

Essa “atitude historiadora”, segundo se lê em Fonseca (2003) para o tratamento das “fontes”,⁷ tão valiosas ao ofício do historiador contemporâneo, possibilita aos estudantes o desenvolvimento de uma atitude de crítica à realidade dada por meio dos vestígios da atividade do homem através do tempo. O contato com as fontes direciona o olhar ao documento, visto que este reflete aspirações, necessidades, anseios e temores

⁷ De acordo com a definição dada por Alberti (2019, p. 108), podemos definir conceitualmente fonte histórica como “[...] praticamente toda produção humana [que] pode ser indagada como fonte: documentos textuais, manuscritos e impressos (livros, jornais, revistas, cartas, processos criminais, registros paroquiais, diários, testamentos), documentos sonoros (discursos, músicas, canções, entrevistas gravadas em áudio), imagens (cartazes, pinturas, desenhos, fotografias, cartões-postais, charges, história em quadrinho, mapas, gráficos, anúncios impressos), documentos audiovisuais (filmes, programas de televisão, entrevistas filmadas, anúncios em vídeo, vídeos), achados arqueológicos, edificações, objetos, esculturas, ferramentas, vestimentas, utensílios etc. Para cada tipo há formas específicas de abordagem, mas determinadas perguntas precisam ser feitas a todos os documentos”.

de uma era que não a dele, mas que se apresenta como espelho de um mundo que é familiar, às vezes íntimo, ao aluno. O docente, “[...] ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica” (FONSECA, 2003, p. 37). As fontes, portanto, capturam o momento em que são produzidas a fim de legitimar uma determinada perspectiva de um acontecimento, evento ou situação.

A crítica à fonte é necessária à compreensão dos “jogos de poder” envolvidos em seu processo de fabricação e difusão ao público em que é destinada. A título de exemplo para este trabalho, citamos jornais, revistas e livros. Tal característica impõe, obrigatoriamente, a necessidade de que, tanto aos docentes quanto aos discentes, ao avaliarem um documento, tenham seu objetivo em mente e com clareza. Rememorando as palavras do historiador francês Le Goff (2013, p. 496–7), “O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio”. Nessa situação, o documento é o que permanece na sociedade, como a “voz” de uma era com um objetivo: perpetuar uma visão de mundo e impor aos seus contemporâneos e próximos uma representação de seus interesses e conquistas. Logo, o “documento é monumento” — conclui Le Goff (2013, p. 497); “[...] resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro — voluntária ou involuntariamente — determinada imagem de si próprias”. Assim, quando interpretadas à luz da teoria, as fontes nivelam interesses e motivos pelos quais o documento, intencionalmente ou não, foi produzido.

Desenvolver a atitude historiadora é um dos objetivos que o professor almeja ao trabalhar com fontes em sala de aula; mesmo que necessite de “[...] um tempo maior [em sala de aula] à leitura cuidadosa de um determinado documento histórico, tanto pelo seu significado intrínseco como pela validade do próprio exercício de ler uma fonte primária” (PINSKY; PINSKY, 2010, p. 29), seja tempo do educador ou estudantes, sobretudo.

É nesse ponto que este estudo se relaciona com a análise crítica de dado gênero de fonte a ser trabalhado em sala de aula: *a charge de jornal*, também de revista. As observações de Burke (2004, p. 233) são pertinentes aqui na medida em que o trabalho com imagens (fotografia, ilustração, grafismo, pintura etc.) de periódicos destinados ao

grande público precisa ser avaliado com critério e seriedade pelo pesquisador, pois “[...] as imagens têm algo a acrescentar. Elas oferecem acesso a aspectos do passado que outras fontes não alcançam. Seu testemunho é particularmente valioso”. Nesse sentido, as fontes provenientes de imagens são importante recurso para construir o processo de ensino e aprendizagem; todavia, o trabalho com esse tipo de fonte resulta em práticas positivas quando não tratadas unicamente como ilustração, e como parte de um discurso.

Com efeito, o lembrete de Silva (2012, p. 35) faz muito sentido aqui. De acordo com suas observações críticas ao ensino da disciplina de História, “[...] tradicionalmente as imagens foram empregadas para fins didáticos (principalmente nos livros escolares) como meras ilustrações. O objetivo claro seria mostrar aos alunos como teria sido o acontecimento histórico evocado no texto”. Contudo, ainda com Silva (2012), é possível expandir a utilização das imagens além da função descritiva ao serem delimitadas como *ecos* do passado que buscam fixar no presente uma visão de mundo. Assim, é necessária uma leitura crítica do documento ao serem trabalhadas. Ao extrair sentidos do documento por meios de perguntas e análises, é possível nivelar todo conjunto de novos signos e significados presentes não só na composição da imagem, mas também em suas representações e seus sentidos. Ao promover esse trabalho com fontes iconográficas, acreditamos ser possível apreender mais de dado evento (que a fonte evoca), sobre homens que a produziram (nas entrelinhas do documento) e sobre sua repercussão (imaginário)⁸ na época que fora produzido.

Como imagens que testemunham uma época, as charges são o resultado da ação deliberada do artista. Ao retratar o acontecimento através de um recorte específico (e de um local de fala), ele o transforma em representação caricatural. A própria charge, segundo Modenesi (2019, p. 64), “[...] é um gênero humorístico que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário. De certa forma, ela recria o fato de forma ficcional, estabelecendo com a notícia uma relação intertextual”. Podemos afirmar que a charge é, por fim, um *testemunho* construído com o intuito de representar o evento por meio do humor, da sátira, do absurdo e que é, em grande medida, permeada também por uma crítica social frente a um problema no cotidiano social.

⁸ Entendemos *imaginário* à luz de J. M. Silva (2017, p. 58), que salienta que o imaginário não pode ser reduzido a uma mera estrutura política, ideológica ou discursiva, pois é “campo de reflexão e atuação” do sujeito/grupo ante as possibilidades do pensar e do agir. Como disserta o autor: “[...] o real é a prosa, o imaginário é a poesia do cotidiano. O real expressa o céu cinzento, enquanto o imaginário transforma as nuvens em utopia. [...] que se acrescenta inconscientemente ao acontecido, mas que se torna, depois de fixado, a única consciência possível do existente”.

Para o trabalho didático aqui proposto, usamos as charges do periódico semanal *Revista Illustrada*. O semanário provocava rebuliço, risadas e momentos de tensão no público do Rio de Janeiro (MARINGONI, 2011).⁹ Balaban (2009, p. 396) afirma que durante o período em que a revista atuou “[...] a vida política no tempo da Monarquia, especialmente na Corte, era tudo, menos enfadonha. Boa parte da população participava, ou tinha notícia, das grandes e pequenas causas, o que tirava o sossego de políticos de diversas tendências”. Caricaturas, textos e opiniões passavam, em grande medida, pelo crivo de seu criador e idealizador principal, o italiano Ângelo Agostini (1843–1910), cujo “lápis bico de pena” capturava, com ajuda de seus pequenos e simpáticos emissários conhecidos como *mariolas*: seres ficcionais transitando pelas ruas e vielas em busca de furos e eventos dignos de nota que ocorriam na capital do império, o Rio de Janeiro, no século XIX.

Cabe destacar que durante esse século houve uma *expansão frenética* de periódicos. Dentre as publicações que circulavam entre letrados e boêmios, existia a popularização da revista ilustrada, cujas páginas apresentam “causos” da vida pública e do ambiente político. A repercussão da popularização desse gênero cartunesco e satírico — nas palavras de Schwarcz (1998, p. 416) — se deve ao fato de que “[...] desde os anos [18]50, a imprensa gozava no Brasil de grande liberdade, e é por isso mesmo que o próprio imperador era um dos alvos mais constantes de ataques e desenhos satíricos”. Ainda sobre esse panorama, Carvalho (2007, p. 87) em uma biografia sobre dom Pedro II, diz que a representação do imperador e de seus próximos nas páginas da *Revista Illustrada* não era das mais positivas.

A defesa intransigente da liberdade da imprensa tinha alto custo para d. Pedro. Ele, Isabel e o conde d’Eu eram vítimas constantes de ataques de jornais como *A República* e da *Revista Illustrada* de Ângelo Agostini. Satirizavam o físico do monarca, chamando-o *Rei Caju*, por causa do queixo projetado para a frente, criticavam-lhe as viagens, ridicularizavam sua mania de sábio e os títulos que recebia.

Nas páginas, às vezes por meio da escrita, às vezes pelo uso da caricatura, as opiniões que eram expressas por Ângelo Agostini em seu periódico, durante o segundo reinado, caracterizavam a família real como personagens de uma trama cômica chamada

⁹ De acordo com o extensivo trabalho de Maringoni (2011, p. 85) sobre a vida de Ângelo Agostini e a sua participação como editor, o periódico ilustrado do italiano “[...] circulou entre 1º janeiro de 1876 e setembro de 1898, num total de 739 edições e quase 6 mil páginas impressas” dinamizando, desta forma, os discursos e opiniões de seus editores frente o cenário — político e social — brasileiro no século XIX”.

Brasil. Transformava a figura do monarca em uma criatura *blasé*¹⁰ e desarticulada dos problemas reais. Muitas vezes, era representado dormindo em reuniões ou com uma luneta observando as estrelas (MARINGONI, 2011). O periódico não se resumia às críticas ao monarca e aos membros da corte e a seus próximos; mas também aos setores urbanos e rurais, à Igreja, ao Exército e aos colegas de profissão considerados rivais ou comparsas no ofício jornalístico. Quando a República foi deflagrada, em 5 de novembro de 1889, resultando no fim do controle monárquico e provocando, na perspectiva de Costa (2010, p. 404), “anos de agitação”, “revoltas, conflitos” e “conspirações [que] eclodiam por toda parte”, eram representados nas páginas do jornal com uma perspectiva crítica.

Por fim, o periódico gozava de autonomia ao retratar em suas páginas — desde a queda da monarquia ao início conturbando da República — o cenário do século XIX por meios de charges, textos e anúncios; ou seja, *Brasis* eram apresentados ao público letrado. Acreditamos, portanto, que usar o semanário *Revista Ilustrada* nas aulas de História sobre o Brasil permite contribuir para o processo de ensino e aprendizagem no que se refere à compreensão sobre esse conturbado período da história brasileira, especificamente de 1886 a 1898.

Dada a versatilidade da charge como fonte histórica é que, em grande medida, escolhemos como *fonte principal* a ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem da modalidade EJA. Expomos características da turma selecionada para o projeto. Escolhemos a “turma 37.03” (3º segmento), referente ao 3º ano da EJA, no turno noturno. A unidade educacional em que a turma é matriculada é no Colégio Estadual Getúlio Vargas,¹¹ no município de Ananás, Tocantins. Fomos regentes da turma durante 24 meses. Por essa condição, entendemos como a turma mais apropriada, desde 2019, para a realização das atividades envolvendo os estudantes. Outro fator que contribuiu para a seleção dessa classe foi o prazo para executar a atividade planejada e desenvolvida pelo professor.

Em níveis práticos, a turma é um “corpo heterogêneo”: 31 discentes cadastrados, mas apenas 27 frequentaram o ambiente escolar no semestre em que foi realizada a pesquisa. Os demais tinham desistido após o ato da matrícula. Da turma, 51,85%, ou seja, 14 estudantes, são mulheres e 48,15%, 13 estudantes, homens, com idades que

¹⁰ O termo *blasé*, do francês, se refere a uma personagem, um sujeito, uma personalidade da vida pública ou privada que tem ares de arrogância, superioridade e indiferença quanto a seus semelhantes e/ou situações cotidianas.

¹¹ A instituição tinha 450 alunos, conforme dados fornecidos pela instituição escolar em 2019.

variam de 18 a 45 anos. A turma tem estudantes do meio urbano e rural. São estudantes envolvidos, majoritariamente, em rotinas que intercalam momentos de estudo na unidade educacional com momentos do trabalho em período matutino e vespertino.

Para a execução do plano metodológico alicerçado na educação histórica (BARCA, 2012) defendido nesta dissertação, identificamos a necessidade de aplicar um recorte interno na sala de aula para seleção de 23 alunos, de um total de 27, para a participação no projeto de educação histórica (FONSECA, 2007). A seleção dos integrantes para a execução do projeto priorizou a disponibilidade de horário e a avaliação da participação, por parte do professor, durante as aulas da disciplina de História que foram ministradas na unidade escolar. É por meio dessas condições que foram realizadas a “seleção” e o “recorte” dos estudantes para a participação do projeto de sequência didática (ZABALA, 1998).

A escolha da turma foi um ponto particular e decisivo como justificativa central para elaborar o projeto. A modalidade EJA é um segmento que tem em sua composição sujeitos diferentes e que estão, a cada instante, em particularidades próprias: observa-se que a sala de aula ganha, dada essa característica, uma organização de caráter “ímpar” em relação às turmas do nível fundamental/médio.

A EJA, em nossa perspectiva, resulta de um conjunto heterogêneo de indivíduos que têm vivências, experiências, realidades e características que diferem de outras modalidades — ensino a distância, regular ou por módulo, etc. Os estudantes presentes nesses espaços carregam perspectivas mais centradas nas possibilidades de mudança em sua perspectiva como sujeito, através, em grande parte, da possibilidade do estudo, seja por necessidade de trabalho ou aprimoramento em suas atividades no dia a dia. Em termos mais objetivos: a dinâmica de contato entre os estudantes e o ensino, que é, *a priori*, diferenciada, porém, a quantidade ínfima de trabalhos com este grupo social é, ainda, um campo de estudos que necessita de mais aprofundamento e pesquisas. O presente trabalho visa contribuir quanto a esta lacuna.

Como escreveu Pesavento (2008, p. 67), entre a prática da pesquisa é importante apresentar o “*método*”. Este

[...] fornece ao historiador meios de controle e verificação, possibilitando uma maneira de mostrar, com segurança e seriedade, o caminho percorrido, desde a pergunta formulada à pesquisa de arquivo, assim como a estratégia pela qual fez a fonte falar, produzindo sentidos e revelações, que ele transformou em texto.

Seguindo essas orientações, o trajeto da pesquisa foi executado conforme relatado a seguir. O trabalho em classe consistiu de passos — ações — delimitados numa sequência didática. Esta foi estruturada com conteúdo pré-definido pelo docente e a ser trabalhados em sala de aula visando à atitude historiadora via pesquisa documental discente. De início, podemos definir, na perspectiva de Zabala (1998, p. 18), que a sequência didática é, em resumo, “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Nessa perspectiva, o presente trabalho avaliou a necessidade de incorporar essa metodologia para com a criticidade das fontes.

Realizamos a defesa, portanto, de um contato mais próximo da pesquisa com os estudantes; não como expectadores do processo, e sim como personagens ativos na pesquisa. Sua participação como membros de um grupo que promoveu debates possibilitou, ao nosso olhar, a construção de uma aprendizagem mais colaborativa, compartilhada, ativa. A mediação na produção da pesquisa como instrumento de composição de saberes compartilhados e produzidos em paralelo com os membros envolvidos na pesquisa, neste caso, os estudantes selecionados para o projeto de educação histórica na modalidade EJA, se torna, em grande medida, diferencial dessa metodologia.

O percurso sintetizado até aqui se desdobra em detalhe nos capítulos da dissertação, que repercutem processos, análises e procedimentos metodológico-reflexivos aplicados para a obtenção de resultados. A título de organização, optamos por dividir o texto em dois grandes blocos: teoria e prática; respectivamente, capítulos 1 e 2 e capítulos 3 e 4. Incluem-se ainda análise e implicações de resultados.

O capítulo 1 propôs uma aproximação. Por meio de análise de literatura e bibliografia selecionada, delimitamos o impacto da educação na formação do sujeito e tecemos considerações sobre os conceitos de *educação histórica* (BARCA, 2012), *consciência histórica* (RÜSEN, 2010a; 2010b; 2014) e *atitude historiadora* (FONSECA, 2003); e como esses *conceitos-chave* foram mobilizados para a construção da pesquisa. E como ocorrerá a articulação desses conceitos na modalidade EJA. O capítulo 2 se direciona à análise do que são *fontes históricas*, especialmente uma breve definição sobre a *charge* e o impacto das publicações da imprensa ilustrada durante o século XIX e até meados do XX. A discussão gira em torno de como o professor pode usar, em sua prática de sala de aula, a *fonte histórica* como *testemunho* a ser analisado e

interpretado pelos discentes, cultivando o espírito crítico acerca da documentação escolhida. O capítulo 3 considera autores que pensam acerca do processo de aprendizagem e dos possíveis resultados dessa prática no ambiente educacional. Tem-se um desenvolvimento complementar ao capítulo 2. Avaliamos a metodologia da sequência didática alicerçada ao ensino de História. Aqui o foco está direcionado à prática em si e às repercussões dessa ação no ambiente de ensino. Buscando responder aqui, na medida do possível, a questionamentos sobre o impacto acerca desse processo de aprendizagem dentro da *educação histórica* e como foi conectado com o trabalho com fontes, comentamos o processo de aplicação da sequência didática. O capítulo 4 “*aplicação e resultados*”, o objetivo central é apresentar o passo a passo do processo da pesquisa que fora realizada e apresentar algumas reflexões sobre a contribuição das charges para o ensino da disciplina de História, estruturado dentro de uma sequência didática para os estudantes da modalidade EJA.

Que as reflexões aqui expostas ajudem a vislumbrar possibilidades de o docente buscar metodologias que situem os estudantes no centro do processo educacional, como sujeitos produtores, investigadores e analistas. Com o tratamento das informações recolhidas mediante debates, leituras e experiências estudantis, pode ofertar a capacidade de produzir e correlacionar experiências e saberes constituídos sobre dada temporalidade histórica. Que a pesquisa aqui descrita possa ajuda efetivamente na prática da disciplina da História na EJA ao desenvolver possibilidades de professor trabalhar com fontes históricas como as charges e, ao mesmo tempo, promover debates e reflexões sobre o ofício da pesquisa, análise e interpretação. Tal necessidade se faz atual em relação à prática de ensino de História.

1 ENSINO DE HISTÓRIA NA LIQUIDEZ: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO EDUCACIONAL DE ADULTOS

Às vezes com júbilo, às vezes com desconfiança, temos presenciado o aceleração crescente da produção de informações, a expansão dos meios de comunicação de massa e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de tecnologias, tais como aparelhos e dispositivos eletrônicos e digitais que invadiram o cotidiano em vários lugares do mundo. De acordo com Castells (2015), a comunicação de massa provocada pelo *boom* das redes inteligentes é um fenômeno em expansão no século XXI. O acesso a esses ambientes virtuais, organizados em redes horizontes de comunicação interativa e espalhadas pelo chamado ciberespaço, conectam indivíduos, quando há condições para tanto, do mundo todo, que trocam dados entre si e promovem novas possibilidades de interação social (CASTELLS, 2015). Nesse ambiente, as relações são transitórias, o consumo de informações espalhadas na rede mundial de computadores é frenético e, de forma concomitante, o *vazio* — a ausência de sentido — parecem pairar sobre as novas gerações. Como afirmou Bauman (2013), os sujeitos, em particular a geração de estudantes, apresentam sintomas de uma “cultura líquido-moderna” e que tal característica implica que estão mais inseridos diretamente em uma “[...] cultura da aprendizagem e da acumulação, como as culturas registradas nos relatos de historiadores e etnógrafos. Em vez disso, parece uma cultura do *desengajamento*, da *descontinuidade* e do *esquecimento*” (BAUMAN, 2013, p. 36).

Ao se referir à perda de continuidade em relação ao tempo — passado/presente/futuro —, tais categorias são ressignificadas segundo novas mudanças, quase permanentes, de valorização do *momento*, do instante. É necessário observar com atenção as novas necessidades que as gerações atuais demandam da instituição escolar. Esses sujeitos, ainda de acordo com Bauman (2013, p. 34) estão ligados direta ou indiretamente a uma “[...] sociedade de consumidores e em uma cultura ‘agorista’ — inquieta e em perpétua mudança — que promove o culto da novidade e da contingência aleatória” (BAUMAN, 2013, p. 34); e esse culto ao “novo”, ao “diferente”, dentro de fluxos constantes de renovação e atualização, seria uma característica que define, para a “geração web”, o tempo presente como dinâmico e com “multitelas” (telefones inteligentes, computadores portáteis, televisores etc.), assim como os procedimentos (metodologias) para facilitar a obtenção do conhecimento em sala de aula. Nesse movimento, precisa ser desenvolvida no ambiente escolar a criação de projetos

educacionais que atraíam a atenção das novas gerações e contribuía, de forma direta, para o processo de ensino e aprendizagem.

As tecnologias digitais da informação e comunicação, as TDIC, de acordo com definição de Mill (2018, p. 617),

[...] refere[m]-se à integração de setores, antes separado, da tecnologia de informação e de comunicação (especialmente, o setor de telecomunicações) com o setor de mídias (audiovisuais e computadores), convergindo numa única via ou meio (modernas arquiteturas de rede como a internet) escritas, numa integração estruturada pelas tecnologias digitais (interfaces, linguagens de programação, protocolos de comunicação, mediadores ou tradutores de informação).

Como afirma Castells (2015, p. 15), é possível identificar a capacidade da “rede” de mudar, drasticamente e em parceria com os sujeitos, a própria ideia de sentido e significado em relação às novas dinâmicas de interação e convívio social, de experiências e contatos. Vale destacar que as redes, se são repositórios de informação, também são “[...] espaços de convivência que conectam todas as dimensões das experiências das pessoas [...]”; espaços que criam grupos virtuais de sociabilidade por toda a rede mundial de computadores. Com efeito, esta permeia a limitação do virtual e se conecta ao campo da realidade como, em dado sentido, o reflexo das ações no campo do real. Isso porque, além de as redes “transcenderem tempo e espaço”, os sujeitos que costumemente a utilizam com os recursos ofertados e que “[...] produzem conteúdos, estabelecem vínculos e conectam práticas. É um mundo constantemente interligado por redes em cada dimensão da experiência humana” (CASTELLS, 2015, p. 41).

Entretanto, sem a execução de projetos de ensino e aprendizagem que objetivem ao desenvolvimento cognitivo do docente e dos estudantes por meios das TDICs, uma *educação histórica* de qualidade — a técnica, como instrumento intermediário de ação — não seria capaz de realizar tal feito sozinha. Mas, como sugeriram Lucchesi e Maynard (2019, p. 181), na prática docente em sala de aula é necessário, na medida do possível, adotar uma “[...] postura (mais) aberta, lúdica e especulativa em relação à tecnologia pode resultar em efetivos ganhos para o letramento histórico e digital de todos os sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem”. Igualmente, profissionais da educação devem estar atentos às demandas da sociedade e, na medida

do possível, capturar a atenção dos alunos que estão dentro da *hiperconectividade*¹² para, com as novas mídias e tecnologias digitais, desenvolverem contatos mais próximos e reflexivos do discente com a história e o ambiente educacional. Nesse sentido, como destacam Silva e Fonseca (2007), o processo de ensino e aprendizagem — como se apreende e se produz conhecimento como sujeitos — deve estar no centro das aspirações e dos objetivos do professorado no século XXI. Essas autoras enfatizam serem necessários projetos educacionais que criem condições para a “[...] formação dos jovens para a sociedade do conhecimento” (SILVA; FONSECA, 2007, p. 56), seja quanto a constituir capacidades mínimas no campo da leitura, escrita e raciocínio lógico ou oferecer ferramentas ao desenvolvimento do pensamento crítico e tratamento da informação recebidas no ciberespaço.

Em grande medida, assertivamente Kenski (1996, p. 133) identificava que as transformações relacionadas ao ambiente digital por meio das TDICs possibilitariam às novas gerações estudantis “[...] um relacionamento totalmente favorável e adaptativo às novas tecnologias de informação e de comunicação e um posicionamento cada vez mais aversivo às formas tradicionais de ensino” (KENSKI, 1996).

Nesse contexto, ensinar seria ter em vista a construção do pensamento crítico e uma perspectiva de integração de atores sociais diferentes — professores e alunos — em prol do contato com o “diferente”, com o “outro”, com o “não eu”. Ou seja, como alertou categoricamente Silva (2014, p. 101), “[...] educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que, sem ela, se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para outro um mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença [...]”; e tal diferença se movimenta pelo contato com outras realidades, outros sujeitos e cotidianos, do presente e do passado. Em nossa abordagem, educar para o saber histórico é introduzir o educando na sociedade, não como mero observador, mas como sujeito ativo e portador de saberes, senso crítico e capacidade de interpretar temas, perspectivas e assuntos variados.

¹² A palavra hiperconectividade se refere à condição do sujeito no século XXI em relação ao passado, à identidade e ao Estado. As consequências da hiperaceleração das relações de produção e consumo afetaram diretamente o indivíduo, “preso” a um eterno *continuum* de consumo e produção; encontra-se desorientado ante as mudanças dos anos, grandes e frenéticas (LIPOVETSKY, 2004).

1.1 História e ensino: algumas definições

Começamos pela afirmação categórica de Hartog (2017): a “[...] História é a ciência do real”. Nesse trabalho, o historiador constrói uma avaliação da condição da ciência da História no século XXI; ressalta que está meio “desacreditada” de sua “função” em meios a alguns grupos na sociedade, inclusive o Estado; e mesmo com atitudes de negação do saber histórico, este ainda é um conhecimento — defende o autor — que se mantém necessário à compreensão dos grupos humanos. Vale ressaltar a responsabilidade de “pesquisar o real” à luz da própria função dos historiadores relativa ao produto de suas pesquisas: o saber histórico, produzido essencialmente por meio da pesquisa.

Com efeito, nas palavras de Cerri (2011, p. 64), a importância e a função da história se solidificam quando analisamos o processo de construção do saber histórico na contemporaneidade. A

[...] História, disciplina científica, baseia-se na noção de historicidade e a oferece como elemento do pensamento cotidiano, ou seja, todas as coisas resultam de um processo histórico e continuam na história. Isso significa que o que é histórico não é absoluto, deriva de uma série de fatores, foi diferente no passado e pode mudar novamente. Isso coloca em perspectiva a ação dos sujeitos individuais e coletivos como possibilidade, sem o que não é possível pensar uma cidadania ativa.

Logo, a história é o resultado da produção do esforço humana na preservação das memórias, das práticas e dos saberes produzidos ao longo da existência humana. Esse conhecimento resulta da tentativa de compreender a condição humana nas suas múltiplas possibilidades e certos contextos históricos que envolvem personagens, interesses, disputas, memórias, práticas, representações etc. Assim como o conhecimento histórico é produzido por seres humanos, também o é o seu ensino, respectivamente; e compreender as dinâmicas detrás desse processo se torna necessário.

Sobre o ensino escolar de História, são inúmeras as variáveis que devem ser levadas em consideração em respeito a esse cenário. Afinal, aprender não é resultado de um processo de reprodução somente — entendido aqui como repetição de informações transmitidas pelo docente — nem capacitação em conteúdos pela memorização — em que o processo de ensino não considera o estudante. Trata-se do que Freire (1997, p. 63) definiu como “educação bancária”, em que “[...] o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que

escutam docilmente; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos”.

Em contraposição, compreendemos, à luz Schwartz (2012, p. 74), que a Educação de Jovens e Adultos:

[...] deve ser orientada no sentido de despertar no aluno a consciência da importância de alfabetizar-se, de instruir-se. E essa necessidade será despertada também a partir da compreensão crítica da sua realidade e da sociedade em que está inserido. Por isso, precisa partir dos elementos que compõem a realidade do alfabetizando, seu mundo do trabalho, suas relações sociais, suas crenças, seus valores.

Portanto, o ensinar e o aprender supõem mais que a dinâmica simples da “educação bancária”, atualmente uma prática solidificada como a que prioriza, de forma determinante, uma relação assíncrona com o conhecimento que circula no ambiente social da escola. Nesse sentido, como confirmam Schmidt, Barca, Martins (2011, p. 82) aprendemos historicamente quando dialogamos com “fatos objetivos”, ou seja, com “coisas que aconteceram no tempo”, as quais se tornam objeto de conhecimento consciente, “tornam-se subjetivos”; em dado contexto de observação que parte do sujeito, tais fatos “[...] começam a desempenhar um papel na construção mental de um sujeito”. Para tanto é preciso romper com práticas tradicionais que permanecem em pleno século XXI nos espaços da sociabilidade do saber: escolas, centros de formação, institutos educacionais e até universidades.

Com efeito, em aulas de História nas escolas públicas e privadas — como lembrou Masetto (2013, p. 79) —, é comum verificar que alunos “habitados” a permanecerem “sentados, enfileirados e em silêncio” absorvem as palavras do professor como um mantra, vistos que estão direcionados a observar a figura do docente como o repositório de dados (História). Nesse sentido, executam ainda o *antigo paradigma* educacional do século XX: o mestre detentor e transmissor de conhecimentos, em que a “transmissão [é] memorização [numa] [...] aprendizagem competitiva e individualista”.

A abordagem defendida neste trabalho parte da importância da disciplina História para formar o indivíduo crítico e ativo em seu meio social. Essa ideia, abordada por Rüsen (2014, p. 180), avalia que “[...] os seres humanos precisam interpretar seu mundo e entender a si mesmos na relação com outros para poderem viver [...]”; em particular, ele depende disso para compreender e suscitar debates acerca do seu próprio processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Tal relação deve, portanto, conectar-se

via interpretação e compreensão, capacidades cognitivas essenciais ao ser humano em sua existência. Daí os desafios envolvidos da prática docente diversificada quanto a introduzir o alunado no universo do saber escolar.

Com efeito, de acordo com inquietações de Barca (2012, p. 40), percebe-se abertura gradual de vários pesquisadores à questão.

[...] a preocupação central de compreender como as crianças e jovens constroem as suas ideias sobre evidência, explicação multiperspectivada, significância ou mudança em História, e juntou-se na década de 1990 a de se promover a consciência histórica dos jovens, uma ideia que parte do pressuposto de que há uma necessidade de orientação temporal nos seres humanos.

É claro, vemos aí uma dificuldade central, dentre outras de igual peso, para consolidar um projeto educacional voltado à produção de saberes compartilháveis satisfatoriamente por professores e alunos no ambiente escolar. Saberes que são vários; sobre: dificuldade na criação de projetos educacionais e em práticas didático-pedagógicas permeando saberes da disciplina e do estudante; dificuldades docentes de apresentação e explanação de objetivos ou de elaboração de atividades discentes; e ainda a recepção do educando nesse movimento. A sala de aula é ambiente *social* e heterogêneo, características que precisam ser consideradas como fatores de orientação de trabalho para o profissional da educação.

Podemos identificar que, para o bom aproveitamento das aulas de História, é necessário que sejam, em parte, o resultado de um planejamento eficiente do professor; e, por essa condição, o escopo de possibilidades em relação ao conteúdo a ser ministrado deve ser organizado para que, como define Barca (2012, p. 40), os saberes compartilhados do conhecimento histórico por meio de uma educação histórica “[...] se torna parte da ferramenta mental do sujeito e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no cotidiano pessoal e social”. Ou seja, o processo de aprendizagem por meio da *educação histórica* surge como forma de orientação e compreensão da realidade social de um sujeito ativo e pensante no tecido social a que pertence. É nesse instante que surge a “consciência humana relativa ao tempo”, de experimentar e lidar com o tempo de forma “[...] significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo” (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 79) e, cada qual a seu modo, à própria vida.

Os passos para a execução plena de um projeto teórico-metodológico que abarque tal definição se tornam necessários. Em primeiro lugar, cabe dizer que o conceito de *educação histórica* apresentado por Barca (2012) está sedimentado na perspectiva de que alunos e professores carregam significados e sentidos para definições e conceitos de aula, conhecimento e história. Uma educação histórica visa responder à determinada questão: *qual é a importância do saber histórico na sala de aula?* Defendemos que o ensino de história na escola presuma a reflexão e a prática afirmativas na realidade como conhecimento relacionado com a compreensão do tempo presente.

Ensinar tal matéria, antes de qualquer pressuposto negativo ou exagerado, é ato de compreender a realidade social da qual o sujeito participa e onde atua. No sentido de apreender algo ou alguma coisa, compreender supõe construir ligações, referências e possibilidades. Como propõe Le Goff (2015, p. 36), “[...] a História como disciplina do saber humano possibilita, como nenhuma outra área do conhecimento com a intensidade que é, a ampliação do horizonte social do sujeito [...]” e que, num projeto de *educação histórica*, a condição dessa ampliação deve, em parte, promover transformações na percepção que o estudante de sua realidade social ampla.

O ato de ensinar no cotidiano escolar através da *educação histórica* está direcionado à construção de possibilidades para os alunos terem a compreensão de como ocorre o processo de construção do presente; como o passado é representado; como ocorre é a criação do fato histórico; dentre outras características do ofício do historiador. Com efeito, como defende Silva (2012, p. 20) sobre o processo de aprendizagem histórica,

Não se trata de mera transposição didática de um conteúdo erudito produzido na universidade para o ambiente escolar por intermédio do professor. Estamos tratando de relações mais complexas que envolvem professores e alunos na produção do saber escolar. Para isso, os alunos devem ser capazes de trabalhar com as ferramentas e os conceitos próprios da disciplina como ciência (fontes, tempo etc.).

A questão, mais uma vez, não é transformar o discente em um historiador profissional; mas familiarizá-lo com o processo de produção do conhecimento histórico, das habilidades de interpretação e de pesquisa. Nesse sentido, torna-se imprescindível que o ato de *pensar historicamente* do estudante sobre dado evento ou conceito se torne, com postula Caimi (2015, p. 30), uma atividade que envolva “múltiplas habilidades”,

dentre a quais a de “compreender o tempo histórico”, raciocinar “de modo causal e multicausal”, “avaliar e interpretar criticamente” fonte de informações históricas, compreender “o sentido de continuidade” e o de “mudança entre o passado e o presente”. Ou seja, trata-se de fazer que os educandos compreendam que as transformações no tempo, políticas, econômicas, culturais e sociais — neste caso o presente — resultam diretamente de ações humanas no passado e que é possível, por meio de método, interpretá-las para ressignificar e abarcar os jogos de poder envolvidos em sua construção. É por esse contexto que o processo de aprendizagem via *educação histórica* se manifesta como mais eficaz. Como diz Pinsky e Pinsky (2010, p. 21), “[...] cada estudante precisa se perceber, de fato, como sujeito histórico e isso só se consegue quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegarmos ao estágio civilizatório no qual nos encontramos”.

Com efeito, defendemos que, necessariamente, é por meio da orientação dos alunos ante o tempo (presente/passado) no processo de ensino que este assume uma postura ativa no processo de compreender a história d de um ponto de vista escolar. Schmidt (2009, p. 67) admite que os discentes envolvidos nesse processo educacional têm a capacidade de relacionarem como os acontecimentos “[...] se sucederam [e] [...] como fatos diferentes acontecem ao mesmo tempo no mesmo lugar e em lugares diferentes, como e por que ocorrem as mudanças, as permanências, as rupturas”. Esse processo de compreensão do agir mediante temporalidades se torna, em parte, uma forma de orientação e senso crítica para o alunado.

Nesse panorama, sendo a História “a substância da sociedade” — diria Heller (2016, p. 27) —, seria, portanto, o resultado das ações dos seres humanos com suas particularidades, coletivamente em grupos. É claro, não devemos esquecer a necessidade de compreender essas relações desenvolvidas ao longo do tempo. Particularmente, os alunos, cada qual a sua maneira, são portadores de sensibilidades, olhares, perspectivas e discursos diversificados acerca da compreensão das suas vivências como sujeitos. E estas, com mais intensidade aqui e menos acolá, aparecem durante a sua prática discente.

É importante notar que não consideramos os estudantes da EJA como membros de uma “massa homogênea”, apática e silenciosa — como a alegoria da “folha em branco” esperando para ser preenchida pelas opiniões do docente. Antes, à luz de Fonseca (2003, p. 103) reconhecemos nesse grupo social vários níveis de conhecimentos que os revelam como conscientes de seu agir estudantil e que

reconhecem seus limites e habilidades. Logo, ao chegar à sala de aula, o professor se depara com discentes que já apresentam: “[...] seus conhecimentos prévios, seus interesses, suas motivações, seus comportamentos e suas habilidades [...]”; ao empregarem conhecimentos prévios — adquiridos ao longo de sua existência como sujeitos ativos —, eles podem ser usados pelo educador como “ponto de partida” e como “componentes” do processo educacional. Na condição de sujeitos, os educandos não apenas contribuem, mas ainda participam, negociam, constroem e interagem ativamente com pares, mestres e com o conhecimento.

1.2 Educar jovens e adultos: possibilidades e desafios do ensino e aprendizagem

Como diz Strelhow (2010, p. 49–59), a escolarização de pessoas fora da faixa etária escolar básica tradicional (5–18 anos) esteve, durante todo o século XX, no radar das políticas públicas do Estado.¹³ Entretanto, a criação da EJA, como medida e modalidade educacional especial marca uma nova abordagem do tema. Convém aqui um panorama simplificado do programa, sem retornar à escolarização de adultos nos tempos do governo de dom Pedro II.¹⁴ Nossa intenção é fazer considerações histórico-contextuais do programa, sobretudo objetivos e resultados práticos no âmbito educacional obtidos nas décadas de 2010–20.

Com efeito, a proposta curricular elaborada pela Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos, vinculada ao Ministério da Educação, teve como objetivo caracterizar o programa criado em 2002. Na criação, definiu-se a EJA como “modalidade da educação básica” e “direito do cidadão”; ou seja, afastava-se a ideia de “compensação e suprimento” para que houvesse aproximação das ideias de reparo, equidade e qualificação, “[...] o que representa uma conquista e um avanço” (BRASIL, 2002, p. 17).

¹³ Para se ter uma ideia geral do quadro da educação no Brasil no século XX antes da criação da EJA, o Estado executou várias outras ações, com maior ou menor grau de sucesso de aplicação do programa e maior intensidade, a partir da década de 1940, por meio da criação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Dentre as principais ações, podemos destacar: a campanha de educação de adultos e adolescentes (1947–63); a campanha nacional de educação rural (1952–63); a campanha nacional de erradicação do analfabetismo (1958–63); a mobilização nacional contra o analfabetismo (1962–3); as comissões de cultura popular; e programa nacional de alfabetização (1963–64), tendo por fim a execução e propagação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), 1967–87 (f. STRELHOW, 2010).

¹⁴ De acordo com Paiva (1973), o projeto de ensino a adultos durante o segundo reinado (1840–89) enfrentava dificuldades para alcançar resultados práticos, visto que “[...] a educação de adultos desenvolveu-se de forma bastante precária e irregular. A partir de 1870 começou a criação das escolas noturnas em quase todas as províncias. Com algumas exceções, esta criação estava diretamente ligada à ideia de valorização da educação em si mesma. Não considerava o aspecto instrumental e uma adequação às reais necessidades de ensino para a faixa da população para qual haviam sido criadas” (PAIVA, 1973, p. 75).

Contudo, existiam lacunas e problemas pedagógicos no programa de EJA que precisavam ser resolvidos; a princípio, “até 1999”, pré-regulamentação do programa de ensino, havia “poucos referenciais” para tal modalidade, como diz Silva (2012, p. 10). Essa escassez deu margem à reprodução, nessa esfera, de parâmetros adotados “no Ensino Fundamental para crianças e púberes”; e, “ainda mais grave”, a EJA configurou “versão reduzida e simplificada” do currículo do nível fundamental, em que se viu “reproduzindo problemas” e “acrescentando desvantagens”. Logo, após duas décadas de criação e expansão, a EJA apresenta um cenário complexo em sua existência.

Em 2020, o programa esteve vinculado ao governo federal, sob responsabilidade do Ministério da Educação. Entre seus suportes, estava a defesa de seu objetivo central, ou seja, de seu público-alvo: a população que não teve condições de concluir ou iniciar seus estudos em situação regular. A EJA, portanto, passou existir, a princípio, como modalidade complementar à experiência de estudo em escola regular; mas apresenta características próprias e um currículo *flexível* para aplicação das aulas. A execução plena do programa demanda que a unidade escolar colabore como mediadora entre o docente e o discente. Isso porque

[...] é necessário que a escola assuma a função reparadora de uma realidade injusta, que não deu oportunidade nem direito de escolarização a tantas pessoas. Ela deve também contemplar o aspecto *equalizador*, possibilitando novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços de estética e na abertura de canais de participação. Mas há ainda outra função a ser desempenhada: a qualificadora, com apelo à formação permanente, voltada para a *solidariedade*, a *igualdade* e a *diversidade* (BRASIL, 2002, p. 17, grifo nosso).

Nesse panorama, os apontamentos de Boas, Holanda e Castro (2019) podem contribuir para informar um pouco mais sobre como a modalidade EJA é configurada. Está dividida em três segmentos principais, cada qual converge a uma condição específica de seu público-alvo. O *primeiro segmento* é direcionado a quem não ingressou no Ensino Fundamental I no ou não completou seus anos iniciais (1º–5º). Nesse caso, os adultos apresentam níveis baixos de rendimento e dificuldades na aprendizagem escolar. O *segundo segmento* é direcionado a quem não completou ou que desistiu do Ensino Fundamental II, 6º–9º ano regulares. O *terceiro segmento* é estruturado para os anos 1º–3º do Ensino Médio.

Com efeito, a EJA atende a quem não conseguiu adentrar o sistema educacional em tempo regular e agora depende de diploma do Ensino Médio para entrar no mercado de trabalho (BOAS; HOLANDA; CASTRO, 2019, p. 142–53). Manieri e Duarte (2013) endossam essa compreensão ao se referirem a problemas do programa. Seria uma “modalidade de ensino” criada para suprir as demandas de uma população que, “por algum motivo” e “por diferentes circunstâncias”, não frequentou “a escola em tempo oportuno”; ou então para uma maioria que não teve como “[...] conciliar escola e trabalho, optando pelo trabalho como garantia de sobrevivência” (MANIERI; DUARTE, 2013, p. 123).

Quanto aos discentes da EJA, as particularidades sociais necessitam ser consideradas, pois — cabe frisar — a modalidade apresenta um escopo particular para o processo de ensino e aprendizagem. A estrutura difere de cenários educacionais dos níveis fundamental e médio (vide o regime de horas e de atividades extracurriculares). Antes de avançarmos, convém expor dados panorâmicos dos resultados da EJA; valemo-nos de informações do Censo Escolar 2020, disponibilizado em 29 de janeiro de 2021. Em relação a instituições públicas e particulares, em todo o país havia pouco mais de três milhões de matriculados na EJA; 58,28% (1.750.169) frequentavam o primeiro ou o segundo segmento (BRASIL, 2020).¹⁵

Contudo, a EJA apresenta índices elevados de evasão e abandono discente.¹⁶ Tendem a ser diversas as condições que levam à infrequência temporária (semestral, por exemplo) ou ao abandono. Entre os exemplos, podemos salientar resistência de familiares ao retorno à escola (em especial no meio rural); rotina desgastante no ambiente de trabalho (que para o aluno o impossibilita de conciliar as duas atividades); gravidez ou cuidados com recém-nascido e crianças da primeira infância; falta de estrutura escolar para o turno noturno; transporte escolar; falta de professores ou de quórum para formar turmas no segmento específico; numa palavra, são inúmeros os fatores que contribuem para o abandono ou a infrequência na EJA (NETO; ANDRANDE, 2010).

¹⁵ O censo escolar, anual e aplicável a escolas públicas e privadas, procura mapear condições de infraestrutura escolar e traçar um perfil dos estudantes e professores em atividade em sala de aula. Cf. https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf.

¹⁶ Os resultados apresentados na “Pesquisa anual por amostra de domicílios contínua” (PNAD-Contínua), com dados de 2018 publicados em janeiro de 2019, alertam que quase “24,3 milhões de pessoas de 15 a 29 anos não frequentavam as aulas” por causa da “rotina do trabalho”, de “afazeres domésticos”, por já haviam concluído o “nível de ensino que almejava” ou “por falta de interesse”. O fato é que a massa fora do ambiente escolar representa problema para o sistema educacional (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2020, *on-line*).

É claro, convém lembrar que do professor se espera atitude de enfrentamento dos desafios. Assim, entendemos que não deve se abater a ponto de desistir do processo ante situações de não permanência de discentes adultos na escola. Isso seria desistir do processo de ensino e aprendizagem em sentido lato, pois a o perfil de evasão e abandono não é exclusivo da EJA: em maior ou menor grau, se repete em todo o Brasil. Eis por que ao educador refletir sobre soluções para anular os entraves ao processo educacional de adultos que decidem retomar os estudos.

Portanto, em prol da aprendizagem em sala de aula, ao professor é atribuída a responsabilidade de superar as adversidades usando as ferramentas à disposição, a exemplo da didática. A seriedade (o compromisso) de seu trabalho tem de estar direcionada à condução da disciplina com *competência*, a “competência de ensinar”, entendida aqui à luz Rüsen (2015, p. 247–53). Trata-se de habilidade necessária à execução plena, pelo docente de história, de sua atividade pedagógica em sala de aula; tal plenitude no trabalho do educador se mostraria em sua habilidade para usar *conceitos, categorias, ferramentas*, assim como em seu *conhecimento* dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Ao mesmo tempo, sua prática de ensino tem de estimular o aluno que, anos ou décadas após ter *parado* de estudar, se aventurou a refrequentar o ambiente escolar na condição de educando. Portanto, o tempo da aula como ambiente privilegiado de debate e formação discente precisa ser empregado para o ensino e a aprendizagem eficientes e com competência. É preciso, como defende Russell (2014, p. 239), “[...] que permita a relação do conhecimento com a vida real seja bem visível aos olhos de seus alunos e faça-os compreender como o mundo pode ser transformado pelo conhecimento”.

1.3 Noções do ensino de História em sala de aula

Como advertimos, a construção do conhecimento em sala de aula passa pela formação do diálogo mútuo entre professor e aluno. Nesse *diálogo* ocorre *troca* de experiências, saberes e práticas, visto que todo o processo de aprendizagem supõe transformação dos envolvidos mediante o debate em sala de aula. Schmidt (2009, p. 35) destaca a importância do ambiente de ensino, em que a sala de aula é mais que “o espaço onde se transmite informações”, ou seja, é, também, o lugar onde “se estabelece uma relação” em que os “interlocutores constroem significações e sentidos”. “Trata-se

de um espetáculo impregnado de tensões, no qual se torna inseparável o significado da relação entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa”.

Com efeito, é nesse ponto que o docente deve estar consciente do processo de ensino e aprendizagem, pois precisa considerar um projeto pedagógico que envolva a participação estudantil. O que apontamos se relaciona com o fato de que a instituição de ensino e seus corpo-docente possibilitam criar condições de ensino e aprendizagem não compostas só por aulas expositivas ou aplicação simples da reprodução da informação (do livro didático), pois é preciso problematização, diálogo, “contato” com os referenciais do alunado.

Como pensa Cerri (2011, p. 116), a função da aula de História deve ser mais que a de espaço de transmissão de informações/dados fatuais sobre o passado; deve “[...] possibilitar o debate, a negociação e abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles”. Para Fonseca (2003, p. 103), a prática de ensino de História tem de se guiar pela intenção de identificar e “[...] estabelecer relações interativas que possibilitam ao educando elaborar representações pessoais sobre os conhecimentos, objetos do ensino e da aprendizagem”. Ao educador, cabe valorizar a autonomia estudantil no processo de aprendizagem, ou seja, ver o discente e tê-lo como protagonista do processo — afinal, ele é o fim último da ação escolar.

É comumente atribuído à função da História na sala de aula um caráter de reprodução de dados e informações, de correlações e comparações, com o intuito de apenas avaliar. Logo, aprender historicamente nessa visão mais tradicionalista (ainda presente em certos ambientes educacionais) das relações no campo do passado seria, então e em resumo, memorizar informações do material didático (RÜSEN, 2010a, p. 111). Ou seja, estudar História na formação elementar seria replicar ditos considerados como objetos da atividade de avaliação, como a prova, visto que o saber histórico seria entendido como discurso definitivo e pronto; basta ser decorado. Na visão de Eco (2017, p. 87–8), a ideia de uma “aula de História excelente” tem de ir além do ensino de datas históricas e do “depósito” de dados na cabeça do alunado; antes, a aula excelente deve estabelecer “diálogo contínuo”, “confronto de opiniões”, “discussão” sobre o que se aprende na escola e o que acontece fora de seus muros.

Com efeito, o que defendemos é a ideia de criar possibilidades de ensino, de traçar perspectivas de uma aprendizagem da disciplina de História que valorize o cotidiano e os saberes de cada aluno; saberes que devem ser não só considerados em

sala de aula, mas ainda aprimorados e utilizados fora dela, na vida prática do alunado. Rüsen (2014, p. 180) parece endossar esse entendimento ao alertar sobre a necessidade de os sujeitos (alunos) interpretarem a realidade como atitude para compreendê-la além da aparência e para se reconhecerem como seres históricos — passíveis e capazes de fazerem transformações. Tal compreensão seria importante como orientação para a convivência, para a vida comunitária, para a ação na sociedade.

Em parte, essa construção se movimenta mediante o processo educacional no qual o professor, sempre que possível, deve promover a prática pedagógica que valorize a “[...] memória daqueles que tradicionalmente não têm direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação [...]” do tempo presente (FONSECA, 2003, p. 35). É preciso reforçar que as experiências no imaginário estudantil devem ser colocadas, problematizadas e expandidas coletivamente e em rede, junto com o professorado. Tendo em vista as possibilidades ofertadas pela disciplina História em sala de aula, uma abordagem possível para fazer o que Fonseca postula seria conceber um projeto de *educação histórica*.

Com efeito, Schmidt (2019, p. 37) salienta que pesquisas de mestrado e doutorado têm focado de tal modo o ensino da disciplina, que ganharam destaque nas últimas décadas.

A partir da segunda metade do século XX, em vários países como Canadá, Inglaterra, Portugal e Espanha aumentaram as pesquisas sobre ensino de História, que passaram a ser realizadas, de forma predominante, por historiadores. No Brasil, o fenômeno está relacionado à expansão dos cursos de pós-graduação, a partir da década de 1990, seja em Educação ou em História, com linhas de pesquisa específicas sobre ensino de História. Assim, gradativamente, a inclusão e demandas de pesquisas em ensino de História incluíram novos desafios ao ofício de historiador.

Essa ampliação, portanto, deriva do interesse de pesquisadores, docentes e historiadores que, ativos no ambiente escolar, buscaram metodologias para incrementarem, aperfeiçoarem, reformularem a maneira pela qual a disciplina é ministrada na escola elementar.¹⁷ Em parte, essa necessidade resulta de transformações na sociedade que afetam a educação. Exemplo disso são as novas demandas do mercado do trabalho — cada vez mais competitivo —, o uso das tecnologias digitais da

¹⁷ Um exemplo de ações em prol de novas metodologias é o mestrado profissional (aqui, em Ensino de História/PROFHistória). A exigência de se apresentar uma proposição de ação educacional prática vislumbra, justamente, a elevação da qualidade da educação em escolas públicas e privadas por meio dos projetos de pesquisas desenvolvidos pelos mestrandos.

informação e comunicação e a própria condição do processo de aprendizagem escolar. Como advertiram Silva e Fonseca (2007, p. 40), nesse panorama de novas pesquisas é possível aos

[...] professores pesquisadores da educação superior e básica, numa ação coletiva, podem não só analisar, interpretar e compreender as condições em que ocorre o ensino, como também desenvolver os fundamentos da crítica e da transformação das práticas sociais.

Tais características situam os profissionais da educação em um cenário repleto de desafios e incertezas para o ensino — neste caso, o de História. Como defendem Pinsky e Pinsky (2010, p. 19), criar metodologias e solidificar práticas educacionais nessa disciplina pode ajudar o processo de ensino e aprendizagem neste sentido: “[...] mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia”.

Com efeito, um dos pilares da *onda* de novos debates foi o desenvolvimento de linhas de pesquisas voltadas ao ensino escolar de história através de um campo novo, mas ativo e focado: a *educação histórica*. É necessário frisar que o “local de fala” — aqui, o ponto referencial de onde parte a pesquisa — do historiador reflete sua produção; portanto, as reflexões aqui elucidadas são delimitadas ao campo do *ensino de história* na escola elementar, e têm peso igual ao das possibilidades da prática didático-pedagógica na escola ou fora dela.¹⁸ Assim, como *ponto inicial* de nosso trabalho, podemos dizer que o campo de pesquisa definido como *educação histórica* segundo a perspectiva abordada por Schmidt e Garcia (2006, p. 9): tem seus “[...] fundamentos pautados em indagações”; por exemplo, as que procuram captar o sentido que o alunado (infantil, adolescente e adulto) e o professorado atribuem a certos conceitos históricos: “[...] revolução francesa, renascimento, reforma protestante — chamados ‘conceitos substantivos’, bem como os chamados de ‘segunda ordem’ tais como narrativa, explicação ou evidência histórica”. O foco dessa abordagem é analisar como o processo de aprendizagem é constituído por meio do sentido e da significância através da crítica ao passado pelos estudantes durante a prática docente. Espera-se que a metodologia de

¹⁸ As palavras de Manieri e Duarte (2013, p. 133) se fazem claras aqui: “[...] os professores precisam conquistar a dimensão da pesquisa. Isto não se realiza só nas universidades, mas pode adquirir sentido no próprio ambiente escolar da EJA. A pesquisa é o momento de autocrítica do próprio professor, o instante em que ele repensa sua prática à luz da teoria e o material que ele tem disponível corresponde ao seu próprio ambiente de trabalho”.

ensino de História resulte em novas possibilidades de crítica ante o tratamento da narrativa histórica pelos alunos.

De acordo com Schmidt e Cainelli (2009, p. 140), é possível haver um conhecimento de história que, “analisado e retrabalhado” com critério, “[...] contribua para a construção da consciência histórica” do estudante. Ao desenvolverem uma atitude *crítica* quando avaliam o conhecimento do passado, os discentes podem valorizar o processo de interpretar e refletir, evocando a análise crítica das representações do passado, a historicidade das fontes, as *categorias* e os *conceitos*¹⁹ — tão caros à disciplina de História. Instrumentalizar os alunos, como avalia Caimi (2015, p. 30), é torná-los capazes de “se apropri[ar]em dos conhecimentos” e desenvolverem “[...] as atitudes necessárias para entender as especificidades do mundo em que vivem [...]”. Os resultados no processo de ensino são visíveis, como se depreende desses autores.

Cabe salientar que os estudantes, cada qual a sua maneira, têm algum tipo de pensamento crítico ou consciência histórica ante a historicidade presente nos documentos ou acerca do discurso histórico. Como defende Cerri (2011), ao observarem discursos, imagens, músicas, filmes ou documentos escritos apresentados pelo docente, os discentes trazem consigo uma visão de mundo carregada de sentidos derivados de seus referenciais culturais mais próximos. Essa consciência de si como sujeito portador de sentidos e significados se manifesta por meio da *consciência histórica*.

Com efeito, o conceito de consciência histórica, segundo Rüsen (2010a, p. 57), caracteriza-se, essencialmente, como “[...] 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”; ou seja, conscientizar-se da condição de sujeito. Nessa perspectiva, tal consciência é a possibilidade de orientar a vida prática (práxis) por meio da experiência

¹⁹ Categorias de análise e conceitos teóricos são ferramentas-chave do ofício do pesquisador que queira compreender o passado; mão não só. Também o professor da disciplina de História os mobiliza em sua prática diária. Como caracteriza o historiador Antoine Prost (2008, p. 23) acerca da função e da necessidade, os conceitos são “abstrações” empregadas pelo historiador para “compará-las com a realidade”; ainda que “[...] nem sempre tal procedimento é explicitado. De fato, eles orientam a reflexão a partir da diferença entre os modelos conceituais e as realizações concretas. Eis por que os conceitos introduzem uma dimensão comparativa, mais ou menos explícita, em toda a história, pela aplicação do mesmo modelo tipo ideal aos diferentes casos estudados. A abstração do tipo ideal transforma a diversidade empírica em diferenças e similitudes, dotadas de sentido; ela faz sobressair, ao mesmo tempo, o específico e o geral”.

do tempo que o sujeito vivencia e que está conectada às experiências de outros seres humanos ao longo do tempo (história).

A habilidade de produzir sentidos e interpretar a realidade se relaciona com a construção da própria identidade do *eu* (sujeito) (RÜSEN, 2015). Nesse processo de autoconhecimento e autorreflexão, a formação da “identidade” — como destaca Rüsen (2015, 264) —, “não surge, assim, do nada”; antes demanda “esforços ingentes” para “[...] ser vivida e ser eficiente” nas relações (individuais) de cada ser e de cada sociedade, nas relações (sociais) entre sociedade. “É nela que se ancoram as relações previamente presentes na vida, a serem interpretadas na profundidade da subjetividade humana mesma. Nesse ‘aprofundamento’, tais relações carregam consigo seu potencial de conflito e lidam com ele na formação do eu humano”.

A consciência histórica é, em última instância, a reflexão crítica produzida pelo sujeito com o seu próprio tempo (presente) e que está ancorada na interpretação das experiências do tempo (passado), com projeção e orientação para o amanhã (futuro). Afinal, como alerta Hartog (2017, p. 37), “[...] a relação com o tempo é, para todos e para cada um, a dimensão fundamental da experiência do mundo e de si”. Por meio dessa interpretação de *tempos*, o sujeito assume suas múltiplas identidades (*eu*) em relação ao *outro* (sociedade); estabelece novos significados e práticas ao refletir sobre sua condição de sujeito e buscar expandir seu campo de compreensão do presente, enquanto a consciência de si como sujeito que age no tecido social pode ser aprimorada. A consciência histórica não é inerte nem totalmente ausente do sujeito;²⁰ mas, com a *aprendizagem histórica*, o sujeito passa a ter mais condições de fazê-la aflorar com mais rapidez e mais segurança quanto ao “acerto” de suas interpretações, porque testadas em sala de aula com pares e docentes. As palavras de Schmidt (2009, p. 70) dão propriedade a esse argumento ao salientar a importância do conceito para a formação do sujeito, como se lê na passagem a seguir.

A aprendizagem histórica referenciada na formação da consciência histórica propõe o desenvolvimento da capacidade de se orientar no tempo (passado) e sobre o tempo (presente), construindo-o e

²⁰ As reflexões apresentadas por Kenski (1996, p. 133) podem ser úteis, pois ela comenta que os estudantes de escolas públicas e privadas no Brasil assumem possibilidades múltiplas de compreensão da disciplina de História, visto que a escola não é mais o *único* lugar onde *aprendem*. Os alunos “[...] aprendem, e aprendem sempre, em múltiplas e variadas situações. Já chegam à escola sabendo muitas coisas, ouvidas no rádio, vistas na televisão, em apelos de *outdoors* e informes de mercados e *shopping centers* que visitam desde bem pequenos. Conhecem relógios digitais, calculadoras eletrônicas, *videogames*, discos a *laser*, gravadoras e muitos outros aparelhos que a tecnologia vem colocando à disposição para serem usados na vida cotidiana”.

analisando-o para entendê-lo significativo para nós. Paralelamente, pressupõe que a aprendizagem histórica é um processo dinâmico no qual a pessoa que está aprendendo está mudando e isso significa que saber história é diferente de pensar historicamente correto. Saber história é entender o passado como um passado histórico.

Dito de outro modo, tal compreensão de *aprendizagem histórica* pressupõe, por fim, a dinamicidade do processo de formação do ser por meio da interpretação do tempo histórico (passado) direcionada à reflexão e orientação para a *práxis* no tempo presente. Ao compreender a história como *processo* em *produção* e em mudança constante em suas representações de acontecimentos, o sujeito (o discente) pode ter uma abordagem crítica de representações, intenções e discursos que fazem parte da narrativa histórica. Logo, seu ensino no ambiente escolar, na visão de Fonseca (2003, p. 89), oferece ao alunado possibilidades de compreender interpretativamente a história como algo que tem “papel central” na “formação da consciência histórica”, pois possibilita “[...] a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletivo”.

A realidade se vincula ao agir por meio da reflexão e ação em prol de objetivos práticos. Esse agir, de acordo com Rüsen (2010a, p. 99), é identificado como reflexão do “local de fala” (o eu). Assim, a consciência histórica ocorre em um “‘horizonte’ de interpretações”, em que os agentes podem “[...] formular os problemas com que lidam no agir, abordar as possibilidades de sua solução, estimar as chances de êxito e se entender sobre suas relações mútuas”. Eis, então, um movimento vislumbrado pela aprendizagem histórica: direcionar o sujeito — o estudante — para se deparar com a temporalidade histórica munido de uma abordagem crítica que lhe de condições de observar e analisar os significados e os sentidos presentes no discurso histórico e as intenções de seus agentes.

Para tanto, como diz Fonseca (2003, p. 40), é preciso que, para o discente, “[...] as experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação; um processo que assume formas muito diferenciadas e que é produto das ações dos próprios homens”. É com esse sentido que a prática educacional docente tem de se direcionar como fornecimento de ferramentas úteis ao desenvolvimento da atitude crítica ante a realidade social. Ou seja, é preciso ter em vista o desdobramento de uma *atitude historiadora* na produção de conhecimentos sobre a história.

Em linhas gerais, a *atitude historiadora* é uma competência que objetiva oferecer aos estudantes a compreensão de como o discurso histórico é realizado e

produzido. Daí ser preciso mobilizar a construção de saberes sobre as ferramentas usadas pelo historiador em seu ofício, a exemplo do tratamento crítico da fonte.²¹ Mas, é claro, não se trata de fazer do aluno um historiador no rigor da palavra nem transformá-lo em conhecedor autorizado de dada área. Antes, a intenção é que o educando se familiarize com procedimentos metodológicos e técnicos de compreensão e interpretação crítico-histórica da realidade; procedimentos que, não por acaso, compõem os estudos históricos — a pesquisa histórico-científica — e o aparato do historiador profissional (cientista social) para, também ele, fazer a *sua* leitura do mundo.

Com efeito, a história se transforma em saber científico, segundo Barros (2013, p. 42), no “[...] momento em que se constitui como campo de pesquisa que exige do historiador método, referências reais, problematização”. Essa condição de cientificidade deve estar presente na prática da pesquisa e na interpretação das fontes a serem utilizadas para produzir conhecimento histórico. É claro, o resultado do “fazer da história” não é meramente um texto opinativo do historiador; antes, é uma narrativa com atributos de crítica fundada na análise das fontes e de seu contexto de produção e uso. Mais: tal narrativa tem estatuto de verdade: a verdade histórica, sempre provisória. Chegar a essa verdade requer que o trabalho do historiador seja dotado de regras e metodologias a serem seguidas como fundamento e princípio e serem usadas como ferramenta na prática de seu ofício.

Nesse panorama, e à luz de Silva e Silva (2010), entender a fundo a importância da fonte histórica como vestígio da atividade humana é um passo importante para o trabalho do professor de História em sala de aula, ou seja, para o processo de aprendizagem estudantil na educação elementar.

[...] professores e professoras conhecerem a diversidade de fontes históricas, e suas linguagens, e traduzi-las em recursos para o trabalho com os alunos. Trabalhar diretamente com o documento permite que o estudante possa se sentir mais próximo do passado, e, se bem orientado, criar suas próprias interpretações acerca do fato ou do contexto estudados (SILVA; SILVA, 2010, p. 160–1).

²¹ A base nacional comum curricular é um documento que apresenta normas afins às competências e habilidades a serem trabalhadas na escola. Ao mesmo tempo, busca direcionar estratégias para o tratamento de disciplinas que compõem o quadro curricular da educação fundamental e média. Em suas definições — publicadas em 2018 —, a importância da “atitude historiadora” no ensino de História está sedimentada na defesa de que, “[...] por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma ‘atitude historiadora’ diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado” (BRASIL, 2018, p. 38).

Por fim, as fontes históricas podem ser articuladas pelo docente para apresentar, aos discentes, como era representado no passado o cotidiano social de pessoas que nos são *estranhas* (diferentes, distantes), mas cujas intenções e necessidades e cujos receios são próximos de *nossas* intenções, necessidades e nossos receios. O conhecer pode se valer de fontes primárias *iconográficas* (cinema, fotografias, ilustrações etc.), *textuais* (poesia, prosa, drama, crítica) *textual-visuais* (jornais e revistas), sonoras (fitas de áudio, discos de vinil e mesmo partituras) etc. Tudo permite adentrar um mundo *distante* e, ao mesmo tempo, *íntimo*. De fato, a vida de homens e mulheres que habitavam plantações de café; a urbanização acelerada; a luta por alimentação no período neolítico; o vestuário da *belle époque*; desejos íntimos, medos e conflitos; modelos de beleza e feiura... tudo isso que foi produzido por outros, noutra época, noutra realidade, pode diferir muito do que estudantes do século XXI têm em sua vida diária. Mas, ao mesmo tempo, são partes de processos históricos: de histórias que se referem ao presente direta ou indiretamente e, como tal, podem ser entendidas à luz do que disse Braudel (2014, p. 107): no final, “todas as histórias são nossas”.

2 ENSINAR COM FONTES HISTÓRICAS: EM BUSCA DA ATITUDE HISTORIADORA

Nas últimas décadas, cabe lembrar, o ensino de História como objeto das preocupações dos estudos históricos acadêmicos tem recebido contribuições expressivas; por exemplo, na elaboração de métodos de ensino, nas reflexões e nas práticas a serem desenvolvidas em sala de aula de escola elementar. Almeida (2013, p. 31) endossa essa compreensão ao dizer que é perceptível que o “[...] ensino de História não é estático e está sempre em transformação”. Ao mesmo tempo, as transformações estão de acordo com interesses públicos e de atores privados organizados em projetos desenvolvidos pelo Estado para certos fins e objetivos no curto prazo, no médio e no longo.

É nesse conjunto de interesses direcionados ao ensino de História escolar no século XXI que novas abordagens estão sendo desenvolvidas. Nos últimos anos, podemos verificar, houve iniciativas de vários educadores em torno do desenvolvimento de possibilidades de ensinar a disciplina. Programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) visam criar condições para ampliar o debate; ou seja, iniciativas como o PROFHistória, por exemplo, incentivam pesquisadores de correntes, áreas e recortes temáticos diferentes a produzirem sobre o universo social em que atuam; ao mesmo tempo, dão visibilidade à produção de trabalhos na área da educação. O quadro 1, a seguir, expõe um panorama da produção acadêmica afim ao tema deste estudo, ou seja, à Educação de Jovens e Adultos/EJA e ao uso de material visual para ensinar disciplina.

QUADRO 1. Pesquisas defendidas em programa pós-graduação que ofertam mestrado profissional em História do (PROFHistória), 2016–21

N.	AUTOR	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	ANO	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO
1	Wanderson da Silva Santi	Que educação de jovens e adultos cabe na escola? Um estudo sobre professores de História.	2021	Alessandra Nicodemos	UFRJ
2	Carlos José de Serpa Velloso	Trabalhador ou malandro? Usando o personagem Zé Carioca para entender a construção do trabalhismo no estado novo	2021	Flávio Limonci	UNIRIO
3	Adriana Stivanello	O educar pela pesquisa: a construção do conhecimento histórico através da metodologia de projetos em uma escola pública no município de Ponta Porã-MS	2020	Sirley Lizott Tedeschi	UEMS
4	Ana Carolina Oliveira Carlos	Gênero e representação feminina no jornal “A cruz” (1910–1915): possibilidades para o ensino de História	2020	Marinete Aparecida Z. Rodrigues	UEMS
5	Sarita Souza dos Santos	As tiras de Calvin & Hobbes: possibilidades para o ensino de história na educação básica	2020	Rodrigo Bianchini Cracco	UEMS
6	Laila Cristine Ribeiro da Silva	A formação continuada de professores na Educação de Jovens e Adultos em Araguaína-TO: espaço reflexivo e vivências históricas	2020	Vera Lúcia Caixeta	UFT
7	Cícero Soares Varela	Aprendizagem histórica e o ensino de História por meio das histórias em quadrinhos	2020	Paula Cristiane De Lyra Santos	URCA
8	Evandro José Braga	Leitura da HQ Angola Janga no ensino de História: uma reflexão sobre o racismo e a escravidão	2020	Ana Lúcia Lana Nemi	UNIFESP
9	Elenn Cleidiane do Socorro Chaves Leal	Quadrinhos no ensino de História: uma experiência para a discussão do racismo na educação básica	2020	Edilza Joana Oliveira Fontes	UFPA
10	André Luiz Lirio da Cunha	O ensino de história na Educação de Jovens e Adultos: a construção do currículo e o fazer docente no município de Santo André	2019	João Do Prado Ferraz de Carvalho	UNIFESP
11	Juliana Esperança Ferrini	O encontro entre ensino de História e patrimônio cultural: uma proposta a partir da Educação de Jovens e Adultos (Santo André-SP)	2019	Lucília Santos Siqueira	UNIFESP
12	Lucélia Silva de Sales França	Ensino de história e letramento na EJA: costurando o conceito de trabalho com estudantes-operários do polo das confecções do agreste	2019	Eleta de Carvalho Freire	UFPE
13	Luciana Nery dos Santos	História dos direitos do trabalho nos séculos XX e XXI: atividades para alunos do ensino médio da educação de jovens e adultos	2019	Verena Alberti	UERJ
14	Plínio Sá de Araújo	História, narrativa gráfica e ditadura militar em Belém: presente, passado e futuro pela ótica da arte sequencial	2019	Carlos Leandro da Silva Esteves	UFPA
15	Alessandra Michelle A. Andrade	Memes históricos: uma ferramenta didática nas aulas de História	2018	Henrique Alonso de Albuquerque Rodrigues Pereira	UFRN
16	Acácio Leandro M. Simões	Ensino de História e a sociedade da informação: aprendizagem histórica por meio da análise de fontes em ambientes digitais	2018	Margarida Maria Dias de Oliveira	UFRN
17	Jucileide da Silva Rodrigues	Ensino de história das mulheres: experiência na educação de jovens e adultos — EJA em Imperatriz-MA (2017)	2018	Vera Lúcia Caixeta	UFT

FONTE: dados da pesquisa. Elaboração: Augusto C. F. Barbosa

continua...

... Continuação do quadro 1

N.	AUTOR	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	ANO	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO
18	Neles Maia da Silva	Para além do riso: charges, consciência histórica e ensino de História	2018	Eliane Cristina Soares Charlet	UFPA
19	Mateus Bertolino	Das HQs à imaginação histórica: reflexões para o ensino de história	2018	Paulo Knauss DE Mendonça	UFF
20	Ediney de Brito Júnior	Desafios para ensinar e aprender história: aprendizado e educação Histórica	2018	Alexandra Lima DA Silva	UFMT
21	Bárbara Zacher Vitória	Sobre memes e mimimi: letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais	2018	Alexandre Busko Valim	UFSC
22	Natália Lima de Mendonça	Dicionário audiovisual de conceitos: aventuras da experiência e da sensibilidade imagética nas aulas de História	2018	Maria Thereza Didier de Moraes	UFPE
23	Eline de Oliveira Santos	A mulher negra na EJA: reflexões sobre ensino de história e consciência histórica	2018	Cláudia Pons Cardoso	UNEB
24	Fábio Aquino de Almeida	Para ler a Mônica : reflexões sobre quadrinhos, indústria cultural e ensino de história	2017	Henrique Luiz Pereira Oliveira	UFSC
25	Carina Santiago dos Santos	A educação das relações étnico-raciais e o ensino de história na educação de jovens e adultos da rede municipal de Florianópolis (2010–15)	2016	Paulino de Jesus Francisco Cardoso	UDESC
26	Quincas Rodrigues de Souza	O uso de fontes como estratégia didática para aprendizagem histórica na educação básica	2016	Carmen Teresa Gabriel le Ravallec	UFRJ
27	Aurelio Fernandes	As concepções de ensino de História e a consciência histórica. Um estudo com alunos do 3º ano do Ensino Médio regular	2016	Marcus Dezemone	UERJ
28	Orlando Amendola	Ensino-aprendizagem de história na educação de jovens e adultos: uma proposta didática	2016	Juçara da Silva Barbosa de Mello	PUC-RIO
29	Samuel Pereira Marcolin	Escritas de si: memórias e narrativas históricas de estudantes da EJA Florianópolis	2016	Cristina Scheibe Wolff	UFSC

FONTE: dados da pesquisa. Elaboração: Augusto C. F. Barbosa, 2021.

Como é possível verificar pelas informações do quadro, cada docente utilizou metodologias, práticas e orientações para desenvolver seu fazer em sala de aula, pois possibilitaram, mediante o projeto de pesquisa elaborado, produções, reflexões, práticas e condutas pedagógicas a serem tratadas nas escolas. Temas variados como imprensa, gênero, cotidiano, demandas sociais, dentre outros, dão uma medida do universo de possibilidades a ser desenvolvido no interior das escolas. Evidentemente, cada pesquisador empregou ferramentas próprias de seu ofício; mas estão centrados em superar desafios do ensino da disciplina na modalidade EJA. O importante a ressaltar é que os materiais desenvolvidos por esses pesquisadores apontam, em nosso olhar, práticas pedagógicas, saberes e reflexões renovados para o ensino de História.

Por meio dessas novas demandas da disciplina, Fonseca (2003) identifica que é preciso, de fato, incorporar ao ensino de História essas novas possibilidades e novas ferramentas. Na medida em que possam, evidentemente, criar práticas de ensino e aprendizagem que são direcionadas pelo docente, “[...] as metodologias de ensino, na atualidade, exigem permanente atualização, constante investigação e contínua incorporação de diferentes fontes em sala de aula [...]” e sua função enquanto educador supõe mediar “[...] relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações [...]”, realizando um diálogo que vise à aprendizagem de ambos: educado e educando (FONSECA, 2003, p. 164).

2.1 Uso da charge como fonte para o historiador

Antes de iniciar a discussão acerca da utilização da charge como ferramenta auxiliar para o ensino nas aulas de História na instituição escolar, convém expor noções elementares do que é fonte histórica conceitualmente e de como a charge, vestígio consciente da atividade humana, pode ser definida como tal: que implicações tem o uso desse tipo de registro do passado para o ensino da disciplina. O ponto de partida seguro é o de que “nenhum documento é inocente”, como diz Le Goff (2013, p. 108) em uma de seus raciocínios mais citados da obra *História & memória*. Logo, para esse historiador francês, “todos” os documentos “[...] devem ser julgados. Todo documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado”. A afirmação é acertada e certa. Compreendido (aqui) como monumento, o documento é aquilo que permanece, intencionalmente ou não, mas que é recuperado (selecionado, através de uma escolha consciente) pelo historiador. Esse documento, tratado (aqui) como vestígio, é o que nós professores de História e historiadores chamamos de fonte histórica.

Com efeito, pela seleção do vestígio e com base na prática do ofício, o historiador terá como objetivo central compreendê-lo por meio da aplicação de um método que permita interrogar, de forma crítica, esse vestígio: despi-lo por completo, em longa pesquisa, para, então, partir para a reflexão, a compreensão e explicação das intenções daqueles que o produziram. Sobre o ofício do historiador e o tratamento das fontes históricas, a contribuição de Pesavento (2008, p. 53) se faz iluminadora aqui: “[...] o historiador é aquele que, a partir dos traços deixados pelo passado, vai em busca da descoberta do como aquilo teria acontecido, processo este que envolve urdidura,

montagem, seleção, recorte, exclusão”. É claro: a crítica ao vestígio — à fonte — é fundamental ao trabalho do historiador, pois o documento é, metaforicamente, mudo; e na metáfora lê a necessidade de que documento (se) exprima, que as intenções de sentido escritas, inscritas e prescritas no documento — diria Roger Chartier — venham à tona; mais que o sentido literal, importam ao historiador o sentido derivado das entrelinhas (das inferências, associações e comparações, das relações e correlações), o sentido emanado das relações conceituais e fatuais entre texto, contexto, o sentido resultante da leitura cruzada com outros vestígios; dentre outras possibilidades. Dito de outro modo, a narrativa histórica — a história escrita, o discurso histórico: o passado — não é dada em si; antes, é construída pelo historiador, via interpretação e explicação. Trata-se da crítica ao documento histórico realizada pelo historiador.

Reis (2010, p. 49) endossa esse raciocínio ao salientar a importância da atitude que questione o vestígio e que não o endosse como verdade dada e acabada.

[...] os documentos só falam para confirmar ou não as hipóteses levantadas pelo sujeito da pesquisa. É a questão histórica que permite separar, triar, avaliar a documentação. O documento não é dado, não vem em busca e não se impõe ao historiador. Este o procura e, claro, o encontra. A questão constitui a fonte. Assim, o que pode ser provado não é o ‘evento tal como se passou’, mas a hipótese que o representa.

Portanto, ao historiador que se dedica a um objeto de especulação, é preciso ter consciência de que, ao documento histórico, subjazem intenções, objetivos e — é claro — discursos; igualmente, deve ter ciência da lógica que governa tais elementos do documento. Dito de outro modo, como objeto de seleção, não convém ao historiador tratar o documento como repositório factual do existir humano nem ignorar seus sentidos; antes, ao historiador cabe abordar o vestígio com uma intenção crítica que almeje desvelá-lo para que a análise possa atravessá-lo, ou seja, ir além do sentido aparente, literal, materializado. De fato, adentrar o documento requer consciência histórico-indagadora; mas — diria Prost (2008, p. 57) — é preciso ainda uma *abordagem metodológica* para tomar o documento e “[...] confrontá-lo com tudo o que já se sabe a respeito do assunto abordado, do lugar e do momento em questão; em determinado sentido, a crítica é a própria história e ela se afina à medida que a história se aprofunda e se amplia”.

Historicamente, foi apenas no século XX que o trabalho com os documentos — vestígios — começaram a receber tratamento diferenciado em relação ao que era realizado na escola metódica.²² A expansão do campo, sua legitimação e novas metodologias foram impulsionadas pelo trabalho o grupo de historiadores reunidos em torno da revista acadêmica *Annales d'histoire économique et sociale*, depois só *Annales*, iniciada em 1929.²³ É correto avaliar que foram influenciados, de início, por ideias e atitudes abordadas pelo historicismo alemão,²⁴ mas preservando certa distância, pois representou a quebra do paradigma vigente ao introduzir outras possibilidades para o trabalho do historiador: fontes, método de pesquisa e objetos de estudo.

Da fundação à atualidade, a revista *Annales* promoveu a transformação da historiografia e a defesa da “História” como conhecimento que — diria um fundador, Lucien Febvre (2011, p. 83–4) — pode ter a “[...] reposta às perguntas que o homem de hoje necessariamente se faz [...]” como sujeito em sociedades plurais e em movimentos; ao mesmo tempo, uma ciência que pode contribuir para solucionar “[...] problemas que perturbam os homens de seu tempo”.

Considerando a importância do estudo das relações humanas no tempo, o conhecimento histórico também necessita ser compartilhado e ensinado para as próximas gerações. Nesse sentido, Burke (2010) comenta que o movimento francês foi fundamental para consolidar o campo da história e que, ao mesmo tempo, a atuação dos *historiens des Annales* resultou na expansão do

²² De acordo com as análises apresentadas por Reis (2011, p. 23–4) o movimento conhecido como escola metódica, também chamada de positivista, definia os parâmetros para o trabalho do historiador. Segundo as diretrizes defendidas por essa escola, “[...] a história científica, portanto, seria produzida por um sujeito [historiador] que se neutraliza enquanto sujeito para fazer aparecer seu objeto. Ele evitará a construção de hipóteses, procurará manter a neutralidade axiológica e epistemológica, isto é, não julgará e não problematizará o real. Os fatos falam por si e o que pensa o historiador a seu respeito é irrelevante. Os fatos existem objetivamente, em si, brutos, e não poderiam ser recortados e construídos, mas sim apanhados em sua integridade, para se atingir a sua verdade objetivada, isto é, eles deverão aparar ‘tais como são’”.

²³ A revista *Annales* tinha como representantes principais na primeira fase os historiadores franceses Lucien Febvre (1878–1956) e Marc Bloch (1886–1944). Contribuíram para a construção das bases da revista e a propagaram por meio de suas obras, sua identidade e seus objetivos.

²⁴ O historiador Bourdieu (2018, p. 190) comenta que “[...] a escola francesa toma emprestada à escola alemã uma doutrina cientificista de fundamentação da prática histórica sem ousar assinalar suas origens e, por vezes, nem sequer seus princípios, por um reflexo de ‘pudor nacionalista’”; porém, adquire rapidamente uma pluralidade de concepções e métodos que a diferem da sua “antecessora”.

[...] território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. Estão também associadas à colaboração com outras ciências, ligadas ao estudo da humanidade, da geografia à lingüística, da economia à psicologia. Essa colaboração interdisciplinar manteve-se por mais de sessenta anos, um fenômeno sem precedentes na história das ciências sociais (BURKE, 2010, p. 143).

Por muito tempo, a revista *Annales* foi uma das responsáveis pela expansão da ciência da história porque criou possibilidades de tratamento das “novas” fontes, ou seja, fontes antes excluídas do recorte feito pelo historiador. Em grande medida, esse movimento foi resultado da compreensão de seus fiéis representantes, os historiadores, que se conscientizaram cada vez mais da importância das fontes como ecos do passado e, como destaca Bourd   (2018, p. 245), souberam “[...] promover documentos até ent   abandonados aos folhetinistas do passado, relegados    margens, ao pitoresco ou ao anedótico”. Ao se promover, incentivar e propagar a necessidade do uso histórico dessas narrativas — agora niveladas através de um novo olhar²⁵ —, contribuiu-se para recuperar esses vestígios e interpretá-los. Era uma nova *massa documental* que possibilitaria aos historiados se aventurarem de novo nos arquivos, ao mesmo tempo, levantarem novas problemáticas ao procurarem responder a inquieta  es que afloravam em seus ânimos e surgiam no território que compete    ciência da história.²⁶

Na segunda metade do século XX, o surgimento da *nouvelle histoire* recolocava em cena os limites e as possibilidades do ofício do historiador ante as novas transforma  es da sociedade, sobretudo no pós-Segunda Guerra Mundial. Le Goff (2011) apresenta o manifesto da *nouvelle histoire* como renova  o da prática e do método, visto que o movimento deveria “[...] tirar a história dos caminhos rotineiros e, em primeiro lugar, tir  -la de seu confinamento entre barreiras estritamente

²⁵ A expressão *novo olhar* alude    análise de Jenkins (2001, p. 35) sobre o discurso histórico, que se encontra, necessariamente, em processo de “[...] constante transforma  o construído pelos historiadores e que da existência do passado não se deduz uma interpreta  o única: mude o olhar, desloque a perspectiva, e surgirão novas interpreta  es”.

²⁶ Barros (2013, p. 161) comenta que “[...] as diversas abordagens documentais, bem como quaisquer das fontes que o historiador se disponha a constituir como corpus documental — sejam documentos de arquivo, fontes textuais diversas, objetos da cultura material, imagens iconográficas, discursos pronunciados, can  es folclóricas, terrenos dispostos para a produ  o agrícola, ou uma topografia urbana — tudo isto, esta combina  o adequada de fontes com uma abordagem possível, forma mais propriamente a base material a partir da qual o historiador territorializa o seu espaço historiográfico”.

disciplinares”.²⁷ Era preciso expandir as frentes de combate e disciplinares, assim como usar equipamentos tecnológicos para auxiliar a pesquisa e técnicas originárias de áreas afins (antropologia e literatura, filosofia e psicologia).

Nesse período de dinamicidade dos estudos da teoria da história, foram forjados novos conceitos e novas interpretações; um exemplo notório é, sem dúvida, acerca do *documento*. De acordo com as observações levantadas por Silva e Silva (2010, p. 158):

[...] o conceito de documento foi modificado qualitativamente abarcando a imagem, a literatura e a cultura material. Os termos registro e vestígio passaram, nas últimas décadas do século, a ser mais e mais adotados, demonstrando a nova concepção histórica dominante em pesquisa sobre a cultura e o cotidiano, a alimentação e a saúde, as mentalidades coletivas. Múltiplas pesquisas, que utilizavam como fontes receitas culinárias, relicários e ex-votos, cordéis e vestimentas, todo tipo de registro de imagens, além da literatura em suas várias formas, começaram a ter grande desenvolvimento. Entretanto, o documento escrito não perdeu seu valor, mas passou a ser reinterpretado a partir de técnicas interdisciplinares emprestadas da Lingüística e da Psicologia.

Dada essa apresentação da fonte histórica (transformação, expansão conceitual e importância vestígio da atividade humana), é de se supor que a renovação do tratamento dos documentos tenha sido um *salto* (incremento) importante ao trabalho do historiador. Como resume Reis (2013) nesse sentido, a contribuição dos *Annales* para historiografia é, em grande medida, a legitimação da prática da pesquisa e do historiador “com ‘pensador da história’, e não apenas um registrador de fatos” (REIS, 2013, p. 22). Portanto, a riqueza das fontes possibilitaria criar abordagens para as análises realizadas pelo historiador, do mesmo modo que promoveria novas inquietações sobre o cotidiano social de grupos e sujeitos que atuavam no passado ou que coexistem no presente.

Nesse sentido, as fontes históricas são primordiais para o trabalho do historiador; independentemente da origem e forma em que é apresentada: folhetim, charge, música, cinema, fotografia, discurso etc. Tudo pode ser utilizado. Compreendendo-se, assim, que todo documento é um *monumento*, como diz Le Goff (2013), é preciso frisar que o documento histórico — a fonte do historiador — resulta de uma produção consciente de

²⁷ É a terceira geração da escola dos *Annales*, tendo como representantes principais Jacques Le Goff (1924– 2014) e Pierre Nora (1931). Essa geração representou novos direcionamentos no trabalho do historiador, com as preocupações com a representação, a coletividade e a aproximação da ciência da história de outras disciplinas, como a antropologia e a psicologia. Cf. Le Goff (2011).

sujeitos sociais que visam perpetuar — solidificar — determinado discurso aos seus contemporâneos; afinal, o documento “não é qualquer coisa” que do passado; antes, é um “produto da sociedade”, pois esta “[...] o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. Eis por que só “análise do documento como *monumento*” pode permitir “[...] à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa” (LE GOFF, 2013, p. 495).

2.2 Crítica da imagem: a leitura da charge como representação histórica

Feitos os esclarecimentos conceituais sobre a fonte histórica e a condição da charge como tal, podemos retomar a questão central do capítulo: *como o professor de história pode usar a fonte histórica em sua prática de ensino*. Explorar essa questão requer ter em mente que “[...] o passado deve ser *interrogado* a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, estudá-lo fica sem sentido)” (PINSKY; PINSKY, 2010, p. 23, grifo no original), sobre a prática de ensino; “[...] as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e o presente”. Para ilustrar, utilizemo-nos das palavras de Alberti (2019) segundo as quais o uso de fontes, quando destinadas a um trabalho pedagógico e direcionado, se torna ferramenta útil ao processo de aprendizagem porque *a crítica da fonte* histórica se transforma em *experiência* de aprendizagem que aproxima o estudante de uma visão mais íntima do trabalho do historiador, visto que possibilita “ampliar o conhecimento” do passado e, a alunos e alunas, que “percebam na prática” como se constroem os conhecimentos históricos (ALBERTI, 2019, p. 107).

É perceptível que nas últimas décadas expandiu-se a utilização de filmes, músicas, textos literários e imagens, dentre gravura, fotografia, pintura e ilustração como a charge, como documento histórico e que estão presentes e representados em livros e materiais didáticos de escolas públicas. É claro, quase sempre aparecem como ilustração, ornamento, como complemento de texto. Caimi (2015, p. 30) comenta que a seleção de fontes históricas e sua mobilização em sala de aula não devem se resumir à condição *ilustrativa* e *descritiva* do evento histórico trabalhado; antes, aos discentes é preciso apresentar a importância do evento — acontecimento — pela charge em razão de sua primazia como representação gráfica de dado acontecimento, tanto quanto uma representação verbal ou iconográfica.

Como possibilidade pedagógica para o ensino, novas abordagens e práticas de tratamento das fontes históricas em sala de aula têm ganhando destaque; por exemplo, há uma produção acadêmica, já ampla e em crescimento, cujos objetivos centrais foi analisar como essas fontes que permeiam os manuais de e livros didáticos de História escolar estão sendo usadas na educação básica pelo professor; analisar o impacto de suas representações no imaginário estudantil; e analisar como os alunos a percebem na condição de representações do passado dotadas de significados (dados) e passíveis de gerarem sentidos (novos significados) (ZAMBONI, 2000–1, p. 105–7).

A crítica à fonte histórica é um aliado forte e importante no processo de ensino. É instrumento didático que auxilia a compreensão de representações do passado. Schmidt (2009, p. 115) salienta que ao se trabalhar com fontes históricas o docente estabelecerá um campo possível de diálogo (contato) com seu alunado; essa prática pedagógica “[...] ajudaria a tirar o aluno de sua passividade e reduziria a distância de sua experiência e seu mundo de outros mundos e outras experiências descritas no discurso didático [...]”; ou seja, poderia se fazer aulas de História “mais atraentes” e com estudante “mais participante”.

No século XX, nos livros de História, era comum encontrar um tratamento específico dado às *imagens*, *pinturas* e *caricaturas* em jornais (estes últimos, o foco da pesquisa aqui descrita): uso necessariamente como elementos de *ilustração* do material didático em consonância com texto; ou seja, a fonte histórica — a gravura, por exemplo — era destinada quase exclusivamente a “[...] mostrar aos alunos como teria sido o acontecimento histórico evocado no texto” (SILVA, 2012, p. 35). Isso mesmo que o efeito de aprendizagem seja duvidoso no curto e médio prazos. A atitude defendida aqui é outra: é a da fonte histórica como possibilidade de aprendizagem da disciplina História. É estimular no estudante a interpretação e uma atitude mais crítica de discursos presentes no documento: *intenções* de seus autores no contexto em que o documento foi produzido.

Sobre as intenções presentes nas fontes, convém citar outra vez Burke (2004, p. 24), visto que o autor salienta a importância da contextualização no processo de produção do testemunho com o objetivo de identificar, por exemplo: “diferentes propósitos dos realizadores dessas imagens” ao produzirem-na. Nesse sentido, cabe ressaltar que toda produção humana *carrega sentido* e busca *representar uma ideia*;

logo, os vestígios precisam ser interrogados à luz de uma metodologia que permita, aos discentes, compreenderem, por exemplo, que, como nos alerta Le Goff (2013, p. 497) se o “documento é monumento” (por essa definição, seria resultado do “[...] esforço das sociedades históricas para o impor ao futuro — voluntária ou involuntariamente — determinada imagem de si próprias; então atribuir uma perspectiva neutra ou ingênua às representações contidas no documento é, em geral, deixar-se seduzir-se pelo documento apresentado.

Com efeito, Burke (2004, p. 24) recomenda evitar uma atitude próxima da *ingenuidade* ao se analisar um documento histórico; ou seja, não se pode tomar o testemunho como algo *livre* das intenções de seus criadores. Tal ato seria “imprudente”; ou seja, “[...] atribuir a esses artistas repórteres um ‘olhar inocente’ no sentido de um olhar que fosse totalmente objetivo, livre de expectativas ou preconceitos de qualquer tipo. Tanto literalmente quanto metaforicamente, esses esboços e pinturas registram ‘um ponto de vista’.

Convém aqui ainda o que pensa Alberti (2019, p. 112) sobre a importância das fontes históricas na escola, ou seja, para o processo de aprendizagem direcionada à crítica:

Os estudantes aprendem que é necessário identificar a produção (o filme, o artigo, a mensagem); perguntar por que foi elaborada e difundida e o que, afinal, ela documenta. Aprendam ainda que, do mesmo modo como os documentos estudados para compreender o passado, as produções contemporâneas são incompletas e, por isso, precisamos buscar eventuais respostas em outras produções, do passado e do presente, e a incentivar a formulação de mais perguntas.

Concisa mas certa, a reflexão exibida na citação aponta o tratamento das fontes como construção (atribuição) de sentidos por meio da orientação no tempo discente. Ao se depararem com documentos previamente selecionados pelo docente em prol de um objetivo didático, os alunos devem apreendê-lo, despi-lo em prol de compreender os discursos ali presentes, os objetivos de seus autores e os possíveis significados que os permeiam. Ao presumir uso de *ferramentas* do ofício do historiador, a *atitude historiadora* do discente, como lembra Fonseca (2003), pode fazer do processo de aprendizagem em sala de aula algo mais dinâmico, mais autônomo; ou seja, pode mudar certa lógica estudantil de sala de aula como lugar de memorização, repetição.

Mais que isso, é possível fazer o educando perceber como o conhecimento histórico se vale de vários tipos de vestígios para representar o passado; como os testemunhos carregam cargas de significado; como os discursos são intercalados; enfim, como é possível utilizar as reflexões produzidas nos documentos para interpretar o mundo que o alunado.

Nesse panorama, Schmidt (2009, p. 117) defende que o professor titular da disciplina História precisa ter atenção maior. Não adianta aumentar a quantidade de documentos passíveis de serem disponibilizados na escola aos estudantes sem se avaliar e sem se “rever seu tratamento”; ou seja, sem buscar “[...] superar a compreensão de que ele serve apenas como ilustração da narrativa histórica e de sua exposição, de seu discurso”. Como pensa Geremek (2013, p. 278), o conhecimento histórico “aprimorado” oferece ao aluno a possibilidade de exercer a sua plena “[...] manifestação da diferença de opção entre os indivíduos, uma diferença que implica ser o mundo dos valores um espaço de escolha”; um mundo, portanto, de possibilidades de agir e pensar na realidade segundo “prismas” variados. Logo, a identidade do indivíduo social passa por transformações centrais mediante o contato com realidades diferentes, externas à sua realidade social. Nesse sentido, torna-se relativo à construção de um pensamento de alteridade.

Alunos e professores, de acordo com Silva e Fonseca (2007, p. 48), desempenham “[...] papéis importantes nos diferentes espaços educativos, nos quais é possível desconstruir discursos antidemocráticos, monoculturais, difusores de estereótipos e preconceitos de classe, raça, religião etc.”. Na busca pela compreensão do outro, das possibilidades múltiplas e das variáveis inúmeras, cada sujeito social age com suas implicações e seus limites, essenciais ao seu aprimoramento, a um processo de autoanálise e compreensão de seu papel e seu lugar na sociedade.

2.3 Apogeu e declínio da charge nas revistas ilustradas

De início, destacamos *pontos* essenciais daqui por diante: “O que é, portanto, a charge? Quais foram as primeiras experiências com esse gênero dentro das revistas ilustradas no Brasil? E qual é a relação das charges com a representação política no século XIX?”.

Com efeito, aludimos ao que é fonte histórica, à contribuição delas ao trabalho do historiador e às possíveis implicações de uso na prática escolar. Entretanto, falta delimitar características, possibilidades e contribuições da charge para o ensino da disciplina de História. Advertimos que, por si só, a charge apresentada em sala de aula não aos estudantes participantes da pesquisa não é, em instância alguma, um “Bálsamo de Ferrabraz”;²⁸ ainda que alguns lhe atribuam essa aura mística, que levará a educação a níveis astronômicos *automaticamente*. Basta estar e ser apresentada em sala de aula. Assim como qualquer outro artefato de que o professor pode se valer (fotografia, vídeo, música, texto etc.), a charge é *só mais um* meio didático dentre tantos para obter resultados positivos de aprendizagem.

Docentes de História escolar que souberem explorar as potencialidades da charge como fonte podem gerar críticas à forma como foi produzida, as intenções dos autores, a repercussão das ideias contidas no material. Numa palavra, o “artefato” como discurso poderia promover debates e reflexões importantes na escola. As charges compreendidas como *documentos* na abordagem defendida por Schmidt (2009, p. 115) servem para esse fim. Sua “[...] utilização de documentos tornou-se uma forma de o professor motivar o aluno para o conhecimento histórico, de estimular suas lembranças e referências sobre o passado e, dessa maneira, tornar o ensino menos livresco e dinâmico”. A título de esclarecimento conceitual à luz de Modenesi (2019, p. 64) a charge trabalha basicamente com o exagero, o absurdo, o cômico, na maioria das vezes representado mediante uma crítica ácida a dada situação ou prática, a dado grupo ou acontecimento. Afinal, “[...] charge é um gênero humorístico que aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário. De certa forma, ela recria o fato de forma ficcional, estabelecendo com a notícia uma relação intertextual”.

A charge é oriunda do continente europeu. A palavra em italiano *caricare*, literalmente, exagerar, ampliar, acentuar. Durante a prática de seu ofício, cartunistas — artistas da pena e do pincel — exageram propositalmente características físicas: feições, gestos, roupas, características, seja do sujeito, seja do grupo ou segmento representado

²⁸ “Bálsamo milagroso” alude à obra de Miguel de Cervantes *Dom Quixote de la Mancha* (1605). É referência ao Cavaleiro da Triste Figura, que o carregava em suas aventuras de “cavalaria”. Na visão disruptiva e ilusória do cavaleiro, era um composto desenvolvido por meio de ervas que continha capacidades e atributos místicos de cura de qualquer dor humana, como salienta Quixote. Bastariam “duas gotas”, e “sem dúvidas ficarás curado”. Não por acaso, com aquele “remédio, podia enfrentar sem temor algum quaisquer desastres, batalhas e lutas, por mais perigosas que fossem” (SAAVEDRA, 2012, p. 197–201).

no papel. Faz parte do método de sua produção. A charge propaga representações²⁹ (PESAVENTO, 2008; ao mesmo tempo, dá visibilidade à crítica de seu criador ou do veículo responsável ao disseminar interpretações e reflexões múltiplas sobre os acontecimentos. A charge é elemento e é gênero linguístico afim à expansão do jornal como suporte textual e iconográfico no Brasil século XIX e na Primeira República (ROMUALDO, 2000).

Com efeito, para Balaban (2009, p. 17), “[...] a imprensa ilustrada oitocentista é crônica híbrida, texto e imagem, que requer do leitor hodierno erudição pertinente a um tempo que não lhe pertence”. Daí a necessidade de contextualizar as transformações que ocorrem nesse período tão atribulado para a historiografia brasileira. Nas observações de Carvalho (2012), durante o período imperial (1822–1889) ocorreram transformações significativas na sociedade, ou seja, na cultura, política e na economia, para ficarmos em três categorias mais óbvias. Modificaram-se, em parte, as “bases” institucionais. É um período histórico marcado por tensões socigrupais, de transformações econômicas, de novas agendas políticas, de criação e declínio de grupos políticos, de revoltas e conflitos militares, de instabilidades na vida pública e de novas práticas sociais privada no campo da sociabilidade. Em resumo, nesse período, o Brasil

[...] consolidou sua independência, garantiu a unidade da antiga colônia portuguesa, definiu suas relações com os países vizinhos no rio da Prata, fundou uma monarquia constitucional representativa, manteve a liberdade de imprensa e a competição partidária, deu os primeiros passos na industrialização e, embora muito, lentamente, livrou-se do trabalho escravo, compensando-o com a imigração de trabalhadores europeus (CARVALHO, 2012, p. 83).

É nesse “grande caldeirão” que a imprensa repercutia o dia a dia do império e, posteriormente, após a fim do regime monárquico, em 1889, o da República. Em parte, a difusão de revistas e jornais se deve — defende Schwarcz (1998, p. 424) — através do complexo cenário político, bastante fecundo para se propagar esse tipo de produção, visto que “[...] graças à liberdade de imprensa o Brasil conheceu uma maneira divertida de fazer críticas políticas sérias”.

²⁹ Para Pesavento (2008, p. 34–40), “A representação é conceito ambíguo, pois na relação que se estabelece entre ausência e presença, a correspondência não é da ordem do mimético ou da transparência. A representação não é uma coisa do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele”. Ou seja, a representação não se limita a projetar a realidade, mas constituir determinados significados que compõem e desenvolvem novos espaços, signos e práticas.

O marco fundador da imprensa ilustrada — assim o definiremos — como movimento ocorre longe da Corte. Podemos recuar à década de 1830 e observar a produção de jornais de quatro páginas, ou seja, de uma folha dobrada, que circulavam em cidades mais populosas e gravaram fatos cotidianos diversos em suas páginas. É nesse período que será publicado a primeira revista — *O Carcundão* —, de 1831 e que utilizava a caricaturas esporadicamente em suas edições. As publicações *Martello* e *Cegarrega*, criadas em 1832, apresentavam elementos *próximos* ao movimento definido como imprensa ilustrada, porém com publicações mais esporádicas (MARIGONI, 2011, p. 20–4). Fato é que, de acordo com o trabalho de Pesavento (1993, p. 22), podemos inferir que as primeiras caricaturas com o recurso do *exagero* de “homens públicos” e transeuntes que participavam da vida na Corte surgiram, respectivamente, em 1837, na capital Rio de Janeiro, por meio das ilustrações do escritor e cartunista Manuel de Araújo Porto-Alegre (1806–79). A produção pode ser encontrada dentro de algumas páginas esporádicas, notoriamente do *Jornal do Comércio*.

Segundo a análise apresentada por Sant’anna (2011, p. 67), é necessário realizar um *adendo* às publicações acima, visto que as:

[...] primeiras revistas brasileiras a imprimirem charges, gravuras, retratos e caricaturas em suas páginas não foram propriamente ilustradas e/ou de ilustração, mas revistas com ilustrações, isso porque não apresentam uma série de características consideradas fundamentais para identificá-las como de ilustração, até mesmo porque, em alguns casos, as estampas nelas impressas aparecem de forma solta, sem ligação com o texto escrito e/ou com a temática abordada no número.

Logo, a mera presença de elementos gráficos no presente *corpo* ao lado do texto não significaria, propriamente, que a revista fazia parte desse novo *movimento*. Vale ressaltar, contudo, que a *Lanterna Mágica* foi o primeiro grande “sucesso de circulação” de uma ilustrada como gênero jornalístico a publicar charges e/ou caricaturas compostas com textos breves, causos do dia a dia dos cidadãos. Sob a direção dos editores Rafael Bordalo Pinheiro, Guilherme de Azevedo e Abílio Manuel Guerra Junqueiro e de relevância na corte, esteve em atividade entre os anos de 1844 e 1845 e gerou repercussão. Não teve muitas edições, se comparada às sucessoras; porém abriu espaço para uma nova categoria jornalística.

Com efeito, ao avaliar o impacto dessas publicações, Balaban (2009, p. 24) salienta que a imprensa ilustrada se desenvolveu de forma ativa no

[...] decorrer da segunda metade do século XIX, ampliando tanto a quantidade de folhas, a maioria de periodicidade semanal, como o número de leitores, maior até que o número de exemplares, já que cada exemplar poderia ser lido por mais de uma pessoa. Tratava-se de um jornalismo que caiu cada vez mais no gosto do público brasileiro, atraído pela novidade técnica da litografia, que permitia a reprodução com qualidade e velocidade de todo tipo de imagem e abordava assuntos variados, ampliando os limites da imprensa convencional. Textos e estampas sobre as novidades culturais, como peças teatrais, romances, exposições de pintura, fotografias, ou a respeito do cotidiano, o problema dos bondes na Corte, a crônica falta d'água enfrentada nas grandes cidades e, em especial, assuntos políticos, sobretudo os debates parlamentares, a escravidão, as novas leis, a Guerra do Paraguai, desfilavam nas páginas dessa imprensa.

A popularização resultou na criação de grupos jornalísticos especializados na vida ordinária e em suas contradições. Com destaca Vasconcelo (2018, p. 22), havia

[...] *O Brasil Ilustrado* (1855-1856), *A Semana Ilustrada* (1860-1876), *Ilustração do Brasil* (1876-1880), *O Besouro* (1878-1879), *A Nova Semana Ilustrada* (1880), *O Mequetrefe* (1875-1893), *O Mosquito* (1869-1877), dentre outras publicações de menor impacto. Ainda segundo Vasconcelo (2018), esses trabalhos jornalísticos contratavam os diferentes artistas que “passaram a atuar nas revistas ilustradas, a sátira e o humor serviam como instrumento de crítica às pessoas e aos acontecimentos socioeconômicos da época (VASCONCELO, 2018, p. 49).

Um dos motivos da propagação da imprensa ilustrada, de acordo com os dados levantados por Maringoni (2011), foi o formato da revista. Com redações compostas por poucos funcionários, a imprensa pequena era resultado da aglomeração de grupos interessados em publicar e escrever sobre a corte, o cotidiano e, é claro, opinar politicamente acerca das decisões que aconteciam na “Casa de Leis”, além de serem divulgados ao público leitor. Vale ressaltar que “[...] reunir gente e algum capital para colocar uma folha de periodicidade irregular e reduzida tiragem não era tarefa das mais difíceis para setores das elites de centros urbanos como Rio de Janeiro, Recife, Salvador ou São Paulo, entre as décadas de 1850 e 1880 (MARINGONI, 2011, p. 32). Como conta Silva (2018, p. 90), nesse panorama, “[...] o jornalismo brasileiro do século XIX

não vivia sem um folhetim nem sem a tranquila e assumida veiculação de boatos [...]” sobre a vida privada dos *homens públicos*.

Promulgada em 25 de março de 1824, uma Carta de Lei garantia para publicações, ensaios, livros e revistas ilustradas um espaço amplo para divulgarem suas ideias, opiniões e discursos sem temerem a pena atroz do censor.³⁰ Balaban (2009) nos informa que a própria “[...] natureza dos jornais de caricatura dificultava qualquer processo, uma vez que eram por demais ambíguos e muitas vezes indiretos [...] [...] aquelas imagens não eram consideradas atentado sério à honra, um tipo de ofensa que merecesse qualquer atitude de reparação” (BALABAN, 2009, p. 298). Mesmo criadas com base em pessoas e acontecimentos da realidade objetiva, produziam uma narrativa imaginosa da história.

Em se tratando da sociedade brasileira, especialmente no século XIX, encontrava-se em uma situação precária em relação à alfabetização e à instrução escolar. Segundo Carvalho (2002, p. 32), os dados divulgados acerca do período do império apresentam um cenário desolador. O índice de analfabetismo era de “mais de 85%” da população. Eram incapazes de lerem jornal, decreto, alvará, postura municipal etc. Esses números podem ser explicados pela organização da sociedade, marcada pelo tráfico de pessoas do continente africano, com uma economia baseada no latifúndio e com desigualdade social. Nesse panorama, ainda à luz de Carvalho (2012), o Brasil “[...] constituía uma ilha de letrados num mar de analfabetos” (CARVALHO, 2012, p. 35). É por essas características que Srbek (2014, p. 13) via a divulgação e propagação de folhetins, revistas ilustradas e caricaturas avulsas como “bons aliados” ao combate à desinformação, visto que “[...] numa sociedade cuja maior parte da população não sabia ler, a comunicação através de imagens tinha um papel fundamental”.

Se for acertada afirmação de o que “[...] cada contexto cria novas formas de imaginar o país e tenta apagar o que existia até então” (STARLING; SCHWARCZ, 2015, p. 350) — o declínio da popularidade de dom Pedro II e o golpe militar que resultou na República —, então a nova República buscava constituir no cotidiano dos cidadãos uma nova iconografia, uma linguagem e discursos alheios a símbolos

³⁰ De acordo com a Carta de Lei promulgada em 25 de março de 1824, expressa no art. 179, parágrafo IV, todos os cidadãos do império, excluindo escravizados, “[...] podem comunicar os seus pensamentos, por palavras, escriptos, e publical-os pela Imprensa, sem dependencia de censura; com tanto que hajam de responder pelos abusos, que commetterem no exercicio deste Direito, nos casos, e pela forma, que a Lei determinar”.

monárquicos. A mudança do paradigma necessitava, essencialmente, da fabricação de símbolos, projetos e heróis. Modonesi (2019, p. 91) diz que a

[...] construção da brasilidade chega em um novo patamar com a Proclamação da República, a necessidade afirmar a nação, seus hábitos e costumes, torna-se mais e mais estratégia para legitimar um governo que havia ascendido com a necessidade de buscar apoio e reconhecimento popular e dos setores diversos da sociedade brasileira.

Logo, a imprensa assumiria uma função central na propagação desses novos símbolos nacionais. Nesse cenário, os veículos de imprensa como as revistas ilustradas, segundo Balaban (2009, p. 449), se *atribuíam* o status de um tipo de “[...] agente transformador da sociedade, definida por princípios republicanos, por se considerar porta-voz da vontade popular e defensora da propriedade privada, pautava-se por sua capacidade de politizar o debate”.

Declínio e surgimento de regimes políticos, portanto, são matéria de interesse de jornais e revistas ilustradas. Mais que isso, durante a segunda metade do século XIX, houve expansão de público leitor e da tiragem de exemplares de tais veículos. Cada vez mais acelerado, esse processo deriva de sua popularidade em centros urbanos mais populosos (Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais), onde a quantidade de exemplares aumentava consideravelmente. Era uma medida da “tradição da representação humorística”, no “jornalismo satírico” desde a regência, passando pelos “folhetins cômicos” do segundo reinado e ganhando “maior força” com o “desenvolvimento da imprensa” e a “proliferação das revistas ilustradas e do *reclame* publicitário”, no início da República (SALIBA, 1998, p. 298).

A mudança de regime não resulta, automaticamente, na resolução de problemas estruturais da sociedade brasileira. Vide, por exemplo, a relação para com o público leitor que tinha acesso a tais publicações (LAJOLO; ZILBERMAN, 2020, p. 207–18). Como avalia Napolitano (2018, p. 47–8), “Apesar do analfabetismo dominante na população, no começo da República [...] a imprensa brasileira cresceu de maneira notável se comparada aos tempos do Império e tornou-se um espaço importante para o debate intelectual e mesmo para a divulgação da produção literária”.

Evidentemente, a imprensa ilustrada avançou no cotidiano. Surgiram publicações a *Revista da Semana* (1900), a *Fon-Fon* (1907), a *O Malho* (1902), a *Carreta* (1908). Como diferencial das publicações do século XIX, estas contavam com

corpo editorial mais artístico, usavam cores vibrantes, fotografias e colagens, além de buscarem inspiração em tendências artísticas vinda do velho continente. Mas ainda continuavam a produzir charges e caricaturas da “vida fluminense”, a promover “[...] debates sobre todos os aspectos da vida nacional, publicidade comercial e matérias sobre o dia a dia da sociedade que se aburguesava e se interessava cada vez mais em consumir novas ideias e novos produtos” (NAPOLITANO, 2018, p. 48).

É quesito que acreditamos ser o ponto central dessa discussão. Como Costa (2012, p. 440) identifica, a imprensa ilustrada, durante o século XIX e o início do século XX, se manteve devotada à tentativa de promover reflexões, críticas, orientação e publicizar saberes sobre o cotidiano que permeavam, direta ou indiretamente, os interesses da população:

Foi nas páginas das revistas que o país se discutiu e se criou, espelhando-se. Também nas páginas dos periódicos se consolidaram os padrões de escrita e de grafia de palavras. E, em decorrência disso, profissionais prepararam e habilitaram o corpo de técnicos que daria continuidade ao ofício de formar a consciência crítica e a construir o modo de ser do brasileiro.

Mesmo que o governo republicano a cargo de Deodoro da Fonseca (1827–92) não fosse tão aberto às críticas realizadas pela imprensa quanto o foi dom Pedro II, por vários momentos a imprensa esteve na mira dos *autos* do governo que incidiam em cecear a liberdade de expressão, inclusive as publicações das revistas ilustradas.³¹ Vale lembrar que os jornais, cada qual a sua maneira, resistiram ao marechal e a seus algozes (FLORES, 2018). As palavras de Fonseca (1999, p. 13) ganham força aqui, visto que esses periódicos contribuíram para potencializar a formação de um público cada vez mais ativo.

³¹ Exemplo de práticas de censura é o que houve dia 23 de dezembro de 1889: a aplicação do decreto 85-A, sancionado pelo governo provisório de Deodoro da Fonseca. O foco era cercear manifestações de “[...] indivíduos que conspirarem contra a República e o seu governo; que aconselharem ou promoverem, por palavras, escritos ou atos, a revolta civil ou a indisciplina militar; que tentarem suborno ou a aliciação de qualquer gênero sobre soldados ou oficiais, contra os seus deveres para com os seus superiores ou forma republicana”. Logo, nesse panorama, o decreto limitaria, portanto, a possibilidade de populares, grupos de oposição e/ou jornais impressos de expressarem livremente suas opiniões em campo público. Confira sobre a íntegra do decreto em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-85-a-23-dezembro-1889-543749-publicacaooriginal-54307-pe.html>. Acessado em 20 de setembro de 2020.

A caricatura tem sido através da história, voz contundente e impiedosa que, mesmo sob as condições severas da censura, usando a linguagem metafórica, subversiva e velada de ironia, da sátira, do sarcasmo e do trocadilho, denuncia e reivindica os sofrimentos dos oprimidos. A caricatura é, portanto, arma aguçada que o povo aplaude ao ver ridicularizadas nela a força, o despotismo, o autoritarismo, a intolerância, a injustiça.

Como vimos, a caricatura na imprensa de um governante que impôs medidas de censura era a de ridicularização, assim como a charge denunciava eventos do cotidiano da cidade como a falta de água em bairros ou o aumento no preço dos alimentos. Tudo uma força simbólica que “ultrapassa a caneta e o papel” do artista e consegue penetrar no imaginário coletivo via representações que são absurdas, exageradas e caricaturais da “realidade”.

2.4 A charge na *Revista Ilustrada*: uma ferramenta para o ensino de História?

Feitas essas observações, temos então a base para avançar rumo a esta questão: “Por que utilizar as charges das revistas ilustradas no processo de ensino para os estudantes da EJA?”. Impressões, sentidos e significados de determinadas ações são representados de forma (ícono)gráfica — a charge —, postas nas páginas dos periódicos e lançados ao público. Apresentam significados próprios e que dialogam com o tempo — histórico — em que foi produzido. A nós professores, a vasta produção da imprensa ilustrada³² como movimento histórico é produto de interesse na medida em que fornece possibilidades valiosas para construir um espaço de debate e reflexão — em sala de aula — sobre o cotidiano social, político e cultural de uma determinada época na história brasileira.

Em influência e popularidade entre os leitores das grandes capitais, o auge das publicações do movimento da imprensa ilustrada está situado no século XIX, a partir de 1840, com a publicação da *Lanterna Mágica* (1845–6), e continuou até meados da década de 1930. Como avalia Knauss (2011, p. 11), um dos motivos da popularização desse gênero jornalístico foi, em parte, sua circulação semanal e o uso do humor característico desse tipo de produção, visto que, para os padrões da época, esse segmento jornalístico obteve certa relevância no debate político.

³² É importante realizar previamente uma distinção a respeito do tema da pesquisa. Entre o movimento da “imprensa ilustrada” no Brasil e o periódico *Revista Ilustrada*, de Ângelo Agostini, esta é fruto daquele.

[...] as revistas ilustradas, que, ao lado dos jornais diários, foram ganhando, ao longo dos anos, lugar de destaque como veículo de ideias e espaço de expressão da imaginação social. [...] Como os jornais raramente e de modo muito episódico fizeram uso da imagem, as revistas ilustradas definiram um gênero muito particular de periódicos. Sua novidade mais importante foi afirmar o papel da imagem na construção da narrativa jornalística.

Nessa condição privilegiada, os periódicos ilustrados floresceram. Vale lembrar que o cenário histórico da época era dinâmico e gerava conteúdo variado para o deleito do público: rixas internas no poder estatal desde o período regencial (1831–40) e a decadência da Primeira República (1930), além de personagens políticos, situações cotidianas e sabores *capturados* nas páginas das *revistas ilustradas* e que estão à disposição dos interessados em *acervos digitais*³³ ou em bibliotecas públicas. São múltiplas as possibilidades que a fonte jornalística oferece a pesquisadores das ciências sociais, assim como a professores da educação básica para uso em sala de aula.

Com efeito, Liebel (2017) defende enfaticamente a utilização de textos e outras formas de conteúdo de jornais e revistas, porque o uso de “textos jornalísticos nos estudos históricos” é de grande valia ao pesquisador. A documentação produzida no período histórico abordado e escrito nas páginas de publicações diárias e periódicas se abre à possibilidade de explorar uma quantidade vasta de “[...] relatos sobre problemas sociais, acontecimentos políticos ou eventos significativos veiculados na grande mídia [imprensa do período]” (LIEBEL, 2017, p. 83). Caimi (2015, p. 29) destaca as possibilidades pedagógicas da inserção do estudo documental, em geral de jornais, em sala de aula de para a educação básica; segundo diz,

[...] diversos autores vêm recomendando que se incorpore a investigação de fontes históricas no seu fazer cotidiano, de modo a construir com os alunos uma bagagem conceitual e metodológica que lhes permita compreender (e utilizar em certo nível de complexidade) os instrumentos e procedimentos básicos de produção do conhecimento histórico, próprios do ofício do historiador.

Trata-se, então, de promover, de fato, uma *atitude historiadora* ante os documentos que contêm registros da vida no passado. Fonseca (2003) se alinha nessa abordagem ao defender o incentivo a competências prático-cognitivas como a

³³ O trabalho de digitalização realizado pela Biblioteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional dos periódicos e jornais do período foi crucial para este estudo. Cf. <http://bndigital.bn.gov.br/>.

decodificação e a compreensão, a indagação, a associação, a relação, a correlação e a interpretação, dentre outros que possam encaminhar a reflexão discente para a fonte apresentada pelo docente.

Todavia, em se tratando de Brasil e modalidade EJA, em que pesem suas implicações e particularidades, ainda há resistência ao tratamento das fontes históricas em sala de aula. Às vezes, em sua prática cotidiana, o professor sente dificuldade em de intercalar, combinar e interconectar conteúdos didáticos — manuais e livros de história — com a análise de fontes primárias, testemunhos ou documentos. Assim, ao professor a fim de lecionar com mais eficiência, “[...] será necessário oportunizar situações em que os meninos e meninas participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores” (ZABALA, 1998, p. 102). Para o alunado da EJA, existem casos em que os estudantes ainda sustentam abordagem tradicionalista ante o conhecimento o saber histórico. Ainda que este seja importante à formação da sua identidade como sujeito, é colocado em segundo plano.

Nesse sentido, Barros (2017, p. 9) identifica que é comum que “[...] o aluno estudar História para passar em uma determinada prova, e não para se conscientizar sobre a história ou sobre as raízes sociais, culturais e políticas do mundo em que vive”. Em certos casos, o conhecimento histórico é compreendido como *conjunto de informações*, diriam Manieri e Duarte (2013, p. 127), a ser “reduzido à memorização”; nessa abordagem reducionista da possibilidade de educação histórica plena, “[...] a vivência do aluno(a) não é levada em consideração nas reflexões, nos diálogos, sobre o objeto de estudo” na escola.

Nessa perspectiva, a *charge sob o papel* representaria mera complementação do texto escrito ou uma ilustração satírica. O que propomos aqui segue um caminho diferente. É por meio da promoção da *atitude historiadora* que o estudante terá contato com testemunhos, discursos, narrativas, textos, gravuras, charges, em síntese: o fazer humano recuperado no tempo e no espaço em prol da aprendizagem. Para tanto, é preciso direcionar um método de análise e reflexão que possa contribuir para essa jornada.

Como explica Cerri (2011), os alunos podem se valer de práticas do *método histórico*, visto que ao ser utilizado como abordagem das revistas ilustradas pode ajudar a compreender as relações entre sujeitos: historicizar “[...] suas ligações sociais, suas intenções e interesses em jogo, para entender a informação que cada um deles traz, e, assim, identificá-la corretamente e relativizá-la”; acrescenta-se que o método será eficaz quando o aluno “[...] puder fazer isso e identificar pessoas e interesses por traz [sic] de reportagens, processos históricos, ações governamentais, a história terá cumprido outra de suas funções educativas” (CERRI, 2011, p. 116).

As charges produzidas, por exemplo, na *Revista Ilustrada* são, de fato, testemunho intencional ou não das relações de dominação, controle e sociabilidade entre grupos sociais do Brasil do século XIX e do início do século XX. O motivo de sua escolha é, em parte, pela abrangência de temas, pelo trabalho gráfico-satírico, pela influência nos temas políticos. a revista lutou contra o movimento escravista, foi republicanista, criticou a corrupção do Estado, combateu censuras e desmandos da Igreja. Eis por que é dizemos que é material rico para gerar debates em sala de aula. Cabe citar o trabalho de Gilberto Freyre (2010) fundado em uma massa documental jornalística rica em detalhes para compreender representações: os anúncios de jornais. Ele logrou observar e analisar “hábitos” e “sentimentos mais íntimos” de “nossos antepassados”, elucidar práticas culturais, tensões e transformações de um período histórico, de um cotidiano complexo e rico em detalhes (FREYRE, 2010, p. 89).

Guardadas as proporções, vislumbramos fazer um exercício afim ao de Freyre com charges da *Revista Ilustrada*. Para tanto, foram identificadas como testemunhos culturais de seu tempo que necessitam de uma leitura cuidadosa do historiador em que, como testemunhos, devem ser *interrogados* por questões do presente. As *representações* contidas na *Revista Ilustrada* não são neutras, apartidárias, vazias de retórica; antes, cada produção carrega significados e é passível de produzir sentidos. Ou seja, contém os sentidos que o autor desejou e se abre à atribuição de sentidos pelo leitor. Assim, a leitura de uma charge sobre carestia de alimentos básicos feita por um vendedor de gêneros de primeira necessidade seria distinta da leitura do consumidor carente de recursos para arcar com o aumento.

A expectativa era de que estudantes que se deparassem com as charges realizassem uma leitura correlata com a nossa. Como diz Silva (2012), toda a prática

didática em sala de aula, ainda mais se envolver leitura e interpretação de imagens, deve ser acompanhada e orientada pelo professor, na parte do debate sobre significados e na realização de perguntas. Cabe ao professor guiar, mas sem dirigir totalmente, as questões direcionadas a fonte. Nesse sentido, discutir o conceito de representação se faz importante para entender mais as publicações da imprensa ilustrada; sem essa compreensão, a “leitura de imagens” poderia ser limitada, superficial.³⁴

O conceito de representação não é tão simples de definir, visto que há ainda grande discussão sobre as suas possibilidades e dinâmicas de compreensão. Vários autores nas últimas décadas estiveram atentos à temática, dentre eles se destacam o historiador Roger Chartier (2002), Serge Moscovici (2010), Stuart Hall (2016) e Pesavento (2008). Cada qual atribui características acerca do(s) sentido(s) que compõem o conceito de *representação* e as possibilidades de sua utilização no campo da pesquisa. Para esta dissertação, utilizaremos as definições dadas por Hall (2016) e Pesavento (2008), realizando uma conexão entre os autores, no que se refere à articulação desse conceito para com o ensino da disciplina da História.

Pesavento (2008, p. 40) identifica que as representações não são o resultado de uma escolha ingênua de seus responsáveis, ou construídas pelo acaso do tempo, mas que estão dentro de processos intencionais de produção e tem como função produzir significados acerca de práticas, ações e dinâmicas que ocorrem no cotidiano social em forma discursiva. Para a autora, especificamente, a *representação* está localizada entre uma ambiguidade consentida, visto que “[...] na relação que se estabelece entre ausência e presença, a correspondência não é da ordem do mimético ou da transparência. A representação não é uma coisa do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele”.

A *representação* faz parte da área da linguagem — do discurso; e em suas manifestações (texto, imagens, vídeos etc.) e apresentações (jornais, filmes, livros, pinturas etc.) transpõem os interesses de seus responsáveis. Assim, seria falso supor que a *representação* tem função central de *recuperar o real*, preservando-o em seu sentido

³⁴ Cada objeto desenhado e que estar gravado na página foi, intencionalmente, produzido pelo cartunista e que, portanto, está a representar tanto o local de sua produção quando as influências do artista. A leitura atenta aos elementos ali presentes pode contribuir para nivelar o contexto, as intenções e o discurso. Caso a interpretação ignore as representações e intencionalidades do autor, a compreensão poderá se tornar nebulosa e a mensagem incompreensível.

original, capturado da realidade propriamente dita das intempéries do tempo histórico. Pesavento (2008, p. 41) defende que as representações são:

[...] portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam símbolos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. Há, no caso do fazer ver por uma imagem simbólica, a necessidade da decifração e do conhecimento de códigos de interpretação, mas estes revelam coerência de sentido pela sua construção histórica e datada, dentro de um contexto dado no tempo.

Nesse mesmo sentido, mas caminhando por uma abordagem, Hall (2016, p. 34) destaca que o conceito de *representação* é “[...] a produção do significado dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem. É a conexão entre conceitos e linguagem que permite nos *referirmos* ao mundo ‘real’ dos objetos, sujeitos ou acontecimentos, ou ao mundo imaginário de objetos, sujeitos e acontecimentos fictícios”; ou seja, a *representação* carrega, nesse cenário, signos que quando desenvolvidos através da linguagem, produz discursos e modos de representar e produzir “realidades”. Nesse sentido, diz Hall (2016 p. 39), mesmo “imagens e signos visuais” diversos e outros objetos verbalizados, “mesmo quando carregam uma semelhança próxima às coisas a que fazem referência, continuam sendo signos: eles carregam sentido e, então, têm que ser interpretados”.

Hall (2016) e Pesavento (2008) indicam a necessidade de compreender os processos de construção das *representações* como discursos intencionais e alertam para a importância das representações no imaginário coletivo como sintomas de uma época. É necessariamente um discurso que não pretende ser retificação da realidade, uma reprodução do real, uma cópia direta da existência, mas sim produzir pela representação possibilidades de leitura da realidade, palpável ou não, por meio da linguagem. O que cabe a nós professores é identificar sentidos pelos quais as representações foram produzidas e contextualizá-las em sala de aula.

Com efeito, cabe ao docente realizar uma contextualização da escolha da fonte. Não basta exibir, a título de exemplo, uma edição da *Revista Ilustrada* sem contextualizar em linhas iniciais o tipo de atividade a ser realizada a partir desse material; a influência desse tipo de publicação em seus contemporâneos; o contexto em que a edição foi publicada; a trajetória do responsável pela publicação e o como a

charge pré-selecionada pelo professor responsável se conecta com o conteúdo temático que o docente está por ministrar a dada turma. Como escreve Figueiredo (2015, p. 84), nesse sentido, é importante “[...] analisar os discursos produzidos por intelectuais de menor destaque e que trabalharam em impressos de natureza diferente da dos livros, tal como ocorre na publicação de periódicos ilustrados, exige também uma flexibilização que defina o espaço de ação desses objetos dentro do debate intelectual e na sociedade de um contexto”.

Estas orientações, Breves, devem ser fornecidas antes que os trabalhos de interpretação e “leitura de imagem” sejam iniciados pelo professor em sala de aula. É preciso ressituar os estudantes no período da publicação, pois a leitura crítica é processo fundamental à compreensão de discursos que permeiem esse tipo de produção, do destino de suas possíveis implicações. Nesse sentido, o professor deve ser o *mediador* desse processo. Silva e Silva (2010, p. 161) recomendam que as fontes, ao serem utilizadas na prática de ensino, devem ser tratadas com criticidade, atenção e cuidado, pelos docentes e pelos estudantes, afinal “[...] todo documento é uma versão de determinado fato ou momento, dependente da visão de seu autor. Para realizar um bom trabalho com o documento, é preciso conhecer o contexto no qual ele foi produzido, quem foi seu autor e quais suas aspirações e visões de mundo”.

Cada fonte contém ideias que precisam ser contextualizadas, compreendidas e interpretadas à luz de uma metodologia. A recomendação é que, ao avaliar criticamente o *objeto de estudo*, é necessário lhe direcionar questionamentos; mas sem perder de vista as possíveis interpretações no ambiente escolar, os interesses de seus criadores ao representar determinados elementos presentes nas fontes. Muaze (2015) definiu como *biografia da imagem* a ação de buscar traçar os efeitos e as possibilidades de promover uma crítica que vá além da apreciação; que supere o primeiro impacto da abordagem; que possa fazer a *fonte* responder a perguntas de quem a analisa. É preciso, desse modo, identificar sua particularidade, seu significado, sua representação, seu contexto; mais: seu local de produção, seus criadores, seu público, sua repercussão. Ao se indagar ao documento — “O quê?”, “Quem?”, “Quando?”, “Onde?”, “Porquê?”, “Como?”, dentre outras inquietações —, é possível aprofundar a “leitura” do documento em sala de aula (MUAZE, 2015, p. 225–7).

A essa prática chamamos, como Fonseca (2003), de *atitude historiadora*. O estudante se vale das ferramentas metodológicas do ofício do historiador como úteis para construir o saber histórico escolar, ou seja, saber ler e interpretar um registro do passado, neste caso, a charge. Como diz Silva (2012, p. 21), “[...] adultos, com toda a experiência que possuem, precisam estar equipados com ferramentas analíticas próprias do saber histórico para situar, comparar e analisar acontecimentos em uma multiplicidade de tempos”.

Por fim, as charges publicadas nos periódicos oferecem um campo de possibilidades aos professores interessados em metodologias que possam fazer o alunado se engajar e participar ativamente da resolução de problemas que compõem o processo da aprendizagem escolar. Como medida de uma proposta metodológica, um plano de ação e um projeto de educação em história, foram adotadas charges do século XIX. A essa escolha subjazeu a premissa de que exemplificam uma linguagem bastante transparente no quesito compreensão: pode fazer sentido para escolarizados e analfabetos; pode ser familiar para turmas de adultos da EJA, como as do Colégio Estadual Getúlio Vargas.

3 USO DE CHARGES DA REVISTA ILUSTRADA NO ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA

Este capítulo apresenta abordagem da pesquisa, a prática realizada com os estudantes e os resultados obtidos, assim como reflexões. Este estudo de caso reflete, em parte, um “local da produção” no que se refere ao ensino da disciplina de História; é como definiu Certeau (2017, p. 78–9): a produção do historiador não vislumbra mais conquistar o “todo”, visto que “[...] o historiador não é mais o homem capaz de construir um império. Não visa mais ao paraíso de uma história global”. Ao contrário, dirige-se para “trabalha[r] nas margens”, analisando o cotidiano da cidade, da rua, do próximo. Nesse ponto, direcionei a minha pesquisa para as *trincheiras* do meu local de atuação como docente. Depois de transitar entre vários temas e possibilidades, voltei-me para “minha aldeia”: a sala de aula.

3.1 Primeiros passos: definições sobre a prática da pesquisa

O interesse pela pesquisa surgiu como necessidade prática do ambiente educacional onde atuo, na cidade de Ananás, Tocantins, por meio de um questionamento válido: *como posso melhorar a minha prática como professor em sala de aula para que o meu aluno possa aprender de forma consciente?*³⁵ Como é de se esperar dos docentes que atuam nas “trincheiras do ensino”, público e privado, estamos todos, cada qual a sua maneira, atrás de solucionar problemas diariamente. Logo, é de se supor, como espera Moran (2013, p. 19) que o papel do educador seja essencialmente o de *mediador*: que vai contribuir para criar *mecanismos* — práticas educativas — capazes de “[...] ajudar a desenvolver o potencial que cada estudante tem, dentro de suas possibilidades e limitações” e com o intuito e objetivo final de melhorar a prática de ensino e aprendizagem.

Em síntese, para realizar a pesquisa foi necessário recorrer a alunos do Colégio Estadual Getúlio Vargas, ou seja, à “turma 37.03”, referente ao 3º ano do Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Ananás, pois foi solícita. A turma é um grupo heterogêneo (homens e mulheres) com experiências e vivências diversas, histórias de vida distintas, trabalho e condição social variados, dentre outros

³⁵ Projetos foram esboçados no mestrado profissional de História; mas o de estudo foi o selecionado.

marcadores socioeconômicos. Foi preciso desenvolver um plano de ação que pudesse obter resultados favoráveis na aplicação da atividade proposta (APÊNDICE 1). De início, distribuímos na turma presente um formulário socioeconômico a fim de criar o panorama da turma selecionada; posteriormente, trabalhamos com o conteúdo “República da Espada”, com aula expositiva, leitura de textos e debate em sala de aula; por fim, foi desenvolvida uma atividade avaliativa sobre a temática trabalhada em sala de aula.

Foi necessária a interligação de autores que pensam no processo de aprendizagem. Os estudiosos que guiaram este trabalho no que se refere à metodologia, à execução e à análise de resultados incluem Zabala (1998), Bittencourt (2010; 2018), Samara e Tupy (2007), Schmidt (2009) e outros cuja obra trata do ensino de história na escolar básica foi imprescindível. Serviu de base para elaborar as práticas executadas no fazer da pesquisa e nas reflexões encetadas.

Para este “estudo de caso” (YIN, 2001), utilizamos os trabalhos de Zabala (1998) e outros. Afinal, desenvolvemos na pesquisa a elaboração de uma *sequência didática* à luz de suas considerações sobre estruturação de atividades expositivas, uso do diálogo grupal e promoção de atividades escritas, avaliações e testes de desempenho estudantil. Com esse conjunto de atividades buscamos, necessariamente, identificar nos discentes a forma como compreendem, aprendem e refletem sobre o conteúdo/temática trabalhado em sala de aula. Como pensa Zabala (1988, p. 101), é preciso ver a educação como um “processo de participação orientado”, de “construção conjunta”, processe que “[...] leva a negociar e compartilhar significados, [que] faz com que a rede comunicativa que se estabelece na aula, quer dizer, o tecido de interações que estruturam as unidades didáticas, tenha uma importância crucial”.

Em linhas gerais, uma sequência didática tem como alvo central a promoção de atividades a serem aplicadas ao corpo discente e objetiva à aprendizagem do aluno (ZABALA, 1998). O foco é em atividades que definirem as competências³⁶ da sequência como conjunto estruturado de ideias, atividades, projetos, metodologias e

³⁶ O termo *competências* se refere ao processo de aprendizagem e compreensão discentes referente ao conteúdo trabalhado em sala e à relação entre o conhecimento e a vida prática. Pelo material de referência apresentado pela base nacional comum curricular, competência pode ser definida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2016, p. 8).

relações interativas professores–estudantes. Ao mesmo tempo, será por meio dela que se tornará possível, como metodologia de ensino, aplicar atividades que possam nivelar os conhecimentos prévios e as ideias pré-concebidas dos estudantes; a relação que o discente tem ou terá com o conteúdo ministrado pelo professor; o seu nível de conhecimento e aprendizagem durante a execução das aulas; a sua relação com os demais educandos; o nível de sua participação e interlocução em relação ao educador e ao conteúdo; as suas dificuldades mais próximas e/ou facilidades de aprendizagem. Em suma, por meio da sequência didática é possível desenvolver uma organização centrada na relação do aprendiz com o conhecimento (ZABALA, 1998, p. 63–79). Consideram-se suas opiniões, questionamentos e dúvidas porque tal metodologia é entendida como processo constitutivo de saberes e práticas.

Recorremos a referências que incluem as ideias de Fonseca (2003), que dá arcabouço teórico ao ensino da disciplina de História na projeção do conceito de *atitude historiadora*. Tal atitude subjaz ao uso da metodologia da história como cerne para se ensiná-la como disciplina escolar básica; mais que isso, expressa a importância do trabalho em sala de aula por meio de *projetos temáticos*, em que o docente selecionará um tema e expandirá, com os estudantes, suas possibilidades de entendimento, análise e crítica compreensiva em sala de aula. Nesse panorama, acreditamos que

[...] trabalhar o ensino por meios de projetos, assumindo a transversalidade entre os campos de saber, passa por assumir uma postura político-pedagógica na qual a formação dos indivíduos seja pensada como um processo em que diversas instâncias, diversos campos do saber se entrelaçam, intervindo, transmitindo, construindo o pensamento. Significa “transitar pelo território dos saberes”, possibilitando a recuperação da totalidade do ato do conhecer (FONSECA, 2003, p. 107).

Como se lê, caso se destaque a autonomia discente no processo de ensino e se muna o aluno com ferramentas necessárias para realizá-lo, então cada qual, em seu tempo e ritmo, pode fazer uma leitura crítica de dada fonte com habilidade de correlacionar conteúdos e aptidão para desconstruir discursos. Ou seja, cabe fornecer ao estudante aquilo que Bittencourt (2010, p. 201) define como “entendimento do presente como História”; e ao discente cabe explorar com empenho a possibilidade de compreender seus problemas mais próximos e como a realidade pode ser representada por discursos (ideias e suas formas verbais) ao longo do tempo.

Ainda nesse tema vale ressaltar o que pensam Samara e Tupy (2007) das fontes históricas. Seria visível a contribuição da produção material para estudos afins à cultura material, pois os testemunhos são, em essência, sintomas de práticas e discursos; logo, contêm atributos características que se abrem à (re)aprendizagem da forma como, em certo tempo e espaço, as sociedades — grupos e classes sociais — se identificaram como indivíduos de práticas sociais próprias entre si e com o ambiente onde habitavam. Eis o que dizem as autoras:

[...] a representação da cultura material — o total de artefatos possuídos, seus mais diversos componentes, usos, valores, significados simbólicos, religiosos, místicos, afetivos, comerciais, entre outros fatores — surge então como uma das muitas possibilidades de se compreender o estilo de vida, a riqueza e também a pobreza dos diferentes estratos sociais (SAMARA; TUPY, 2007, p. 64).

Com efeito, avaliamos que nesse cenário os testemunhos, compreendidos como vestígios, são resultado do agir humano; ou seja, são construídos ao longo do tempo histórico, voluntária e involuntariamente. Daí que uma análise crítica — a do historiador-docente-pesquisador, por exemplo — possibilita, em determinados níveis, “*ressignificar*”, “*contextualizar*” e “*interpretar*” as práticas dos nossos antecessores e — porque não? — dos nossos contemporâneos sobre como tais sociedades se organizam (organizavam) socialmente.

Em tema semelhante, Schmidt (2009) escreve com propriedade sobre o uso escolar de métodos próprios da historiografia; ou seja, guiados pela crítica e pelo trato atribuído às fontes: uso do documento do passado em função de dado *objeto de estudo* (em sala de aula). O educador pode se valer da pluralidade das fontes históricas — manuscritos e impressos, registros orais e musicais, iconográficos e audiovisuais etc. — em sua prática pedagógica na escola. Trata-se

[...] aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de histórica, temas e problemáticas em narrativas históricas (SCHMIDT, 2009, p. 34).

Partindo do entendimento de Schmidt (2009), dentre os desafios, está sem dúvida a disponibilidade de fontes, materiais e imateriais; mas está também — e sobretudo — sua aplicação em sala de aula. O educador precisa ofertar possibilidades de aprendizagem que instem o educando a fazer o exercício de contextualizar discursos produzidos e contidos em fontes e, então, interpretá-los. Dos tipos de fontes disponíveis ao uso em sala de aula da escola, destacamos as charges. Ou seja, representações gráficas de tom humorístico presentes nas páginas da *Revista Illustrada*, um dos mais influentes periódicos do Rio de Janeiro do século XIX. E o fazemos — cabe lembrar — como estudo de caso, desenvolvido na escola onde atuamos na docência de História.

As representações presentes em tal periódico, dirigido por Ângelo Agostini, fizeram parte não só da própria dinamicidade da capital do império, mas também dos centros urbanos da Primeira República. As charges oriundas da “pena” do artista avançavam sobre o papel recheadas de comentários jocosos sobre homens da pátria, comerciantes, religiosos e, é claro, o cidadão comum. Mas, como comenta Balaban (2009, p. 302), as charges apresentam uma estética particular, visto que

As imagens não tinham sentido literal, e os leitores, que acompanhavam por outras fontes o desenrolar dos acontecimentos, sabiam muito bem disso. Residia justamente aí o interesse pelas imagens. A graça era construída no exagero, em levar ao limite a interpretação de cada episódio. O caráter caricatural do trabalho de Agostini estava justamente nesse elemento. Constituíam deformações significativas da realidade, inspiradas nos acontecimentos. Desse modo, ele encobria suas intenções, afirmadas indiretamente nos menores detalhes de cada imagem.

Com essas características, o trabalho produzido no periódico satírico entreteinha o público, mas o informava, com representações exageradas da hipocrisia dos costumes, da vaidade dos “barrões” e da soberba do funcionalismo público na Corte. Como diz Barman (2012), esse tipo de produção se assentava em semelhante penetração com os jornais de circulação maior no período monárquico; a impressão popular ganhava o gosto da *elite letrada* e do cidadão comum, via “leitura” da imagem, que lhe permite *captar* sentidos de crítica; mesmo que em menor grau. A produção desse tipo de publicação “passara a proliferar” nos círculos sociais, da capital ao interior, e os “jornais e periódicos”, como conclui Barman (2012, p. 455),

[...] não demonstravam nenhuma reverência ao imperador ou à monarquia como tal, e eram ágeis em descobrir e explorar cada escândalo e cada falha associada ao regime. Embora a promoção da república não fosse o tema principal dessa imprensa, ela realmente sujeitava o regime ao descrédito e à perseguição.

Contudo, não só de críticas a *Revista Illustrada* estava estruturada; é importante ressaltar o papel crítico e formativo desenvolvido. Dentre as características mais marcantes da publicação de Ângelo Agostini, está o papel da formação da cidadania. Para exemplificar, seguimos reflexões de Vasconcelo (2018), em que assertivamente avalia e demonstra o papel *educativo* da imprensa ilustrada, por meio da formação da cidadania e da ética durante o século XIX. Dentro do caldeirão de transformações e processos políticos durante o declínio do Segundo Reinado (1840–89) até meados do século XX, com o fim da Primeira República (1889–1930), à imprensa ilustrada foi atribuído o papel de *formar* o (novo) cidadão republicano.

A influência dos trabalhos publicados por Ângelo Agostini teve repercussão na cena política e na agenda cultural na capital. Como conclui Campos (2015, p. 203), as publicações do cartunista causavam atribulações e agitavam os ânimos, dos leitores e dos caricaturados nas páginas dos periódicos. Essas repercussões estavam relacionadas com o gênio de Agostini; era um personagem envolvido diretamente em vários embates e discussões no meio político e social da corte. Não por acaso, “[...] seu pioneirismo, seus grandes sucessos editoriais, sua militância abolicionista, seus ataques à Igreja, seu republicanismo, suas polêmicas e seus escândalos estão documentados em vários livros e teses acadêmicas” (CAMPOS, 2015, p. 203). A leitura crítica de seus trabalhos e de suas charges possibilita o acesso ao contexto em que se inseria e a forma com que representava o cotidiano social e político da corte, depois capital.

Para os estudos na área da educação, valer ressaltar que, ao se avaliarem representações contidas em revistas ilustradas, em geral as caricaturas e as charges, é possível analisar discursos destinados ao seu público e a abrangência de suas ideias. Estudar esse tipo de testemunho leva à possibilidade de compreender, em parte, o status quo da sociedade, assim como a cultura, a política, a sexualidade, a alimentação e outras dimensões objetivas e subjetivas das práticas sociais compartilhadas no século XIX (VASCONCELO, 2018).

Tal abordagem é compartilhada pelos trabalhos de Modenesi (2019, p. 14) acerca da *Revista Ilustrada*, pois a publicação tinha “[...] caráter educacional divulgando novos parâmetros para a higiene da época, analisando reformas educacionais propostas, valorizando o surgimento de novas escolas, como por exemplo e a de engenharia, e destacando as figuras heroicas da República”. Por fim, sem mais alongamentos, o estudo do periódico como material complementar possibilita estudara práticas sociais, culturais e políticas do século XIX. Como entende Sant’anna (2011), a revista criada por Agostini foi divisora de águas no movimento da imprensa ilustrada, com dinamicidade, periodicidade e o intuito de ser publicação crítica ao sistema escravista e a outros problemas estruturais após a República. Por isso, tornou-se testemunho de grande valia para compreender o papel da imprensa. A *Revista Ilustrada* permite

[...] ao jornalista elaborar uma crônica de cotidiano, uma crônica de costumes que o aproximava do leitor, estabelecendo com esta comunicação direta e espontânea. Uma comunicação impregnada ora de delicadeza, ora de humor, ora de atrevimento e que se nutria basicamente da mesma fonte que a caricatura de Ângelo Agostini, ou seja, utiliza a cidade e seus personagens como matéria-prima, o que por si só serve para aproximar o perfil jornalístico dele ao de seu patrão e amigo e, conseqüentemente, ao da *Revista Ilustrada* por eles editada (SANT’ANNA, 2011, p. 221).

Por fim, como destacamos, o periódico de Ângelo Agostini contribui para pensar em práticas, comportamentos, discursos, sentidos etc., ou seja, no aspecto cultural, político e simbólico tão presente durante o século XIX; e mesmo que o projeto da República tivesse sido, com diz Saliba (1998, p. 291),

[...] um *experimento, em tese, falho* e que a sua institucionalização resultou na formação de uma organização política ainda organizada dentro de resquícios baseados em privilégios, teorias racistas, com grandes desigualdades regionais e opressões entre grupos sociais em prol do poder institucional, permitiu a entrada de novos agentes sociais que, para o bem ou para o mal, constituíram o que hoje definimos como República (grifo nosso).

Essa adversidade no campo político não impossibilitou que o procedimento jornalístico fosse eclipsado. Ao contrário, desde seus primeiros anos, os interesses públicos e as situações que permeavam o cotidiano da mais nova República dos trópicos

na América do Sul foram temas centrais das críticas da *Revista Illustrada* — grande “testemunha dos acontecimentos” segundo Maringoni (2011, p. 102).

3.2 Seleção de charges da *Revista Illustrada*

Com efeito, a *Revista Illustrada* é um marco na produção jornalística brasileira do século XIX. É perceptível a abrangência dos temas, dentre cultura, política, literatura e saúde. A vida cotidiana fluminense era satirizada e escancarada por meios das representações caricatas de Ângelo Agostini. Ao mesmo tempo, oferecia ao leitor motivos para dar risada permeados de crítica social. A revista — que entre 1876 e 1898 circulou nas ruas das capitais, como comenta Sant’anna (2011) — denunciou hipocrisias da realeza, problemas da administração pública, soberba clerical, violência cotidiana, condições precárias de saúde e trabalho; também veiculou (de modo a promover) um debate com temas caros para a época, como abolicionismo e republicanism. O público leitor e analfabeto era *capturado* pelas crônicas e/ou pelas charges presentes no material (SANT’ANNA, 2011). É claro, compreendemos que a *Revista Illustrada* é documento histórico de valia para os estudos em sala de aula, ou seja, para ensinar conteúdos afins ao Segundo Império e Primeira República.

Para a realização da pesquisa, utilizamos o vasto material produzido pela *Revista Illustrada*³⁷ com o objetivo de consultar/pesquisar e analisar, junto aos estudantes da modalidade EJA, as representações ali contidas. Como comenta Maringoni (2011, p. 31),

Os desenhos do artista italiano [Agostini], no aspecto técnico, gravitam do lápis para o bico de pena, com algumas incursões nas telas a óleo. Mesclam exaltações ufanistas, no melhor estilo do romantismo aclimatado por José de Alencar, a uma verve contundente na denúncia dos crimes da escravidão, passando pela apologia das grandes personalidades do período. Vão da caricatura mais cruel à quase bajulação; transitam das histórias em quadrinhos à crítica de costumes e à reportagem visual.

O recorte temporal foi 1886–98.³⁸ Durante esse período conturbando para a história brasileira, houve a transição do *regime político* e a ascendência/declínio de

³⁷ De 1876 a 1898, a *Revista Illustrada* teve 739 edições. Todas as páginas do periódico foram digitalizadas pela Hemeroteca Digital Brasileira, instituição administrada pela Biblioteca Nacional Digital Brasil. O material do período está disponível gratuitamente *on-line*.

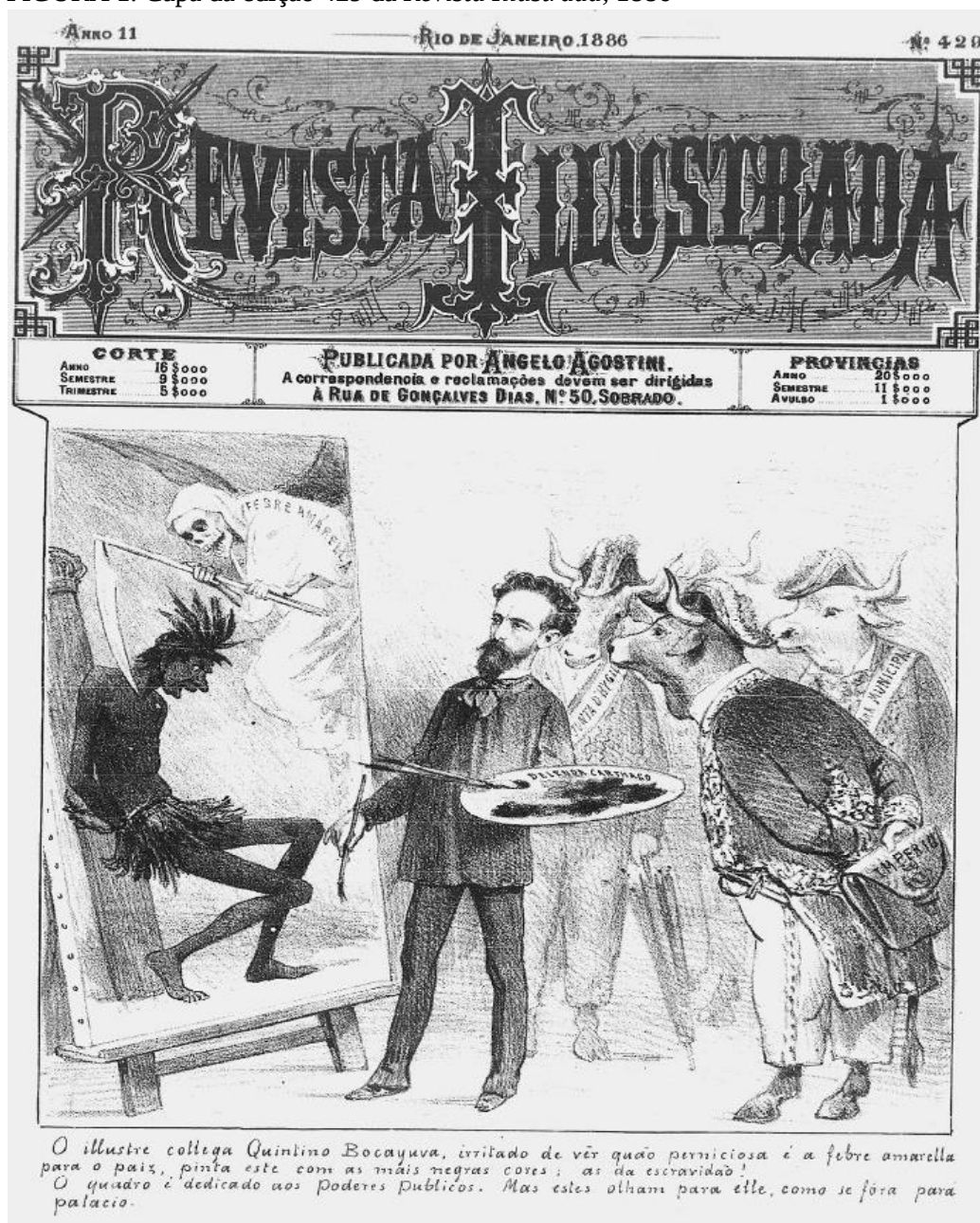
³⁸ Cabem considerações sobre o recorte temporal. Utilizamos esse recorte por dois fatores essenciais: o declínio do regime monárquico — estrutura política e administrativa, contradições, rupturas e crises que

novos grupos políticos e sociais. A mudança política foi debatida na imprensa ilustrada, como na *Revista Illustrada*, que participou ativamente. A fim de ilustrar essas novas transformações da ideia na República do presente, ou seja, nas aulas de disciplina de História, selecionamos charges para contextualizar e interpretar com o alunado da EJA. Cabem algumas considerações prévias sobre a “forma” pela qual o material foi selecionado e disponibilizado.

De início, defendíamos a ideia de disponibilizar o acervo completo das obras aos alunos e que, eles, por um processo de seleção, fizessem a escolha prévia do material. Entretanto, alguns fatores impossibilitaram tal seleção. Em parte, não tinham acesso à rede na unidade escolar — e muitos não tinham nem o equipamento de acesso, como *smartphones* ou computadores em casa. Isso obrigou a mudar a abordagem para realizar a pesquisa. Portanto, de todo o material disponível — mais de 730 edições da *Revista Illustrada* disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira —, a seleção feita por nós foi de apenas cinco para serem analisadas em sala de aula. Em destaque, foram as edições 429 (1886), 481 (1888), 622 (1891), 630 (1891) e 736 (1898).

A escolha das edições não foi arbitrária; ao contrário, seguiu parâmetros docentes para a charge: ter legibilidade de qualidade para ser visualizada pelo estudante; ser de fácil leitura e compreensão para alunos da EJA; conter crítica explícita a algum problema social; possibilitar discussão crítica acerca do material em sala de aula. Os critérios da seleção das charges foram, necessariamente, direcionados à utilização desse tipo fonte histórica no processo de aprendizagem estudantil da modalidade EJA. Após a seleção prévia, portanto, realizei a impressão do material em folha tamanho A4 expandido com as imagens em boa qualidade para o alunado da turma. Convém reproduzir as charges selecionadas por ordem e que foram trabalhadas em forma de projeto/atividade com a “turma 37.03”. A fim de elucidar a escolha de cada item, exibimos a seleção do material com comentários.

resultaram no surgimento do regime republicano em 1889 — e o encerramento total da *Revista Illustrada* — que já tinha entrado em hiatos ao longo da última década de 1890 algumas vezes.

FIGURA 1. Capa da edição 429 da *Revista Illustrada*, 1886

FONTE: *Revista Illustrada* (1886, n. 429, capa)

A figura 1 está na edição 429 (mar. 1886).³⁹ A página é da capa e destaca Quintino Antônio de Sousa Bocaiuva (1836–1912), então jornalista influente. De pincel na mão, compõe uma tela representando o Brasil como indígena — associação comum — amarrado ao tronco e com pele enegrecida; está localizado no canto superior o “anjo

³⁹ Na legenda se lê: “O illustre collega Quintino Bocaiuva, irritado de vêr quão perniciososa é a febre amarella para o país, pinta este com as mais negras cores: as da escravidão! O quadro é dedicado aos poderes públicos. Mas estes olham para elle, como se fora para palacio”.

da morte”; vestido a caráter, simboliza a epidemia de febre amarela,⁴⁰ que assolava o Brasil há décadas. Ao mesmo tempo, visualizamos na página de capa a inércia das autoridades públicas, caracterizadas como criaturas ruminantes, alheias à situação, ao que parece.

⁴⁰ De acordo com Chalhoub (2017, p. 103), a crise de saúde pública no Brasil no século XIX chama atenção porque “[...] no decorrer da década de 1870, a febre amarela tornou-se a questão de saúde pública no Brasil”. Ao lado de corrupção, escravidão e a violência urbana/rural, epidemias e crises sanitárias foram dos assuntos mais discutidos nas casas de leis.

FIGURA 2. Página da Revista Illustrada, edição 481, 1888



Na legenda encontra-se o seguinte texto: “Eu é que sou o verdadeiro S. Sebastião! Todos estes vampiros e sanguessugas vivem à custa do meu sangue. Já estou tão fraco, que nem forças tenho para reagir! Quem me acode?...”.

FONTE: Revista Illustrada (1888, ed. 481)

A figura 2, publicada em janeiro de 1888, na edição 481 da *Revista Illustrada*, é composta por muitos elementos repetitivos, porém com intuito de crítica. Vemos o Brasil representado como indígena, amarrado a uma árvore — cujo tronco tem gravado em letras garrafais a palavra escravidão — e em pose semelhante/influenciada pela narrativa de Sebastião de Narbona (256–86), executado em Roma por professar a fé cristã. O indígena é alvejado por flechas, enquanto cobras, sapos e morcegos o atacam. Cada elemento agressor — da flecha ao animal peçonhento — está com nome gravado em seus corpos: *dívida externa*, *dívida interna*, *tarifa da alfândega*, *verba secreta* e outros nomes, promovendo, deste modo, uma alusão aos problemas econômicos que afligiam o Brasil no período.

A charge na figura 3 é da edição de número 622, disponibilizada em janeiro do ano de 1891 ao público, especificamente no décimo sexto ano da publicação da revista. Na última página da edição, identificamos a presença de cinco personagens em menção ao espetáculo circense da pirâmide humana. Cada sujeito em cena representa, respectivamente, *o pobre*, *a indústria*, *o comércio*, *a agricultura* e *o capitalista*.

FIGURA 3. Página da *Revista Illustrada*, edição 622, 1891

“Exercícios acrobáticos. E é assim que se angaria a invejável posição de capitalista. Enquanto os tais senhores folgam e passam vida contente e regulada, que o mais fraco, ou por outra, a besta, vá aguentando com a carga”.

FONTE: *Revista Illustrada* (1891, ed. 622)

Na base, encontra-se o *pobre*: maltrapilho-esfarrapado sustentando o “peso” dos demais personagens níveis pirâmide. No topo, encontra-se o *capitalista* — em vestes elegantes. A charge tem como crítica central a aplicação de um novo *imposto em ouro*, datado de 1891, em referência ao imposto sobre importações de mercadorias.

A charge 4 foi um recorte destacado de um quadro mais amplo publicado em 1891, em setembro, na edição de número 630. No material da página dupla, identificamos o personagem (mariola), o *Bufão* da revista, presente desde a primeira edição, de 1º de janeiro de 1876. Cabem algumas palavras sobre essa personagem: é representado por meio de uma abordagem chistosa e *diabrete*,⁴¹ por Agostini. *Alter ego*, é a voz do artista, sempre a transitar pelas ruas da cidade atrás de causos dignos de nota para relatá-los ao seu criador. Na charge, portanto, observamos o seu espanto e absurdez perante atos de violência, suicídios e agressões que ocorriam, com certa frequência, no cotidiano fluminense do fim do século XIX.

FIGURA 4. Página da *Revista Illustrada*, edição 630, 1891



“Ultimamente, os noticiários dos nossos jornais nos têm causado horror! Suicídios e assassinatos a dar com pau! Porém, mas impressão e mais horror nos casou o selvagem e bárbaro atentado, indigno de um povo civilizado, cometido pela autoridade policial na noite de 6 da corte, no teatro Lírico. Os mantenedores da ordem começaram a desordem nas galerias. Estendendo-a toda casa de espetáculo, sem a mínima consideração com as senhoras, as crianças e os velhos! Indigno! Revoltante! Deplorável!”.

FONTE: *Revista Illustrada* (1891, ed. 630)

⁴¹ De acordo com o dicionário produzido por Plancy (2019, p. 295), “[...] diabretes, espíritos, duendes ou demônios domésticos, que as pessoas simples acreditam ver ou ouvir durante a noite. Alguns aparecem sob formas de animais; a maior parte permanece invisível. Geralmente costumam prestar bons serviços”.

A última charge da *Revista Illustrada* (FIG. 5) foi produzida em julho 1898, *último ano*⁴² de publicação do periódico, na edição 736. Nela, identificamos a figura de um homem, de novo representado com roupas costuradas (pobreza), a observar, com aparência de pesar, os preços dos gêneros alimentícios expostos em vitrine. A crítica estaria — como é possível analisar — na associação entre preços das mercadorias de consumo diário (carnes, queijos, grãos etc.) e o letreiro em destaque da loja: “artigos de luxo”. Cria-se uma sátira ante o aumento dos preços dos alimentos básicos.

⁴² Segundo Sant’Anna (2011) e Modenesi (2019), a *Revista Illustrada* teve papel de destaque na discussão e circulação de ideias durante o período em que circulou. Contudo, após a saída apressada do seu editor-chefe, Ângelo Agostini, em outubro de 1889, para Paris, a revista perderá um pouco de sua veia crítica e ácida no regime republicano. Discípulo direto de Agostini e cartunista, o novo diretor, Artur Bernardes Pereira Neto, permanecerá com a publicação das charges ao estilo do mestre até 1895. Vale ressaltar que seu trabalho carecia de mesma influência e crítica do antecessor; suas críticas ao regime eram, a maioria, indiretas ou muito brandas.

FIGURA 5. *Revista Illustrada*, edição 736, 1898



“Actualidade financeira e nada economica. Os generos de primeira necessidade rivalizam em preço com as joias e tornam-se verdadeiros objetos de luxo. Para quem appellar?”.

FONTE: *Revista Illustrada* (1898, ed. 736)

Para concluir, as charges até aqui apresentadas (ou seja, selecionadas para uso escolar) representam, em nossa abordagem, um conjunto de críticas pertinentes à situação social, política e cultural da sociedade brasileira do fim do regime monárquico aos primeiros anos da República. Eram problemas estruturais recorrentes no imaginário coletivo e social. Sant’Anna (2011) nos alerta-nos que, a despeito desse panorama tão complexo, é preciso compreender, de fato, a importância do periódico, visto que o trabalho produzido durante 23 anos representa, em parte, um marco significativo na imprensa do período. Afinal, a *Revista Illustrada*

[...] é considerada órgão de destaque entre a imprensa caricatural de seu tempo. Repositório de pensamentos e ideais presentes no meio político, artístico, cultural e literário, nela, além do conteúdo aqui explicitado, encontramos editoriais e informativos de redação que nos auxiliam a desvendar os entremeios de suas edições (SANT’ANNA, 2011, p. 256).

Portanto, como pensa Vasconcelo (2018), a imprensa no século XIX se faz importante para estudos de história da educação. O papel que a *Revista Illustrada* desempenhou, seus mentores intelectuais, a caricatura... tudo que está apresentado nesta seção (na análise da história da imprensa no século XIX, caracterização da revista, composição dos temas tratados nas seções e no percurso de Ângelo Agostini) expõe uma crítica política e social que se espelha, sobretudo, na caricatura. Como comentou Vasconcelo (2018, p. 87),

Os desenhos caricaturais de Agostini eram o ponto alto da publicação. Eles ultrapassavam as dificuldades existentes na utilização da linguagem escrita levando-se em consideração que no século XIX a maior parte da população brasileira era analfabeta, o que tornava a arte visual uma estratégia precisa quando se pretendia incutir as mensagens contidas nas caricaturas. As caricaturas chamavam a atenção para os fatos e traços específicos de seus personagens, esboçavam uma nova visão de sociedade e de seus costumes, enfim, marcavam a natureza dos personagens históricos retratados e dos eventos e acontecimentos a eles relacionados.

Para encerrar o debate sobre a influência da charge como matéria para o trabalho escolar em sala de aula, também cabem aqui as palavras de Liebel (2017), úteis para avaliar o impacto de tal material na construção de representações de dado período

histórico. A charge, como resultado de uma ação deliberada e de escolhas do seu criador, se torna uma medida discursiva de seu próprio tempo, pois

[...] aponta para uma tomada de posição frente a um contexto, ou seja, frente a uma realidade política e social. É dessa forma que ela se apresenta como uma ação política, demarcando sua mensagem em um ponto da linha do tempo e que, muitas vezes, está a este tempo incondicionalmente atrelado. Mas apesar de remeter ao tempo presente, a publicação de uma charge é também uma tentativa de gravar sua mensagem nas areias do tempo. A composição da imagem, chiste e opinião busca resistir e se sobrepor às demais opiniões semelhantes, ou seja, se pretende dominante ou, ao menos, relevante. Por essa busca por sua própria longevidade, a charge acaba sendo também o primeiro agente de sua própria memória (LIEBEL, 2017, p. 88).

É nesse contexto de debates sobre a vida cotidiana na Corte que as charges, por meio de tentativas de continuidade e sustentação da relevância, que as situações representadas nas páginas da *Revista Ilustrada* apresentam problemas afins à época contemporânea; ou seja, que estão, cada qual em seu nível, próximos da realidade social dos estudantes da modalidade EJA: violência, inflação, desigualdades sociais e preconceito. Transformações, debates, ideias foram traduzidas para a imprensa de modo que, em uma sociedade de poucos leitores, as charges nas revistas ilustradas foram uma forma eficaz de expressar e veicular intenções de sentido que chegavam ao público leitor ou não leitor. Para o analfabeto pobre que enfrentava a carestia no dia a dia, quanto diante de um balcão ou banca de alimentos, uma charge valia muito mais que um sem-número de explicações verbais.

3.3 Método de pesquisa: plano de ação e metodologia aplicada

O que chamamos aqui de *plano de ação* é, na verdade, um projeto de passos que foram pensados para serem executados em sala de aula. Para entendê-lo e entender como executamos a aplicação dos formulários (ver APÊNDICE 1 e 2) para a “turma 37.03”, é necessário compreender o porquê da escolha da nossa metodologia (sequência didática) e, ao mesmo tempo, apresentar procedimentos realizados. *A priori*, a docência titular de História para turmas de EJA levou a identificar a necessidade de agir no ambiente de trabalho; ou seja, promover práticas educacionais que, em determinados níveis, contribuíssem para o processo de aprendizagem do alunado de conteúdo didático

relativo à chamada República da Espada. Com efeito, como explicou Guitton (2018, p. 51) sobre o processo de pesquisa, “[...] um projeto deve ser flexível e disponível, pronto para curvar-se, restringir-se ou ampliar-se conforme as ocasiões, os obstáculos e os desvios”. Tendo essa condição em mente, desenvolvemos um plano de ação que foi executado na medida das possibilidades, ou seja, com os alunos da modalidade EJA. A organização das etapas do projeto coube a nós, é claro, assim como aplicação no ambiente de ensino.

Após a seleção da “turma 37.03” do Colégio Estadual Getúlio Vargas, foi necessário pensar nos passos a serem seguidos para a obtenção dos resultados (hipótese) pretendia. Sempre foi considerada a pluralidade estudantil dos matriculados na turma: suas especificidades e particularidades na apreensão do possível conteúdo a ser ministrado. Defendemos que sem a didática adequada não conseguimos envolver os educandos no gosto de aprender, de mudar e de pensar; não conseguimos chegar ao que Schmidt (2009, p. 268; 69) chama de “consciência crítico-genética”, cujo foco é interligar presente e passado via leitura e reflexão sobre o tecido social a que este grupo pertence.

Na sala de aula, o primeiro momento foi de comunicação à “turma 37.03” sobre a pesquisa e a relação com o programa do PROFHistória. Afinal, à época, frequentávamos aulas do programa na Universidade Federal do Tocantins em Araguaína, TO. Após explanação sobre o funcionamento da atividade, houve comentários acerca do trabalho a ser proposto para esclarecer discentes que aceitaram participar da atividade como “grupo-alvo” e destacar a importância da contribuição deles para a execução plena e bem-sucedida do projeto proposto. A recepção foi agradável. Não houve negativas da turma selecionada para participar da atividade a ser proposta. A recepção positiva e afirmativa da turma exigiu, então, partir para os procedimentos que seriam aplicados — por ordem — aos estudantes da turma: *apresentação do tema, aula-explicativa e aula-expositiva, aplicação de atividade em sala e comentários gerias*. Para dar um cenário mais próximo das ações realizadas no ambiente de ensino, segue o roteiro desenvolvido. O quadro a seguir expõe ações executadas como sequência de atividades executadas.

QUADRO 2. Cronograma de execução de atividade em sala de aula envolvendo projeto de ensino com a charge

DATA DA AÇÃO	NÚMERO DA AULA	AÇÃO EXECUTADA COM OS ESTUDANTES DA TURMA:
13/11/2019	Aula 1	Apresentação do projeto de pesquisa para os estudantes da turma 37.03
20/11/2019	Aula 2	Abordagem do conteúdo: a Imprensa Ilustrada durante a República da Espada.
27/11/2019	Aula 3	Aplicação do formulário 001 – socioeconômico.
27/11/2019	Aula 3	Aplicação do formulário 002 - perspectiva educacional.
5/12/2019	Aula 4	Comentários acerca da sociedade, política e cultura na capital da República.
5/12/2019	Aula 4	Aplicação de atividade sobre o conteúdo ministrado à turma.
12/12/2019	Aula 5	Reflexões posteriores sobre a atividade e debates em torno de uma roda de conversa a respeito do projeto temático.

FONTE: dados da pesquisa — elaboração: Augusto C. F. Barbosa, 2021

Cabe frisar que o roteiro desse plano de ação foi, *a priori*, uma construção coletiva: de estudantes e professor; por exemplo, as datas foram firmadas em comum acordo. Não houve problemas na definição do dia nem do número de aulas para esse tipo de atividade. Os alunos compreenderam que as datas das aulas e a forma de aplicação do conteúdo eram suficientes para que fosse debatido o fim do século XIX e os problemas pertinentes à virada do século XX. O material das charges foi problematizado e analisado com o intuito de apresentar representações nela contidas. Sempre que foi possível, procuramos ver o papel crítico desse tipo de documento do passado no universo social político afim ao contexto histórico estudado.

No dia 5 de dezembro de 2019, na “aula 4”, foi aplicada a atividade, de matriz descritiva e argumentativa. Após a leitura das charges e comentários sobre o universo cultural da capital da República, foi requerido o registro das respostas em uma folha A4. A turma se mostrou solícita e participou da elaboração das respostas; algumas foram mais descritivas, outras mais analíticas, mas todas estão aqui expostas. Elas elucidam como foi a apreensão da leitura discente de problemas de ordem política e social que eram variáveis presentes no final do século XIX. A atividade teve como objetivo, portanto, acentuar e promover uma *atitude historiadora* no olhar estudantil para o documento; compreender, por meio de uma reflexão e análise, os objetivos do artista (cartunista) para expressar a situação contida no material. Não apenas como categoria descritiva, mas também como algo que levasse o educando ver possibilidades de conexão entre a interpretação visual e o contexto exposto.

Nas aulas da disciplina que compõem a estrutura do projeto temático, tentamos desenvolver uma prática pedagógica que possibilitasse ao alunado uma base reflexiva sobre o conteúdo por meio da interpretação do semanário ilustrado. Convém aqui o que foi exposto por Franco (2012, p. 160) sobre o professor e o “sentido da aula”:

[...] enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que saber como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno.

O que observarmos é que cada estudante registra, com suas palavras, um olhar particularizado do tipo de representação ali contida. Cada charge é identificada como elemento *uno*, e os alunos buscaram compreender o que estava representado. É verdade que as charges como *documentos* não se esgotam em si só, visto que cada elemento escolhido pelo desenhista foi pensando minuciosamente para compor um quadro maior. Contudo, é interessante e digno de nota o material recolhido pelos discentes referentes às questões da atividade.

Como comentamos, a seleção das charges foi feita *a priori*; mas, antes de aplicar a atividade avaliativa para identificar interpretações e discursos produzidos pelos educandos na análise das charges, foi necessária a aplicação de procedimentos para mapear as condições dos estudantes em seu ambiente escolar.

3.4 Mapeamento da turma e aplicação de formulário socioeconômico

Após a confirmação dos discentes da “turma 37.03” da participação plena da atividade do projeto de pesquisa, foi necessário mapear o grupo que se dispôs a fazer a atividade. Escolhemos como eixo inicial a aplicação de um formulário socioeconômico aos estudantes como forma de avaliar, em parte, sua situação/condição como aluno. Posteriormente, realizamos a aplicação de um segundo formulário a fim de mapear opiniões acerca da sua prática de estudo, do relacionamento com a instituição de ensino e de seus projetos. Nesse panorama, cabem algumas considerações sobre esse processo e os resultados obtidos pela aplicação dos formulários (I e II).

De início, podemos afirmar, à luz de Flick (2009), que usar formulários semiestruturados e/ou estruturados é relevante como complemento à prática da pesquisa-ação; isso porque é possível identificar, nos dados fornecidos, padrões, condições, “fenômenos observados” e características em comum e/ou diferentes entre os participantes que responderem aos questionários. Ao mesmo tempo, dá-se ao pesquisador a possibilidade de classificar, gerenciar e mapear informações obtidas com o intuito de identificar variáveis, particularidades e relações entre os dados em prol de um cenário mais completo sobre os integrantes da pesquisa (cf. FLICK, 2009).

Ainda sobre o tema, Barros (2011, p. 166) define, por exemplo, que o questionário estruturado, em geral, um formulário impresso, é ferramenta que, se não apresenta “dados absolutos” da realidade, pelo menos contribui para mapear características e condições sociais dos respondentes. Visto ser possível, em certos níveis, “[...] abordar fontes com algum nível de homogeneidade que se abram para a possibilidade de quantificar ou de serializar as informações ali perceptíveis no intuito de identificar regularidades [...]”; então tais dados, quando analisados e intercomparados, podem fornecer subsídios valiosos à prática da pesquisa e nivelar uma gama de possibilidades para o docente-pesquisador lidar com dada situação de ensino e aprendizagem.

Em que pese a importância de uma crítica acentuada aos formulários, esta fugiu ao escopo deste estudo. O foco foi em sua relevância prática à produção de informações e à análise de dados; ou seja, na possibilidade de análises múltiplas dos dados obtidos pelo pesquisador de formas diversas. É claro, sempre convém considerar a flexibilidade das informações. Por fim, a escolha dos questionários reestruturado e semiestruturado seguiu suas particularidades para o tratamento de dados e as possibilidades de refinamento dessas informações.

3.4.1 *Primeiro formulário: informações socioeconômicas*

Com efeito, os formulários são ferramentas úteis para obter informações sobre as condições política, econômica, cultural e social dos participantes. Mas é importante ressaltar o valor da análise, que convém ser feita após a aplicação. No caso dos dois questionários, analisamos as informações obtidas sistematizando-os e problematizando os significados dos dados referentes ao processo de ensino e aprendizagem da turma.

Com essa perspectiva em mente, aplicamos o primeiro formulário a fim de mapear e identificar particularidades dos estudantes da “turma 37.03”, ou seja, dos colaboradores da pesquisa. Vale frisar que o formulário foi aplicado para a turma toda: 31 alunos cadastrados no sistema da instituição. Mas foi de 27 o total de discentes assíduos. Destes, 24 aceitaram participar da atividade. Aplicado o questionário, composto de doze perguntas (cf. APÊNDICE 1, “formulário socioeconômico I”), identificamos características bastante úteis à pesquisa; selecionamos dados que podem contribuir para caracterizar mais os discentes do processo educacional na modalidade EJA aqui considerados.

Em relação a cor de pele, você se considera?

24 respostas

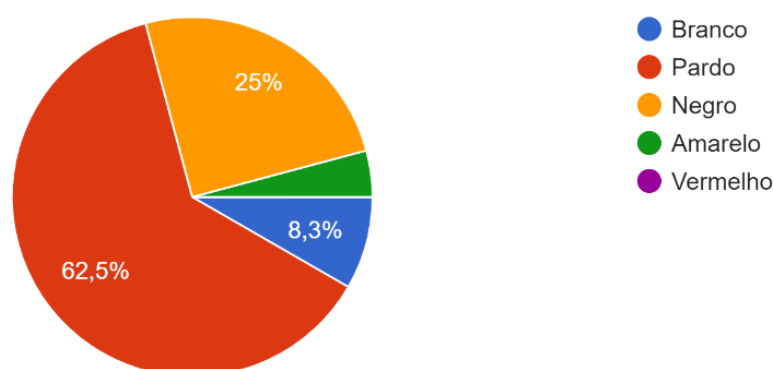


GRÁFICO 1. Aspectos étnicos de turma de Educação de Jovens e Adultos considerada na pesquisa, 2020

FONTE: dados da pesquisa. Elaboração e design gráfico: Augusto C. F. Barbosa, 2021

De início, em nível étnico temos informações relevantes sobre a composição da turma: 62,5% se declaram pardos (quinze estudantes); 25%, como negros; 8,3%, como brancos; e uma aluna declarou ser amarela (4,2%). Essa pluralidade denota multiplicidade de vivências, opiniões e práticas distintas e que aparecem nos textos, nas atividades e nas opiniões expressas em sala. O gráfico a seguir ressalta a disparidade de idade, pois na categoria “idade”, presente no formulário, por exemplo, identificamos uma parcela significativa de pessoas na faixa etária 20–24 anos no universo da turma de EJA.

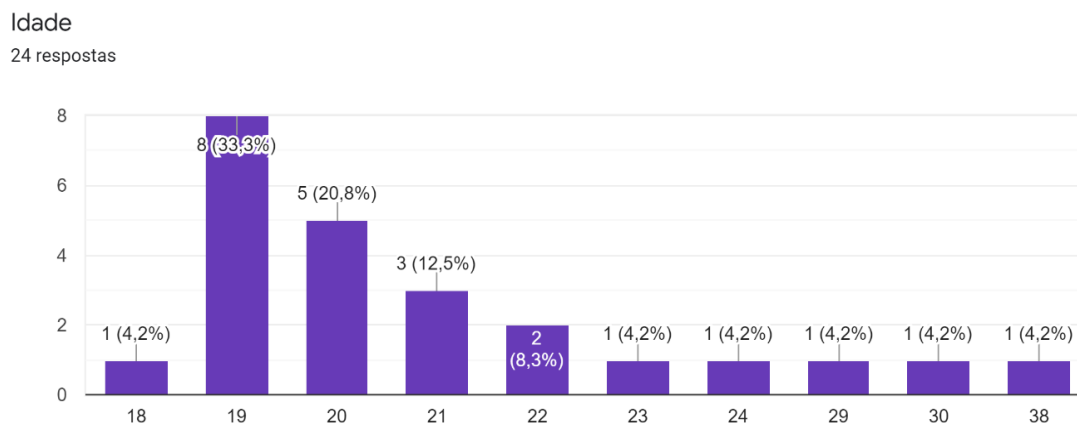


GRÁFICO 2. Aspectos relativos à faixa etária da turma de Educação de Jovens e Adultos considerada na pesquisa, 2020

FONTE: dados da pesquisa. Elaboração e design gráfico: Augusto C. F. Barbosa, 2021

A faixa etária apresenta uma peculiaridade: maioria adulta. O dado corrobora a lei 13.632, de 7 de março de 2018, que modifica a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) para garantir às escolas públicas oferta da modalidade EJA aos ausentes da escola. Leia-se o artigo 37: a EJA será “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos Fundamental e Médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018).⁴³ Podemos afirmar que a idade não é empecilho direto aos interessados em retomar a vida escolar. De acordo com manuais e diretrizes do Ministério da Educação para o Ensino Fundamental e/ou Médio, eles não estão impedidos de retornarem à sala de aula mesmo fora da “idade adequada”. Mas chama a atenção que a presença dos alunos na turma, na prática, nivela a efetividade da lei da oferta de vagas, possibilitando-lhes retomar a vida estudantil, seja qual for a idade.

Outro dado que merece nossa atenção é o gênero dos respondentes ao questionário: 54,2% são mulheres, ante 45,8% de homens. Ou seja, a disparidade é baixa. Mas, quando consideramos o “estado civil”, observamos que 54,1% estavam em relacionamento conjugal. Essa informação interessa porque, em certos níveis, muitos parceiras e parceiros atuam como incentivador da retoma e da sustentação do projeto de formação educacional, ou seja, a permanência na escola e no estudo planejado.

⁴³ Essa é transcrição direta do art. 37, em que é alterada a redação dada pela lei 13.632/2018. Ver: BRASIL. Lei 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm.

Estado Civil

24 respostas

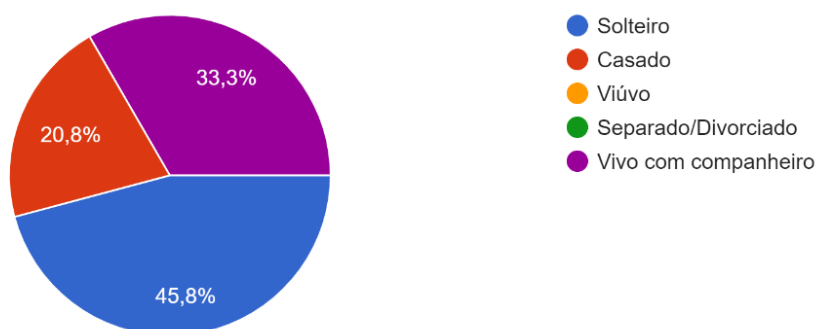


GRÁFICO 3. Aspectos relativos ao estado civil da turma de Educação de Jovens e Adultos considerada na pesquisa, 2020

FONTE: dados da pesquisa. Elaboração e design gráfico: Augusto C. F. Barbosa, 2021

Quando adentramos o campo familiar, o questionário informa que 58,3% dos estudantes da turma não têm filhos. Ao mesmo tempo, 41,3% (dez alunos) têm um filho ou mais de um. Merece destaque a idade dos pais: 70% dos pais estão na faixa etária 18–25 anos. Podemos deduzir que a modalidade EJA se tornou possibilidade de finalizar os estudos no contraturno em detrimento, por exemplo, de uma possível gravidez na adolescência.

Dito isso, destacamos uma última questão: o trabalho. O gráfico a seguir projeta as relações entre estudo e emprego formal.

Atualmente você?

24 respostas

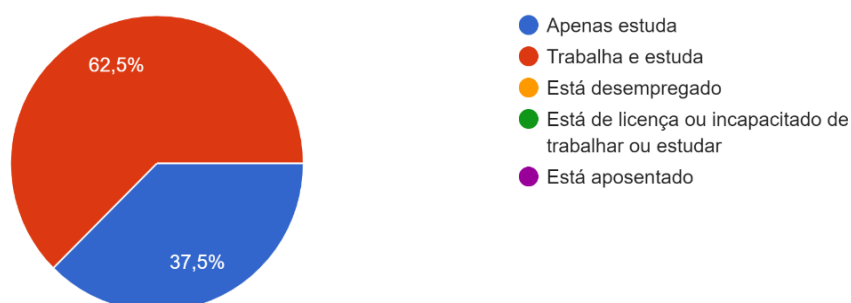


GRÁFICO 2. Aspectos relativos ao gerenciamento do tempo na turma de Educação de Jovens e Adultos considerada na pesquisa, 2020

FONTE: dados da pesquisa. Elaboração e design gráfico: Augusto C. F. Barbosa, 2021

Por meio das informações fornecidas pelos estudantes, percebe-se que, majoritariamente, que estuda à noite trabalha de dia: 62,5% interligam estudo e trabalho. Isso exemplifica, em parte, o que os alunos da turma alegam de dificuldades sobre *produtividade* (rendimento) nas aulas. Muitos relatam dificuldade em se concentrarem ou realizarem determinadas atividades que foram propostas pelos professores no tempo estipulado. A escassez de tempo, em parte, decorre do cotidiano atarefado no ambiente de trabalho, em geral braçal, em comércios, lojas de departamentos, em atividades ligadas ao campo. Daí a alegação de pouco tempo para *revisar* conteúdos apreendidos na aula. Portanto, com base nesses dados preliminares, podemos identificar, pelo menos parcialmente, o cenário social em que os estudantes da turma estão inseridos.

Dito isso, convém identificar outras informações que consideramos pertinentes ao processo da pesquisa. Por exemplo, *o porquê de escolherem a modalidade EJA? Quais são as suas maiores dificuldades nessa modalidade? O que pretende conseguir por meio das aulas?* Portanto, falta um aspecto pré-aplicação da atividade proposta: como *o estudante avalia a sua relação com o conhecimento*. Ou seja, falta tentar identificar a percepção discente do estudo. Cabe reiterar as palavras de Zabala (1998, p. 36):

[...] é difícil conhecer os diferentes graus de conhecimento de cada menino e menina, identificar o desafio de que necessitam, saber que ajuda requerem e estabelecer a avaliação apropriada para cada um deles a fim de que se sintam estimulados a se esforçar em seu trabalho. Mas o fato de que custe não deve nos impedir de buscar meios ou formas de intervenção que, cada vez mais, nos permitam dar uma resposta adequada às necessidades pessoais de todos e cada um de nossos alunos.

Por isso, antes da realização da atividade, buscamos compreender o espaço simbólico e cultural que o estudante da EJA traz consigo: aspirações, dificuldades e anseios.

Por fim, o segundo formulário foi pensando para esse tipo de situação e acreditamos que a sua execução trouxe informações pertinentes do alunado que participava das aulas da História. Abordamos algumas dessas questões a seguir.

3.4.2 Segundo formulário: perspectiva educacional

Com efeito, o segundo formulário (APÊNDICE 2) pôs em nossas mãos dados mais *subjetivos* (textuais) produzidos pelos estudantes sobre sua própria condição discente na unidade escolar. O questionário buscou sintetizar, nas perguntas, quais eram as percepções, opiniões e críticas deles afins à EJA, às disciplinas e qual era seu percurso estudantil. O formulário serviu, portanto, de “diário escrito”. É preciso dizer que o questionário foi produzido antes, com o intuito central de mapear a relação aluno–sala de aula. Como defende Schwartz (2012, p. 63) sobre a importância de mapear o contexto social do alunado é importante:

Diagnosticar o conhecimento prévio dos aprendizes é uma das condições necessárias para a eficiência dos processos de ensino e de aprendizagem. Em relação aos alfabetizando jovens e adultos, além desse diagnóstico, seria importante também pensar em responder questionamentos como: *Quem são esses aprendizes? Como vivem, o que pensam, o que fazem, por que resolveram voltar a estudar, ou, quem sabe, iniciar seus estudos?* (grifo nosso).

Nesse panorama, utilizamos como possibilidade de compreender o universo social estudantil da “turma 37.03” o “Formulário II” (“ver APÊNDICE 2, “Formulário perspectiva educacional”), que tem como foco dois eixos que avaliamos serem centrais para os alunos: seu processo de aprendizagem e sua relação com as disciplinas ofertadas, sobretudo História. Portanto, tomamos a liberdade de apresentar considerações por escrito dos discentes sobre sua condição. O questionário tem dezesseis perguntas. Destacamos algumas que consideramos pertinentes para nivelar a situação dos estudantes. Aqui, temos o compilado de 23 respostas (uma a menos do que o formulário anterior).⁴⁴ Mas o material obtido é de grande valia à compreensão da classe. Cabe um adendo: escolhemos transcrever as opiniões dos entrevistados sobre as perguntas presentes no formulário. Com isso, foi necessário manter sua identificação em sigilo. Adotamos a combinação “letra-algarismo”; ou seja, são identificados no texto por “a1”, “a2”, “a3”, “a4”, “a5”; e assim por diante.

⁴⁴ Sobre a ideia de distinção no número de respostas ante o formulário anterior (uma a menos), o dito se justifica em razão do trabalho. O estudante atuava em empresa de extração de eucalipto na região do Bico do Papagaio, Tocantins; e teve de se ausentar das aulas no fim do ano. Dada essa situação externa, o discente ficou impossibilitado de retornar no tempo regimental a realização do segundo questionário.

O tempo em sala de aula — cabe lembrar — é mais breve na modalidade EJA do que na educação geral. Em geral, são aulas de quarenta minutos. Além disso, nas disciplinas de humanidades e linguagens, as cargas horárias são distintas: Língua Portuguesa tem cinco aulas semanais; História, apenas duas. Com menos tempo em sala de aula, presencialmente o docente se vê desafiado a gerenciar, racionalmente e com destreza, os conteúdos e a forma de trabalhar em sala de aula. Nesse sentido, defendemos o entendimento de Larrosa (2018, p. 194): como espaço de possibilidade, o ambiente de ensino e aprendizagem se transmuta em um tipo de *dispositivo*.

Ela [a sala de aula] é um dispositivo temporal (no qual se fazem, se desenham ou se constroem formas de temporalidade), um dispositivo luminoso (no qual se dá a luz, se dá a ver, no qual as coisas se descobrem, em que se desenham e se constroem formas de iluminação e de visibilidade mas também formas de obscuridade e de opacidade), um dispositivo posicional e presencial (em que cada um tem que estar presente, fazer-se presente, manter-se presente na posição que lhe é própria) e um dispositivo textual e verbal (feito de leituras e comentários, de palavras e silêncios, de perguntas e respostas, de conversas e diálogos).

Por isso, é imprescindível que o ambiente de ensino seja repleto de possibilidades de ensinar e apreender os conteúdos que o professor como agente mediador do processo do ensino e aprendizagem deseja ministrar para a turma. Que a didática desenvolvida no ambiente de ensino possa ajudar a construir, com os estudantes, as possibilidades de expansão e reflexão sobre o conteúdo! Mais importante: que o discente esteja comprometido com o processo educacional dentro e fora da sala de aula, pelo menos em parte!

Aos questionamentos sobre escolha da modalidade EJA, obtivemos respostas que nivelam um pouco as motivações da “turma 37.03” em suas perspectivas de formação escolar. Destacamos questões relacionadas com as aspirações afins à modalidade de ensino, em especial a questão 4, “Porque escolheu a modalidade EJA?”. Parecem ser necessárias novas reflexões para essa pergunta, pois várias respostas foram dadas sobre os motivos da escolha. A leitura analítica dos dados pôs em relevo no texto expressões como “recuperar o tempo [fora da escola]”, “sair do atraso”, “é mais rápido”,

“[tem] menos conteúdo”, dentre outras. Como se lê, parecem apontar a necessidade de agilidade em obter o *certificado*.⁴⁵

Como observado nas falas dos estudantes da turma, a situação familiar foi um ponto determinante na escolha da modalidade. Eis o que disse uma aluna (a14) sobre essa questão em particular: “Como sou casada e tenho 2 filhos, meu tempo é muito corrido pra passar 1 ano, 2 anos, e o EJA reduz [e] assim termina mais rápido e o certificado é válido, igual no normal”. Ela reconhece a necessidade de obter uma educação formal porque “[...] não quis estudar antes sem interesse — coisa de jovem sem juízo. Agora que vim perceber como os estudos são importantes. Faz uma diferença enorme na vida”. Ainda nesse tema, o aluno a5 afirmou que estar “[...] muito atrasado devido eu ter parado um certo tempo para poder trabalhar fora da cidade [...]”, por isso ele resolveu fazer a EJA, isto é, para “concluir mais rápido” ou pela “facilidade”, avaliada pelo alunado das disciplinas, como se lê nessa fala.: “[...] porque no EJA é mais fácil e mais legal, através do EJA conseguimos terminar com mais facilidade o aprendizado em pouco tempo” (a10).

Além da facilidade de concluir a formação em menos tempo, exposta pelos estudantes, outra característica se destaca: a situação de conciliar o trabalho e o estudo. Por vezes, conseguimos ler toda uma série, até extensa, de respostas em que o fator “trabalho”, “ajudar em casa”, “pagar o aluguel” ou “ter renda extra” se projeta como possível determinante da escolha por esse tipo de educação; é claro, a EJA é ofertada no turno noturno, o que garante, aos que exercem atividade laboral diária, alguma chance de continuar a estudar. Como defende a12, a EJA foi importante “[...] para que eu possa a trabalhar no período pela manhã e à tarde e estudar a noite”; a17 destaca que a modalidade de ensino é flexível para quem trabalha, visto que é possível concluir em menos tempo: “em apenas 1 [ano] dá para estudar dois anos, e sim, porque é noite. Durante o dia ajudo meu pai no açougue”; e a1 avalia a EJA como “[...] forma de concluir os estudos mais rápido, é por isso, meu tempo de trabalho. E estudar a noite com um objetivo de concluir mais rápido os estudos”.

Somadas as essas condições, surgem motivações de igual importância ou mais importantes que os “direcionaram” à EJA. A “circunstância da vida”, a “maternidade precoce”, o “abandono”, a “idade avançada” e o “casamento” são condições recorrentes

⁴⁵ A modalidade EJA voltada ao Ensino Médio no Tocantins pode ser concluída em até dezoito meses. Afinal, cada ano equivale a seis meses, dividido em dois semestres de três meses.

nas respostas fornecidas pelos alunos da turma. No sentido de “direcionamento forçado”, a21 registra que a entrada na turma foi circunstancial: “[...] não foi muito bem uma escolha, eu já estava bem atrasado nos meus estudos por erros que eu mesmo cometi, o EJA vem sendo de grande ajuda para mim [para] recuperar o tempo perdido”. Em direção parecida, a13 relembra em seu texto que a escolha da modalidade foi uma possibilidade para concluir os estudos: “[...] bom, eu estudei até a 2ª série e no período integral, depois que tive filho na 3ª série eu vim para o EJA para concluir meus estudos mais rápidos que também se torno[u] um ótimo aprendizado”. A seu turno, a18 buscou recomençar um novo capítulo em sua vida, visto que sua resposta apresenta uma breve retrospectiva: “Devido ter me entrado em um casamento muito nova, não ter ouvido meus pais quebrei a cara, fui morar em cidades distantes, tive filhos e perdi a oportunidade, enfim, tô aqui novamente com uma nova oportunidade”.

Como se pode ler, as motivações pela escolha da modalidade são extensas, variadas, complexas. Cada estudante traz consigo objetivos e aspirações próprias de sua condição discente e possíveis objetivos para o pós-EJA. Contudo, para que o processo de ensino seja satisfatório, deve haver comprometimento e participação. É necessário refletir mais sobre a condição do aluno em relação ao gerenciamento de seu tempo e à “construção” de seu local de estudo.

Dado esse panorama, convém retornar à questão 1: “Como você se organiza para estudar?”. Apresentou resultados variados sobre o gerenciamento do tempo estudantil no campo do ensino. Portanto, apresentam caminhos peculiares ao processo de aprendizagem extraescolar. A título de exemplo, o estudante a21 afirma que “[...] em primeiro lugar eu tiro um tempo só para estudar as matérias que tenho dificuldades para está obtendo mais conhecimentos”; a13 comenta que, sobretudo, “com cada matéria no seu devido lugar, cada aula um novo aprendizado, um estudo diferente. [Estudo] pouco, sempre estudo em casa antes de ir ao dia de cada matéria”. Parte do alunado faz descrições semelhantes sobre “tirar um momento” ou “reservar uma horinha” para estudar.

Por ser heterogênea, a turma provoca situações diversas, como relatam alguns sobre existir certa dificuldade em conciliar a rotina de estudos com a prática do trabalho. Vide as dificuldades em gerenciar o tempo durante a semana, como destaca a7: “[...] tenho muito pouco para estudar, só os finais de semana para estudar”; ou

como salienta a8: “[...] eu não tenho tempo para nada é porque trabalho muito”; dentre outras descrições como a “falta de tempo”. Há situações de “âmbito familiar” ou “questões de saúde”. Mas o interessante é identificar que os estudantes entendem essa dificuldade, mesmo com a rotina de trabalho, como a5 diz de sua situação: “Atualmente não estou muito organizado devido a correria da minha vida, trabalho. Espero, aí, eu tinha parado de estudar por uns tempos e voltei agora e está tudo corrido porque eu não estudo antes das provas”. Buscam compensar a ausência do estudo em casa por outros modos, como no caso de a20: “[...] visto que tenho pouco tempo durante o dia para estudar, ou seja, costumo estudar pouco em casa, no entanto me dedico ao máximo nas aulas”.

Há casos em que a dificuldade de unir trabalho e escola resulta em infrequência ou desistência dos estudos na EJA.⁴⁶ Na medida do possível, há também um grupo que consegue se organizar dentro de uma rotina de trabalho e de estudo: a11 avalia que sempre que pode ela busca reservar tempo para estudar: “[...] me organizo da forma mais possível que posso, porém, trabalho o dia todo e o tempo de almoço dou um olhar no caderno, reviso algo pendente e tudo mais”. A discente a16 afirma: “todos os dias faço todas as minhas tarefas de casa cedo, porque tenho que ir buscar a minha filha na casa da minha mãe pra mim poder vir”.

Sobre aprendizagem na sala de aula, os estudantes apresentaram respostas complexas a nosso ver, por isso merecem destaque. Vide a questão 14: “Você sente mais facilidade em entender e aprender sobre História quando lê, quando assiste a vídeos, quando ouve o professor ou quando se combina algumas dessas possibilidades? Quais você gostar de combinar (ex.: leitura + vídeo; vídeos + fala do professor etc)”. Esse item teve respostas que elucidaram o como atribuem preferência à forma com que o conteúdo é ministrado em sala de aula. Nesse panorama, a23 afirma que prefere ter contato com o conteúdo diretamente: “As leituras, o que é melhor para gente, facilita em tudo”; a19 avaliou que gosta das “[...] aulas de vídeos e da leitura, porque eu aprendo mais rápido”.

⁴⁶ Certamente a infrequência e a desistência na modalidade são um dos principais fatores de reprovação dos estudantes. No caso da “turma 37.03”, objeto de estudo dessa dissertação, finalizou o 2º semestre de 2019 com a desistência e/ou abandono de cinco estudantes. O que equivale, em título de informação, a 16,1% dos estudantes que pertenciam à turma.

A EJA — cabe lembrar — é espaço plural: vários tipos de estudantes “habitam” a sala de aula. Nesse caso, podemos citar outras respostas que complementam as afirmativas compartilhadas. Vejamos o caso de a9, para quem é “[...] na leitura e discutindo sobre história com os colegas [...]” que aprende mais do conteúdo ministrado. Em grande parte, as respostas tiveram como eixo central a participação docente no processo, como diz a6 ao escrever: “[...] tenho mais facilidade com explicações por que pra mim os conteúdos ficam mais claros”; representa, em grande medida, as afirmações de outros da turma que atribuem à explicação do conteúdo pelo educador uma parte central da compreensão da disciplina; “quando o professor explica eu tenho mais facilidade” (a12). Podemos recorrer à fala de a17, que defende a “junção de leitura, vídeos, e a fala do professor” como “método mais eficaz para aprender”. Formas diferentes de trabalhar e executar certas funções na escola necessitam de recursos, também, distintos, visto que cada educando compreende o que é ensinado diferentemente.

Sobre a percepção do desempenho discentes do último ano do Ensino Médio, os resultados são curiosos. Entendemos que esses resultados abrem possibilidade de refletir sobre a condição deles em relação a possibilidades pós-término do ano letivo e do curso. Nessa categoria, as abordagens que surgem com frequência se relacionam, por exemplo, com “cursar uma faculdade”, “ajudar nas despesas da família”, “obter uma renda”, “continuar a estudar e se profissionalizar”. Em resumo, a conclusão da EJA seria o “primeiro passo” para entrar no mercado de trabalho, para “obter um bom emprego”, na visão de alguns alunos. Como afirmou a23, “[...] quando terminar meu estudo pretendo trabalhar”; a9 salienta que pretende “[...] concluir muitos e muitos cursos técnicos para conseguir um emprego melhor para realizar todos os meus sonhos e da minha família”, enquanto a3 defende que o caminho ainda está um pouco nebuloso, mas que a opção por um nível superior já apareceu no horizonte: “Faculdade, no momento ainda não sei qual vou ingressar. Mas parar de estudar, não quero”.

Ao mesmo tempo, há estudantes que já delimitaram, ainda que temporariamente, certos objetivos para após a conclusão do curso. É o caso de a5, que busca seguir um caminho no serviço público via “[...] concurso e uma faculdade para ciências contábeis ou um curso técnico para radiologia”. A fim de atender a certa demanda da cidade, a18 entende que o ideal seria “[...] fazer um curso técnico, depois

trampar [trabalhar] para pagar minha faculdade de agronomia”; a12 pensa “[...] em fazer uma faculdade de engenharia agrônoma ou agronomia”. Ainda nesse tema, encontramos respostas que apontam, por vários motivos, desejo de seguir na carreira docente. A título de exemplo, a2 registrou no questionário que pensa “[...] em fazer pedagogia porque eu acho muito legal o papel do professor em sala de aula”; a20 sequenciou seu percurso para os próximos anos: “Pretendo fazer cursos profissionalizantes para adentrar no mercado de trabalho e obter um retorno financeiro mais cedo e depois cursar História”.

Para concluir essa questão, observamos que nesse espaço social conhecido como sala de aula estudantes de classes sociais variadas, visões de mundo distintas, experiências e vivências diversas dividem e aprendem, questionam e objetivam sonhos, anseios e possibilidades. Cada indivíduo é um universo de possibilidades que se manifesta na escola como pluralidade. Por meio do questionário encontramos, por exemplo, perspectivas defendidas por a21 — tem como meta e “[...] objetivo principal ajudar o mundo, não quero apenas adquirir conhecimento para mim mesmo, mas sim para compartilhar com o mundo”; e respostas semelhantes às de a4 — encontrar na EJA um campo de possibilidade para melhorar como pessoa. Quando questionada sobre por que voltar a estudar, respondeu: “[...] meu motivo é querer dar um futuro melhor para minha filha”.

Em síntese, acreditamos que as informações apresentadas são úteis à compreensão daqueles que participam da pesquisa, estudantes da “turma 37.03”. Ao mapear, em parte, suas experiências de vida e seus planos, criamos certa empatia, comunicação e compreensão de quem são. Foi uma atividade de apreensões e perspectivas afins a esse tipo de ensino, ou seja, a relação com as disciplinas e o processo de aprendizagem. Seria o que Kenski (1996, p. 135) define como ato comunicativo, visto que a sala de aula é lugar não só de aprendizagem do professor e do aluno, mas também de troca, ressignificação e produção de saberes e sentidos. “[...] é preciso reconhecer que quero me comunicar, que quero trocar informações com alguém e que, nesta troca, vou me transformar, vou aprender. O ato comunicativo é, sobretudo, um ato de aprendizagem”. Pelos questionários 1 e 2, criamos um espaço de troca, reconhecimento e diálogo, na medida das possibilidades disponíveis, entre discentes e docente da turma; criamos um espaço de “escuta”. As respostas são um

registro momentâneo de uma parte da vida dos educandos que integram, cada qual a sua maneira, a “turma 37.03” do Colégio Estadual Getúlio Vargas.

3.5 Atividade em sala: observações prévias e execução

Em 13 de novembro de 2019, como nos últimos três anos, comecei a imprimir nas impressoras da instituição onde trabalho como contratado o material a ser utilizado na sala de aula da “turma 37.03”, noturno (APÊNDICE 3 e 4). Nesse dia, foi apresentado e discutido com os estudantes o conteúdo a ser ministrado, a forma de avaliação e o exame de conteúdos. Foi comunicado à turma que usaríamos as charges como documentos a serem estudados em sala de aula.

Alguns perguntaram por que o professor de História usaria charges se eram, na perspectiva deles, utilizadas em outras disciplinas (em geral, as charges permeiam conteúdos de Língua Portuguesa como recorte de singularidades da língua, como o coloquialismo, a gramaticalidade, a correção, o uso etc.). É verdade que, entre alguns alunos, ainda há um “estigma” quanto a usar certos materiais como fonte histórica na escola básica. Schmidt (2009, p. 127) endossa essa compreensão ao tratar do documento histórico em sala de aula:

Hoje, o desafio de usar diferentes documentos como fonte de produção para o conhecimento histórico e também como veículo para o ensino da História é amplamente debatido. Da mesma forma, busca-se diversificar as possibilidades de uso de documentos históricos em sala de aula com o objetivo de construir propostas de ensino identificadas com as expectativas e a cultura do aluno.

Nos últimos anos, o “estigma” diminui significativamente, mas há resquícios. Está na atitude algo prepotente em detrimento de fontes e/ou documentos, essencialmente não escritos. Superada essa adversidade momentânea, começamos os trabalhos em torno do tema. Foi necessário apresentar à classe o que era, portanto, uma charge. Sobre a definição de charge, utilizamos as palavras de Mouco e Gregório (2007, *on-line*), que a acentuam como um tipo de fonte que apresenta

[...] crítica humorística de um fato ou acontecimento específico. É a reprodução gráfica de uma notícia já conhecida do público, segundo a percepção do desenhista. Apresenta-se tanto através de imagens quanto combinando imagem e texto. A charge absorve a caricatura em seu ambiente ilustrativo.

Ao mesmo tempo, comentamos a função política e crítica da charge. Como produto de seu tempo, não é um objeto ou discurso neutro nem vazio de sentido. Ao contrário, a mensagem contida nas representações — caricaturas — compõe um jogo político que visa perpetuar certa “mensagem” ao receptor. Tendo isso em mente, partimos e defendemos as observações dadas por Liebel (2017, p. 90), a respeito do universo cultural e político da charge:

É certo que a grande maioria das charges apresenta alguma forma de humor. Essa utilização do humor, entretanto, tem uma função dupla. A primeira é a função de lazer, através da qual a imagem da charge busca promover o riso e o interesse do leitor. Esse interesse é despertado, à primeira vista, pelo caráter lúdico dos desenhos, que em nada se assemelha com o tom sério da maior parte dos textos de um jornal, especialmente da seção de política. Apesar de ser pouco relacionada com a seriedade das notícias e opiniões presentes no jornal, a charge pode ser tão informativa quanto uma matéria jornalística e tão opinativa quanto uma coluna especializada. Entretanto, através de seu discurso humorístico, ela pode contar com um fator de influência adicional.

Apresentadas definições e o impacto da charge como fonte para a construção de conhecimentos histórico-escolares. Iniciamos os trabalhos: tivemos duas aulas sobre imprensa ilustrada como movimento político e sobre como as charges poderiam ser utilizadas para compreender elementos da vida no Brasil do fim do século XIX. Vemos como escolha acertada produzir a atividade sobre o cotidiano social na Primeira República (1889–1930) seguindo orientações de possibilidades de *sequência didática* definida por Zabala (1998). Comunicamos aos estudantes que analisaríamos charges — cinco ao todo — do final do período monárquico e o início da República, destacando representações contidas no material do semanário do Rio de Janeiro *Revista Illustrada*. Comentamos que na Primeira República era comum, de acordo com trabalhos de Viscardi e Soares (2018, p 28), a propagação de diários e semanários cujas páginas tinham ilustração — desenho ou gravura — com foco na “[...] desqualificação da classe política e de suas instituições [através das charges]” e que

[...] a denúncia de práticas políticas que punham em risco a democracia também, a exemplo da fraude, do clientelismo e da verificação de poderes. A defesa dos direitos do eleitor, ora colocado como vítima, ora como cidadão ativo do processo, revela ambiguidades que só reforçam o caráter complexo da dinâmica política republicana.

Conversamos sobre a importância de usar o jornal como ferramenta para ensinar História escolar. A população do período, majoritariamente analfabeta, tinha acesso às ilustrações no papel. Assuntos ali representados denotavam características e/ou situações de comum compreensão. Os alunos ficaram cientes de que, para a época, esse tipo de produção tinha sucesso relativo nas mais variadas camadas sociais.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Neste capítulo, analisamos as respostas: as afirmações e perspectivas que os estudantes da disciplina registraram em cada uma das cinco questões da atividade proposta em sala de aula. As respostas dadas salientam o seu local de produção, a forma pela qual analisaram e refletiram sobre as representações contidas nas charges do seminário da *Revista Ilustrada*. Tivemos a expectativa de que a leitura crítica das fontes apresentadas pudesse contribuir, mesmo que minimamente, para formar em meio ao alunado um senso mais crítico dos problemas sociais e políticos que o Brasil vivenciava durante o período conhecido como Primeira República; de que ao lerem as representações desse tipo de material os alunos tivessem um panorama mais amplo do cotidiano daquele período histórico tão importante para a formação da identidade nacional.

A atividade foi realizada, portanto, em 5 de dezembro de 2019, para a “turma 37.03” da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os discentes tiveram quase quarenta minutos para responder a cinco questões (tempo médio das aulas). Ao lado das alternativas, existia a reprodução de cada uma das charges selecionadas pelo professor.⁴⁷ Cada resposta era escrita e avaliada de forma individual. A atividade foi respondida pelos frequentes da turma que aceitaram participar da pesquisa. Permaneceram até o fim da execução da atividade; à medida que finalizavam, entregavam as respectivas folhas ao professor. Não houve problemas durante a aplicação de toda a atividade. A turma se mostrou participativa. Alguns mostraram mais facilidade e desenvoltura na resolução de certas das questões, pois a sala de aula sempre é um campo heterogêneo. Cada estudante carrega consigo suas experiências, vivências e leituras. Ainda assim, cada resposta foi recebida e avaliada pelo docente com os mesmos critérios, independentemente do número de linhas ou caracteres registrados na folha-atividade.

Com efeito, Freire (2020, p. 36–6) faz um alerta para o trato do professor do conteúdo a ser ministrado e a atitude dos educandos no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. “[...] não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica

⁴⁷ Ver reprodução da atividade nos pós-texto desta dissertação.

um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo”. Com essa reflexão em mente, aplicamos a atividade à turma. A seguir, desdobramos pontos de nossa leitura crítico-reflexiva das respostas, afirmações e/ou ideias que os estudantes produziram sobre a atividade aplicada em sala. Permeiam nossa leitura algumas considerações sobre o processo de ensino e aprendizagem e a participação discente na atividade.

4.1 Charge 1: leitura das análises

A primeira questão da atividade alude à proposição de leitura analítica da questão 1. Na medida do possível, o estudante analisaria elementos contidos na charge e descreveria os sentidos que extraiu. Foram 23 participantes, que produziram 115 respostas. É claro, não reproduzimos aqui todas as respostas; importaram as que traduzissem mais a leitura de mundo dos alunos da turma. Assim, dos questionários I e II, transcrevemos as iniciais dos participantes e a questão a que se refere.

Convém lembrar: a figura 1 é a capa da edição 429, de março de 1886, da *Revista Illustrada*. A edição selecionada apresenta um contexto interessante a ser trabalhado em sala: a saúde pública e a medicina. A ideia representada na charge de Ângelo Agostini retrata a situação da epidemia de febre amarela que assolava o Brasil. No centro da charge, a figura de Quintino Bocaiuva, intelectual brasileiro, pinta o “quadro” social da epidemia para os representantes políticos. A figura enegrecida do indígena (alusão ao Brasil) é atacada pela *danse macabre* (ou seja, a febre amarela). Ao mesmo tempo, há a presença de políticos como animais antropomórficos, seres caracterizados com o olhar distante e alheio à situação grave.

As respostas à questão giram, necessariamente, em torno de tal problemática. Destacaram análises da situação de precariedade do sistema de saúde, nivelando de forma acentuada a passividade dos gestores públicos ante a situação médica. Expressões recorrentes denotam isso, ainda mais que a crítica maior dos estudantes está direcionada aos políticos, representados como ruminantes: “apenas observam”, “ausência de ação”, “não fazem nada”, “falta de ação” e não estão dispostos a resolver os “problemas sérios”. Em suma, é um olhar de descrédito. A falta de ação política, segundo eles, reflete o desamparo da população, como registrou em sua resposta a discente a8: observando a charge, destacou uma crise séria na “saúde pública com [a] febre amarela, afetando a população na época”. Para a23, a charge “[...] representa uma crítica a saúde

pública referente a febre amarela que estava na época atacando o Brasil, representado pelo indígena, e os governantes como veremos só mungindo sem tomar atitudes para mudar as coisas”. A aluna a19 viu o Brasil de então como “[...] sendo atacado pela doença ‘febre amarela’, onde os políticos; vereadores, senadores, prefeitos etc. Só olham e observam, vivendo como animal bovino, pois fala que vai cumprir algo, mas não cumpre nada da questão da saúde”.

Como podemos ler, um sentido é recorrente entre os estudantes: a crise da saúde é responsabilidade direta do poder público. No material da questão foi possível identificar a crítica à passividade dos representantes políticos ante o tratamento da epidemia no fim do período monárquico. É uma situação que, na visão de a20, se repete, “Visto que o Brasil passava por uma grave crise de febre amarela, enquanto os políticos observavam e não tomaram uma atitude sequer. Devo salientar que isso é um problema bastante corriqueiro atualmente”. No mesmo movimento, há a situação precária da população, como registrou a6: “O Brasil amarrado ao tronco, sendo atacado por doenças. Os bois que representam os governantes [que] fazem suas propostas, mas no final não fazem nada”. A capacidade de observar a charge e extrair sentidos distintos afins à condição da saúde pública revela um olhar acurado sobre problemas do passado cuja falta de solução definitiva faz com que ecoem no presente, que sejam visíveis na realidade social de alunos de EJA.

4.2 Charge 2: análises dos estudantes

A segunda charge que foi selecionada faz parte da edição 481, publicada em 21 de janeiro de 1888, ano singular para a história do Brasil, visto que meses depois de sair a edição aconteceu a abolição da escravatura. Em destaque, nas páginas 3 e 4, vemos a reprodução da figura do indígena — cara ao semanário — amarrado com cordas a uma grande árvore, cujo tronco ostenta a palavra “ESCRAVIDÃO”. O indígena, símbolo comum do periódico, está representando o Brasil e sofre ataques de bubonídeos e serpentes, ao mesmo tempo é solapado por flechas. A alegoria apresentada pelo periódico alude a problemas de ordem econômica e social que assolavam o Brasil nos últimos anos da monarquia.

Mesmo que reducionista da charge, essa leitura se repetiu entre os estudantes. Identificaram elementos comuns. As flechas seriam elementos de “ataque” e

compreendidas como ameaça à estabilidade e administração pública; as “cordas”, como elemento de captura e aprisionamento, retrocesso; e o indígena, como a representação do Brasil. As afirmativas giravam em torno desses temas. As expressões “atraso”, “dificuldades”, “problemas políticos”, “o país violentado” foram registrados na atividade com certa frequência. Como resumiu a14, numa resposta quase sentença, a charge apresentava a visão de que o Brasil estava “sendo sugado, violentado, sofrido”. É claro, outros produziram um pouco mais, mas essa visão se repetiu. Na questão 2, por exemplo, houve mais de descrição do que análise propriamente dita. Como escreveu a5, “Mostra o indígena, que representa o Brasil, sendo atacado de várias formas, poderia ser um país livre, mais está preso devido a escravidão, está sofrendo com os problemas sociais e políticos”; igualmente, a15 disse que “[...] a crítica central dessa charge significa que o nosso Brasil está preso ainda sobre a escravidão, sobre o poder dos políticos corruptos que faz parte do cargo público, e o comando do governo”.

Na medida das possibilidades interpretativas apresentadas pelos estudantes, outras respostas conseguiram descrever um quadro mais geral, conectando elementos da composição da charge. A discente a19 tentou traçar as representações ao analisar que a figura do indígena carregava um peso simbólico forte: “Um indígena que representa o Brasil e mostra que o Brasil está amarrado, ou seja, sufocado e que ainda está preso devido a escravidão, onde as cobras e sapos, representa[m] os problemas políticos, as flechas; dívidas”.

Elemento de igual importância e destaque foi a palavra *escravidão*, observada por alguns estudantes, que identificaram a continuidade da prática durante o período em que a charge fora publicada. Foi o caso de a21, cuja resposta salientou essa problemática; em suas palavras, o indígena “[...] representa o Brasil sendo atacado de vários lados, e o fato mais importante que ainda existia a escravidão, e que principalmente a sanguessuga de aproveitadores que no lado são os políticos”. Cabe aqui, também, o dito de a20, em que salta os olhos a analogia entre tronco e escravidão: “[...] tendo em vista que o índio representa o Brasil, enquanto ele está preso a escravidão”. A imagem de “ataque” recorrente entre alunos que direcionam suas críticas à situação caótica que o país vivenciava. Segundo a10, “[...] as flechas significa[m] os problemas do Brasil e que os animais ao redor do homem como as cobras, morcego e sapos seriam os políticos e o Brasil está sofrendo ataques sem poder se defender”.

Portanto, a leitura da charge realizada pelos estudantes é, na medida do possível, uma analogia à própria contemporaneidade. A expectativa formulada pela turma é que solapar os recursos do país é expressão da ação política. Reaparece uma abordagem crítica à classe política, ao uso da máquina do Estado em benefícios próprios. É sintomática a conclusão de a22: o Brasil continuava “preso a escravidão” — todas as complicações relacionadas com essa questão; e a classe política utilizaria seu status adquirido, neste caso, para continuar “no poder para se aproveitar” e manifestar seus desejos e projetos para o país.

4.3 Charge 3: leitura das análises realizadas

Em maio de 1891, décimo sexto ano de publicação da *Revista Ilustrada*, entrou em circulação na capital federal a edição 622. Vemos na última página a charge-sátira selecionada para ser trabalhada em sala de aula. O desenho apresenta elementos de fácil identificação: pessoas; são representadas em determinada categoria ou grupo social. Na base da pirâmide humana, vemos a sustentar a manobra circense a figura humana, o pobre; no topo, o capitalista. A alegoria denota uma crítica à carga tributária imposta à população da capital, mas podemos traçar esse panorama para todo Brasil. Seria o caso do imposto nas importações de mercadorias vindas d’além-mar.

Para os participantes da pesquisa, a charge foi de fácil assimilação. A compreensão da crítica que o artista buscou apresentar nela foi identificada rapidamente. De novo nas respostas obtidas pela atividade os termos mais recorrentes são relacionados com alta da “carga tributária”, “sofrimento do povo”, “peso dos impostos”, “trabalho duro”, “exploração”, “cansaço” e outras caracterizações que os alunos notaram e escreveram em suas respostas. Nesse sentido, como registrou a8, a ideia geral da charge é ver que “o povo pobre” está sempre “sustentando o Estado”.

Outros buscaram descrever elementos da composição da charge. O estudante a3 escreveu que aquela charge em particular “[...] representa o povo que sustenta o Estado por pagar os impostos. Trabalhar nas indústrias e aguentar as demandas do governo em geral”; forma mais enfática, a3 avaliou que o intuito da charge era mostrar que “[...] o povo pobre sustenta com muita exaustão a agricultura, indústria, o comércio, onde o capitalista retém a maior parte dos recursos que o povo pobre conseguem”. A

caracterização da personagem na base da pirâmide, com roupas malfadadas e um espectro de cansaço, nivelou aos discentes a característica de sua condição: a pobreza.

Houve generalizações, como no caso de a9, para quem a pirâmide explicitava a condição do trabalhador durante o período, visto que “[...] era em relação ao povo que tudo que se passava era tirado das costas do povo. O povo sofria com todas as dificuldades”. Com efeito, grande parte das respostas repercutiu a aparência da personagem representada na charge. Na visão de a5, a crítica central era nivelar a opressão do sistema e do Estado em relação ao trabalhador: “Mostra um senhor embaixo da pirâmide muito abatido por está carregando tudo nas suas costas e é o único que está sofrendo com o que ele mesmo carrega nas costas, agricultura, indústria, comércio e o pior de todos: o capitalismo”. Por sua vez, a4 comenta que é “[...] o povo [que] sustenta tudo e todos: agricultura, comércio, indústria, para o rico ser o único que ganha a fama enquanto o povo continua pobre apesar de seu esforço”; o mesmo se nota em a11, para quem a charge tem um papel crítico da condição do trabalho; na visão da aluna, a charge critica diretamente porque “[...] mostra que o povo carrega tudo só nas costas, carrega todo o Brasil, carrega toda a indústria, e do lado agricultura, e ao meio todos os comércios brasileiros e, por fim, carrega todo peso: o capitalismo inteiro. Trabalha muito e sofre por demais”.

As conclusões obtidas pelos estudantes são, necessariamente, de crítica ao Estado como responsável pela crise econômica. Impostos e cobranças resultaram, na abordagem deles, em condições precárias de vida. Como resumiu a20, “O povo pobre é que sustenta a agricultura, a industrialização, o comércio e o capitalismo, pois se não fosse os ‘pobres’ não existiriam os ricos”. É claro, trata-se uma visão reducionista do processo; mas não se pode ignorar uma perspectiva de contestação da estrutura econômica dominante.

4.4 Charge 4: leitura das análises feitas

A penúltima questão da atividade proposta em sala de aula foi a análise da reprodução da charge presente na edição de número 630, de setembro de 1891. Cabem algumas considerações gerais prévias. Diferentemente das outras charges selecionadas, escolhemos recorte pequeno, mas expressivo, da situação social da capital da República, Rio de Janeiro naquele ano. O tema da charge apresentado foi a violência urbana. A

representação contida é, a nosso ver, de leitura fácil, visto que as três cenas que compõem a ação expressam esse tipo de sentimento de contestação e terror provocado por esse problema de ordem social. A presença do “mariola” — personagem que aparece com jornal em mão — indica, na visão da aluna a14, que está bastante “[...] assustado com o aumento dos assassinatos no Brasil”. Um adendo interessante é que, diferentemente de respostas anteriores, tivemos aqui uma situação peculiar. Os estudantes foram enfáticos em suas respostas e diretos na realização de associações com o tempo presente. A utilização, por exemplo, do seu cotidiano próximo — casa, trabalho e escola — foram explanadas em algumas respostas registradas na questão 4. De novo, vários termos se repetiram durante a execução da atividade: “violência”, “insegurança”, “medo”, “péssimas condições de segurança” e outros.

Os discentes optaram por biografar a charge que receberam. A estudante a3 identifica que a charge busca representar ao leitor a situação em que a sociedade estava a vivenciar: “[...] o aumento da violência no país que anda grande demais casos de suicídios, assassinatos, roubos e principalmente assassinatos onde a segurança anda muita escassa”. Escreveu, nesse sentido, o discente a20, para quem que o periódico estava essencialmente ilustrando um problema social: “A charge almejava fazer uma crítica ao índice de violência que estava deveras demasiado, coisas como suicídios e assassinatos se tornaram corriqueiras”.

Outro ponto que merece ser comentado é a leitura feita pelos estudantes de que a da violência praticada se refere à ordem pública. Como salienta a23, a gravura “[...] é uma crítica ao aumento da violência no Brasil, com os jornais divulgando só brigas[,] assassinatos, suicídios, etc.”. Ou, como denota a1, o foco é a realização de uma “[...] crítica sobre o aumento da violência nosso país está noticiada nos jornais da época”. O aluno a5 identificou que a charge é “[...] uma crítica mostrando o elemento da violência no Brasil, e nada está sendo feito para ser resolvido, apenas virando notícia”.

O jornal seria, nessa leitura, o veículo de comunicação a expor todo o ambiente de violência e agressão. Como alerta a16, o intuito da tira foi explicitar, de forma clara, “[...] o aumento da violência com as pessoas no país, que ultimamente só tenha notícias ruins nos jornais, só pessoas morrendo”. Se a imprensa escrevia sobre o terror de ser atacado nas ruas, então a charge procurou, na percepção de a10, enfatizar que “[...] os noticiários ultimamente estão aparecendo muitos casos de terror como suicídios,

assassinatos entre outros”. Essa fala reverbera a11: “Mostra[r] que há muita violência, mostra muitas substituições, muitas mortes, suicidas, pessoas se matando, pessoas matando outras, gente compare a ruas ninguém não sai por meio de ser atacado, e tudo mais: mostra muita violência no Brasil”. Nas palavras de a22, o cenário retratado na charge apresenta ao leitor que a população estava “vivendo em caos” com o aumento de casos “suicídios e assassinatos”.

A arte sequenciada do cartunista buscou representar práticas de violência comuns no período, mas que conotam desesperança, abatimento e descrédito ante a civilidade brasileira. São problemas de ordem pública que persistem, pela percepção os estudantes participantes da pesquisa. Vide as palavras de a17 — “evidência” de atos de violência no “[...] Brasil e que a cada ano só aumenta a criminalidade” — e as de a13 — o noticiário tem “[...] causado horror, nos têm amedronta[do], o mundo que vivemos está acontecendo coisas absurdas”. Essas analogias do tempo presente reforçam que os problemas representados na charge e no periódico do século XIX são palpáveis na realidade do alunado, ou seja, parecem ser perenes.

4.5 Charge 5: leitura das análises verbalizadas

A última questão da atividade é sobre a leitura da charge da edição 736 da *Revista Ilustrada*. Publicada em julho de 1898, marcou o último ano de publicação do semanário. Sobre a direção de Artur Bernardes Pereira Neto (que usava com certa frequência o pseudônimo de Asmodeu, a revista encerrou suas atividades em seu vigésimo terceiro ano. Isso se deve, segundo a visão de Sant’Anna (2014, p. 70), ao posicionamento político de Pereira Neto:

Ao assumir a defesa do novo regime [republicano] e, principalmente, por não haver mais a necessidade do mesmo empenho crítico por parte da folha, tendo em vista que após a o fim da escravatura e a Proclamação da República, as condições sociais, políticas e religiosas do país já não necessitavam de grandes transformações, a Revista Ilustrada perde seu espírito de combatividade e a cumplicidade com o público leitor, desaparecendo definitivamente a partir de agosto de 1898.

Antes do término completo da publicação, a edição 736 apresenta uma crítica às dificuldades da época no campo alimentar. Temos na charge escolhida, portanto, a presença de um homem a observar uma vitrine com aparência de pesar. O personagem

apresenta traços de quem vive na miséria: roupas rotas, o olhar para alimentos como carnes, queijos, grãos e os preços, exorbitantes. No letreiro, em destaque, temos a frase “artigos de luxo”. A ideia do desenhista é produzir um paralelo entre o aumento dos preços dos produtos básicos e a dificuldade de adquiri-los dado o preço, comparável ao de artigos de luxo. Essa leitura foi compartilhada, por exemplo, por a12, cuja avaliação enfatiza que charge “[...] está demonstrando que a população mais pobre não tem como comprar os alimentos, pois está com impostos muito altos e os mais pobres estão morrendo, pois não tem condição para comprar”.

Aos estudantes da “turma 37.03”, portanto, a crítica central na *Revista Ilustrada* foi explícita: o aumento dos preços das mercadorias resultou em diminuição do consumo por grupos não afortunados financeiramente. As respostas elucidaram a associação pobreza–consumo. Entre os participantes, os termos que mais se repetiram na exploração da questão foram, necessariamente, “pobreza”, “falta de acesso”, “pouca alimentação”, “dificuldade financeira” e outras categorias que conotam falta de acessibilidade a produtos básicos da alimentação humana. A discente a11 defende que o desenho da charge apresenta uma crítica aos problemas de ordem financeira; na visão dela, “[...] a crítica fala que o povo passa por várias necessidades que a várias coisas para comprar, mas ninguém tem condições com: arroz, feijão, carne e outras dessas, muita gente sem condições o que não tem dinheiro e passa fome”. A aluna a19 explica que a crítica apresentada na charge enfatiza que “[...] o povo pobre chega no comércio e fica desejando comprar algo para saciar sua fome, mas suas condições são precárias e não tem dinheiro para comprar. Eles estão fazendo uma crítica a pobreza”. Também a21 se atentou a tal questão ao dizer que “[...] a dificuldade imensa de um pobre senhor que nem mesmo consegue comprar alimentos pelo fato do preço ser um absurdo, porém ainda são alimentos básicos, mas diz ser de luxo”. No mesmo movimento, a6 entende que o discurso apresentado na revista é sobre “[...] a dificuldade que o povo não tem acesso a uma boa alimentação, a pobreza de quem tem necessidade de compra o que comer”.

Cabe destacar que os estudantes tenderam a dar respostas mais diretas e objetivas ao material apresentado. A característica de descrição-explicação apareceu em alguns. Na perspectiva de a23, o intuito da charge era apresentar um problema social grave, visto que “[...] o povo que não tem acesso ou condições de adquirir alimentos

para se sustentar por ser caro”. Abordagem semelhante foi apresentada por a4: seria uma situação calamitosa para os mais pobres; “[...] os pobres da época não conseguiam ter uma alimentação básica, onde os mantimentos básicos valiam como joias, assim os mais pobres não poderiam adquirir muitos produtos devido o preço que eram elevado demais”; ou como dissertou a5, em que explicita “[...] a grande falta de acesso da alimentação básica, uma coisa que deveria ser comum para todos na sociedade mais que está sendo uma grande dificuldade de termos na mesa, um artigo de luxo”.

Cada qual a sua maneira, os estudantes interpretaram elementos contidos na charge pelo prisma da dificuldade financeira. Avaliaram que o aumento dos preços condicionou a alimentação para certos estratos, afetados pela falta de acesso a tais mercadorias. Como observado na atividade de sala de aula, a utilização da *Revista Ilustrada* possibilitou o contato com representações de dado período histórico que é, ao mesmo tempo, distante e próximo. Assim, uma vez que corrupção política, violência, inflação e outros problemas e condições perenes da vida em comunidade foram registrados pela *pena* dos desenhistas do periódico e que, no distanciamento dos anos, podem ser identificados por alunos do século XXI; então a sequência didática permitiu desenvolver um estudo das possibilidades múltiplas que a charge oferece como fonte para a construção de saberes históricos e outros afins à docência na educação básica e ao processo de aprendizagem escolar.

5 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Este capítulo apresenta o *produto* derivado da pesquisa de mestrado (além desta dissertação). Trata-se de uma proposta didática para estudantes da disciplina História na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). O foco é desenvolver orientações gerais para um conjunto que presuma a execução plena de um programa de ensino. Mas a proposta é aberta; mesmo sendo planejada e já aplicada, a sequência didática foi pensada para ser alterada de modo a atender a interesses dos que dela fizerem uso (se o fizerem). Docentes que, porventura, a adotarem podem — e devem — ampliar e reduzir os passos aqui defendidos, afinal, cada ambiente escolar é um universo de possibilidades; e a sequência didática presume tal universo sendo ajustável à proposta de cada professor titular. Zabala (1998, p. 29) fundamenta esse argumento.

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação.

A sequência didática aqui proposta será, portanto, uma experiência educacional direcionada aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, na modalidade EJA, para com o estudo das representações acerca do universo cultural, político e social da Primeira República por meio da utilização de charges do periódico ilustrado *Revista Ilustrada*. As charges, que serão apresentadas e analisadas pelos estudantes, têm como objetivo central a interpretação, análise e compreensão dos múltiplos sentidos, significados e discursos que compõem do material satírico da revista, focando, essencialmente, no olhar subjetivo dos estudantes sobre as imagens — em forma de charges — ali dispostas. Ao docente é dada a possibilidade, por meio da sequência didática, da utilização de um documento histórico e da promoção de reflexões, diálogos e dinâmicas sobre o valor do uso desse tipo de material na sala de aula.

É importante frisar que a proposta desenvolvida neste trabalho se baseou na aplicação da sequência didática do professor-pesquisador. Mas, pela experiência obtida na prática de pesquisa, alguns pontos foram expandidos, visto que, durante a pesquisa,

em detrimento de condições externas, não foram aplicadas no tempo presumido. Logo, a sequência didática apresentada no quadro a seguir é uma versão expandida e com novas potencialidades em relação à que foi aplicada na “turma 37.03”. Eis, então, a representação da proposta de uma sequência didática a ser aplicada a estudantes da modalidade EJA, por exemplo.

QUADRO 3. Sequência didática para turma de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) — etapas

Título proposta	Sequência didática para ensinar a disciplina de História sobre Primeira República
Disciplina	História
Público-alvo	Estudantes do terceiro ano do Ensino Médio na modalidade EJA.
Duração	Quatro aulas (40 minutos cada aula)
Objetivo geral	Objetivo central é possibilitar ao estudante compreender historicamente relações, temporalidades, situações e características que permeiam o universo sociocultural da Primeira República; que possa interligar, conectar e interpretar discursos, dinâmicas e movimentos afins a personagens, situações e cenários que transitam nesse período histórico; que possa contextualizar, compreender e mobilizar saberes e práticas da disciplina de História.
Objetivos específicos	a) Questionar, problematizar e contextualizar os problemas de ordem política, cultural, econômica e social da Primeira República. b) Identificar, mobilizar e interpretar as representações das charges e buscar compreender os discursos que estão em debate nesse tipo de documento. c) Apresentar, produzir e refletir sobre como ocorre a produção e difusão do conhecimento histórico e como os historiadores, munidos de ferramentas de seu ofício, utilizam desse tipo de documento para a construção do saber histórico. d) Produzir, conectar, apresentar e refletir sobre os discursos histórica e socialmente construídos dentro de um contexto, uma época, um tempo. e) Mobilizar, refletir e compreender as dinâmicas que ocorriam dentro da sociedade brasileira no período e como determinadas práticas, situações, cenários se perpetuam no ambiente social.
Recursos necessários	Sala de informática, quadro branco, lousa, cartolinas, canetas coloridas, textos de apoio, impressão das atividades e do material de apoio.
Conteúdos	Texto de apoio sobre transição monarquia–República (https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/monarquia-e-republica-entenda-a-transicao-entre-essas-duas-formas-de-governo.htm) Texto de apoio sobre a República da Espada (https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-foi-republica-espada.htm)
Atividade proposta	Interpretação de charges sobre o período estudado a fim de identificar discursos apresentados sobre o contexto histórico
Aplicação do feedback	Promoção de comentários acerca da sequência aplicada pelo docente, assim como recepção da atividade e manifestação do aluno e seu livre pensamento sobre a realização da atividade proposta pelo professor

FONTE: dados da pesquisa. Elaboração: Augusto C. F. Barbosa, 2021.

Como se observa no quadro anterior, orientamos o desenvolvimento da sequência didática em sala de aula mediante os recursos que os docentes podem ter à sua disposição durante sua prática. Entretanto, ressaltamos as possibilidades de extensão de material, uso de ferramentas tecnológicas e digitais e aumento da carga horária destinada às atividades. Em suma, a organização aqui apresentada pode, na medida da necessidade, ser expandida e/ou reduzida; depende do contexto/cenário do ambiente escolar. Em meio a alunos da modalidade EJA, é recomendável que o professor titular desenvolva um momento de reflexão e debate durante a aplicação e após a atividade, visto que as respostas dadas podem ter particularidades que necessitem ser compartilhadas para a turma.

5.1 Desenvolvimento da sequência didática

O quadro a seguir apresenta uma síntese da atividade proposta em sala de aula dentro da sequência didática proposta neste estudo.

QUADRO 4. Proposta de atividade em sala de aula dentro da sequência didática proposta neste estudo

AULA	AÇÃO EXECUTADA NO AMBIENTE ESCOLAR
Aula 1 (40 min./noturno)	Apresentação do conteúdo de Primeira República aos estudantes
Aula 2 (40 min./noturno)	Apresentação do periódico ilustrado <i>Revista Ilustrada</i> aos alunos
Aula 3 (40 min./noturno)	Aplicação da atividade proposta em sala de aula
Aula 4 (40 min./noturno)	Aplicação do formulário com o feedback dos discentes

FONTE: dados da pesquisa. Elaboração: Augusto C. F. Barbosa, 2021.

Como se lê, o quadro comporta as orientações gerais de aplicação da sequência apresentada nesta dissertação. O foco central desse material, evidentemente, é o uso do periódico ilustrado como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem da disciplina. Ao mesmo tempo, podemos utilizá-lo como elemento para promover debates e reflexões sobre o contexto histórico estudando. As aulas, por fim, foram pensadas à luz desse programa de ensino. Devem ser compreendidas como momento de debate, discussão, orientação e produção em que, ao professor, cabe fazer a mediação para a sequência. Já para os estudantes defendemos que a sequência didática possibilite mais contato com a produção do período histórico estudado e que abre um campo de reflexão

sobre problemas sociais, econômicos e políticos durante a primeira República que ainda reverberam na realidade social do Brasil do século XXI.

Aula 1 — *Apresentação do conteúdo a turma*. Para a primeira aula, entendemos ser necessário ao professor apresentar com clareza, à turma de estudantes, o plano de ensino, os objetivos do estudo do conteúdo em questão, as ferramentas que serão mobilizadas no decorrer das aulas e o processo de avaliação. Sugerimos textos de apoio alinhados no conteúdo programático da disciplina; caso haja material didático específico para a modalidade EJA na disciplina de História, então que seja usado (para orientação de contexto histórico). Caso não esteja disponível material didático na unidade escolar, então que o docente realize a produção/pesquisa de textos de apoio!

Para essa primeira aula é importante frisar para os estudantes a situação social, cultural e política do Brasil no período. Se possível, destacar atores sociais, movimentos e discursos, vivências e práticas sociais fervilhando durante o período de transição monarquia–República e como discursos diferentes atuaram na “fabricação” e consolidação da Primeira República. O texto apresentado e discutido em sala de aula deve conter elementos que contribuam para um olhar sobre o processo de ruptura política e sobre a história do cotidiano, de homens e mulheres que viviam ao seu modo durante o fervilhar desse contexto histórico. Ao mesmo tempo, antes de adentrar propriamente a leitura dos textos, caberia um primeiro movimento para a turma: mapear sentidos, significados e representações do vocábulo *república* com os estudantes. Se tiverem tido contato com o conceito, quais ideias, discursos e possibilidades a palavra-conceito representam para a turma. Durante esse momento inicial é válido possibilitar a abertura de diálogo ante as representações primárias que os estudantes já trazem consigo e, à medida que as definições aparecem, cabe ao professor problematizá-las com os estudantes.

Após a conclusão de questionamentos breves, inicia-se a leitura do texto de apoio. Ler o material disponibilizado aos estudantes pode ser atividade coletiva ou individual; mas é importante que o docente promova um processo de leitura coletiva dos acontecimentos centrais da Primeira República, em particular no período de transição regime monárquico para o republicano, e como tal contexto possibilita compreender estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais que permanecem no tempo e no espaço.

Aula 2 — *Apresentação do periódico Revista Ilustrada aos estudantes*. Para Mouco e Gregório (2007), como gênero humorístico de características próprias (uso do absurdo gráfico em figuras humanas posicionais, exageros nas feições e ações como artifício caricatural), a charge pode ajudar a conscientizar seu leitor. Esse potencial estaria muito em seu caráter informativo, em que a sátira é elemento para denúncia, crítica a valores sociais e/ou condutas de agentes públicos e privados. Portanto, periódicos ilustrados cujas páginas tenham desenhos caricaturais de temas e situações cotidianas variados são muito úteis para ensinar a disciplina de História na escola elementar.

Para a sequência didática aqui proposta, sugerimos o uso da *Revista Ilustrada* (1876–98) como material didático textual e visual para o ensino de História em sala de aula. Parte do acervo de edições da revista encontra-se na Hemeroteca Digital Brasileira,⁴⁸ *website* que disponibiliza edições digitalizadas do periódico para consulta, pesquisa e leitura, inclusive com recurso de busca por palavra e expressões. Por ser uma revista ilustrada antiga, suas charges capturam a realidade social de homens e mulheres que viveram no século XIX. De fato, contém elementos que fazem pouco sentido para leitores do presente; mas, ao mesmo tempo, contém elementos passíveis de serem reconhecidos no cotidiano de hoje. Logo, é uma documentação promissora (e de fácil acesso) para ensinar a disciplina História escolar — neste caso, na modalidade EJA.

Com efeito, a sequência didática aqui apresentada presume o valor pedagógico desse tipo de documento e a sua utilização no ambiente de ensino. Afinal, as representações de personalidades, situações, práticas e discursos se tornam objetos de valia para o ensino da disciplina. Aos estudantes, as charges possibilitam um olhar diferenciado para o passado, em que interpretar os sentidos, a situação e a dinâmica das personagens retratadas pela pena do artista torna possível se situar em debates, discussões e interesses da época. Ao docente que transite pelo acervo, cabe selecionar os temas que vai desenvolver em sala de aula: situação sanitária, situação econômica, escravidão, violência urbana, sexualidade, literatura, música, teatros; em resumo, é possível utilizar de forma plena as charges do periódico como elemento didático em sala de aula, pois a variedade de possibilidades é gigantesca.

⁴⁸ As edições do periódico ilustrado trabalhado nessa sequência didática podem ser encontradas neste endereço virtual: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

Com base nas possibilidades da escola onde o professor atuar, sugerimos-lhe que, na aula aqui idealizada, pré-seleccione charges para apresentar ao alunado como material de exemplo e mostrar como o jornal — a imprensa do período — pode ser um documento histórico valioso. Se utilizado pelo docente com os critérios devidos, pode contribuir para expandir a compreensão escolar do contexto histórico da época. Nesse momento, seria interessante questionar os discentes sobre: *a função e o trabalho da imprensa na República; a liberdade de expressão na imprensa; o hábito dos estudantes de ler e discutir noticiário*; e outras inúmeras possibilidades que podem surgir do diálogo estudante–professor. Enfim, recomendamos ao docente promover um debate aberto e livre sobre as charges selecionadas; ao mesmo tempo, que discuta com os estudantes como a imprensa contribui, em dado nível, para consolidar ou descredibilizar instituições, como veículos de imprensa participam do processo de construção da opinião pública sobre o novo regime político.

Aula 3 — *Aplicação da atividade proposta em sala de aula*. Será realizada a atividade em questão propriamente dita. Após a contextualização do período histórico estudado em sala de aula e após o debate sobre a imprensa no século XIX e as implicações da transição política (debatida nas aulas 1 e 2), é necessário avaliar a aprendizagem dos estudantes. Espera-se que possam refletir e interpretar sentidos e significados das charges selecionadas pelo docente. É importante afirmar: a sequência didática apresentada é uma construção coletiva e maleável, ou seja, adaptável ao ambiente escolar onde o professor atuar. Logo, as situações podem ser expandidas ou reduzidas conforme a situação-aula. Para realizar a atividade final da sequência didática, recomendamos ao professor seleccionar quinze edições da *Revista Ilustrada* — no *website* da hemeroteca da Biblioteca Nacional, cabe frisar — e escolher aquelas coerentes com seu projeto de ensino, tema e interesse; ou seja, as que lhe pareçam úteis para serem exploradas em sala de aula. Essa predefinição não inibe a possibilidade de essas variáveis serem alteradas pelo educador a qualquer momento durante a sua prática.

Ressaltamos que convém ao professor disponibilizar as charges de forma impressa em boa qualidade aos alunos, para que detalhes das páginas possam ser observados com nitidez. Após a entrega do material, é necessário disponibilizar, também, as questões da atividade em si.

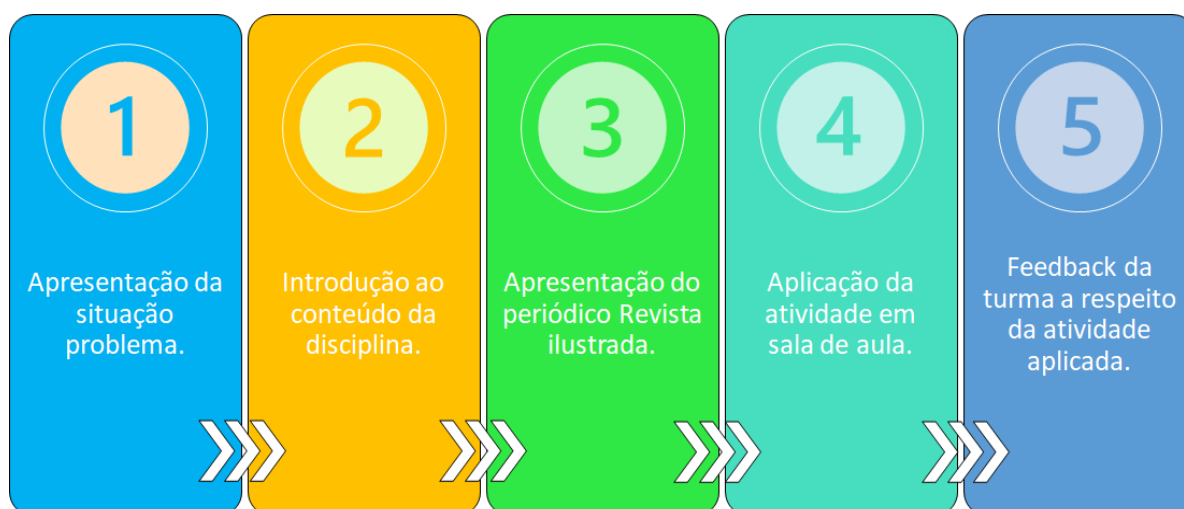
Uma proposta de análise para as charges da *Revista Ilustrada* está relacionada com a produção de questionário aplicado aos estudantes, a saber: “1) Qual é o ano/período desta publicação? 2) Quais personagens estão em tela; 3) Qual é o assunto/tema retratado na charge?; 4) Qual é a crítica produzida pelo cartunista? 5) Qual é situação ou problema social é representado na charge?”. É claro, essas questões são possibilidades; outras perguntas podem ser feitas pelo docente, conforme as provocações dos discentes, pode se mobilizar para expandir as possibilidades de leitura das charges. A atividade é aplicável de forma individualizada ou em duplas; mas que tenha, como fio condutor, a reflexão dos possíveis significados das charges e como os estudantes podem mobilizar essas interpretações no contexto histórico da República ao fazerem associações sobre as condições sociais, políticas, culturais e econômicas do período.

Aula 4 — *Aplicação do formulário com o feedback dos estudantes*. Após ser aplicada a atividade em sala de aula, sugerimos uma conversa sobre a atividade proposta. O docente deve expor, aos estudantes, um quadro dinâmico das dificuldades de realização da atividade e que presuma a opinião dos alunos quanto às charges, a didática docente e — é claro — as perspectivas do educador sobre problemas da Primeira República e como determinadas práticas, condutas e ações resistem, permanecem. Visto que os educandos terão avaliado o desempenho do professor na execução da atividade, acreditamos que promover a opinião do alunado o leva a perceber que suas contribuições em forma de respostas, questionamentos e dúvidas forma relevantes para a realização da atividade em sala de aula.

Com isso, queremos salientar que a sequência didática aqui proposta teve como objetivo central usar parte do acervo de edições da *Revista Ilustrada* como ferramenta pedagógica para os estudantes. Às vezes vistas como produção cultural de menor importância, mero entretenimento passivo, as charges possibilitam adentrar práticas, costumes, ideias, discursos, numa palavra o cosmos social do período de sua concepção; para isso, é necessário serem analisadas com atenção. Ao docente, cabe destacar que a utilização desse tipo de documento se torna, na verdade, um ganho significativo ao seu ofício de educador, pois permite criar condições para o exercício da reflexão e da interpretação sobre dado contexto histórico.

A figura a seguir traduz em grafismos a proposta de sequência didática para usar charges da *Revista Ilustrada* no ensino de História. O diferencial aqui é a possibilidade de abertura ao diálogo — no início e no término da atividade — entre docentes e discentes da turma.

FIGURA 6. Representação gráfica da sequência didática



FONTE: dados da pesquisa. Elaboração e design: Augusto C. F. Barbosa , 2021

Como se vê, há destaque e mobilização de saberes, reflexões e ideias desenvolvidos ao longo da execução da atividade. Seguindo o passo a passo: 1) apresentação da situação problema; 2) introdução ao conteúdo da disciplina; 3) apresentação do periódico *Revista Ilustrada*; 4) aplicação da atividade em sala de aula; 5) *feedback* da turma a respeito da atividade aplicada. Esses passos ajudam a gerenciar o tempo em sala de aula na aplicação da atividade. Cada passo aqui delimitado visa particularizar um momento em sala, direcionando a atenção dos estudantes para um processo: da introdução ao tema, passando pela leitura e discussão do conteúdo, até a execução da atividade e o momento do *feedback* posterior.

É importante ressaltar que não pretendemos, neste trabalho, esgotar as possibilidades de uso desse tipo de material no ensino de História. Ao contrário, no que se refere ao ensino da disciplina, o que propomos nesta sequência didática é — sem falsa modéstia — um conjunto pequeno de práticas/ações que visam convidar a turma a produzir, debater, refletir acerca da conjuntura política, econômica e social do fim do século XIX. Para tanto, utilizariam o *métier* da atitude historiadora: um olhar crítico para esse tipo de material. Outra vez, aos estudantes da modalidade EJA — alunado

singular —, possibilita um olhar interessante sobre as representações contidas no semanário *Revista Illustrada* e como essas representações recebem, por cada discente, um conjunto de significados, discursos e reflexões próprios. Ao professor que queira explorar esse material ilustrado em sala de aula, é preciso estar atento às dinâmicas passíveis de serem desenvolvidas com tal documentação em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da pesquisa subjacente a este trabalho, direcionamos nossa atenção ao processo de aprendizagem de História em meio a estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Identificamos que sujeitos diversos frequentadores da sala de aula — lugar de sociabilidade — têm interesses, necessidades, características e modos variados de existirem e de aprenderem. Vimos como cada aluno procura se aprimorar nos estudos ampliando interesses, práticas e vivências afins à sua condição de sujeito social. Compreendemos motivações para ex-estudantes retornarem à escola, assim como pudemos traçar paralelos sobre as demandas desse grupo em particular. Reconhecemos a necessidade de, com aplicação de formulários, mapear o universo social dos discentes relativamente à prática desenvolvida em sala de aula; de conhecer o educando a fim de compreender o seu “local de fala”, suas perspectivas ante sua própria condição como estudante. Ao mesmo tempo, os formulários permitiram identificar condições sociais dos alunos da modalidade EJA. O mapeamento inicial nos permitiu identificar rotinas de estudos, relação com o ambiente educacional — disciplinas e comunidade escolar — e, na medida do possível, compreender mais de suas motivações e sonhos.

Acerca do trabalho de sala de aula, a sequência didática, conseguimos observar o desenvolvimento da atividade de forma a potencializar o ensino da disciplina de História. Considerando a apropriação dos estudantes dessa modalidade no que se refere ao processo de aprendizagem, acreditamos que o projeto foi aplicado com sucesso. Houve *participação* estudantil: opiniões e pareceres sobre o material didático trabalhado em sala de aula — as charges. A pluralidade de respostas emanadas denota perspectivas e atitudes ante problemas sociais que permeiam o imaginário coletivo do brasileiro. A efetividade da atividade proposta, portanto, se manifestou, ao nosso olhar, pelas abordagens realizadas pelos alunos; ou seja, pelos questionamentos feitos por eles em sala e pelas afirmativas escritas sobre as charges — material explorado no processo de aprendizagem de histórica escolar.

É preciso esclarecer que não se objetivou esgotar as possibilidades de usar a charge como fonte para o ensino escolar de História, vista a riqueza de informações, discursos e reflexões que possibilitam aos profissionais da educação. Mas ressaltamos a

importância de usar o periódico *Revista Ilustrada* como complemento útil ao ensino da disciplina; útil para valorizar a reflexão, o debate e a crítica ao documento. Aos estudantes é dada a possibilidade da leitura crítica e assídua de dado momento da história de seu país; ao professor, cabe usar com ciência o que tem em mão: um elemento de valia para desenvolver sua prática docente em sala de aula.

As charges do semanário, portanto, são uma ferramenta de grande valia para a produção de sentidos, discursos e representações sobre determinada época, tema e situação. Claro que a crítica ao documento e o imaginário acerca da produção da sátira deve ser levada em consideração durante o fazer do docente em sala de aula. A quem se destina a crítica, quais são as personagens envolvidas na “trama” e quais as representações ali construídas pelo artista, situando-o sempre em determinado recorte temporal e geográfico. Aos estudantes essas informações servem como bússolas para a orientação e o contexto da produção da charge.

Essa atitude historiadora de produzir discursos sobre os significados das charges – aqui definimos como atitude historiadora - possibilita uma multiplicidade de possibilidades, fazeres e práticas em sala de aula. Os professores da disciplina podem convidar para o debate e formular com os estudantes novos sentidos e críticas e compreensões para o objeto analisado. Por fim, convém dizer que os estudantes, cada qual à sua maneira, estão ativos no processo de ensino e, como observado, querem participar. Assim, é necessário aos docentes fomentarem a participação, a reflexão e o pensamento crítico no alunado, seja qual for a faixa etária.

A quem estuda na EJA, com suas particularidades, torna-se imperativo que o docente atue como mediador do processo, orientador, inquietando, provocando um olhar crítico sobre os “ecos do passado”. E que suas práticas educativas possibilitem não só o compartilhamento de saberes, mas também sua produção e difusão. Que as aulas se tornem ambiente de questionamento, reflexão e crítica.

Novos tempos demandam novos métodos, e o ensino de História não pode se reduzir a práticas de ensino do século passado; antes, precisa se atentar ao novo, ao tempo presente, ao mundo presente.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **PNAD Contínua 2018**: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. “Editorial Estatísticas Sociais”, Brasília, 19 jun. 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>>. Acesso em: 12 out. 2020.
- ALBERTI, Verena. Fontes. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2019.
- ALMEIDA, V. Educação, história da educação e ensino de história. In: SILVA, Norma L.; VIEIRA, Martha V. (Org.). **Ensino de história e formação continuada**: teorias, metodologias e práticas. Goiânia: ed. PUC Goiás, 2013, v. 1.
- BALABAN, Marcelo. **Poeta do lápis**: sátira e política na trajetória de Angelo Agostini no Brasil Imperial (1864–1888). Campinas: ed. Unicamp, 2009.
- BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **Hist. R.**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37–51, jan.–jun. 2012.
- BARMAN, Roderick J. **Imperador cidadão**. Tradução de Sonia Midori Yamamoto. São Paulo: ed. Unesp: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012.
- BARROS, José D’ Assunção Barros. História serial, história quantitativa e história demográfica: uma breve reflexão crítica. **Revista de Ciências Humanas**, Santa Catarina, v. 11, n. 1, p. 163–72, jan.–jun. 2011.
- BARROS, José D’ Assunção. **A expansão da história**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARROS, José D’ Assunção. **Teoria e formação do historiador**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BENTIVOGLIO, Julio; LOPES, Marcos Antônio (Org.). **A constituição da história como ciência**: de Ranke a Braudel. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BITTENCOURT, Circe. **História do Brasil**: identidade nacional e ensino de história do Brasil, 2010.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **A apologia da História, ou ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2001.

BOAS, Guadalupe Braga Vilas; HOLANDA, Maria Júlia B. de; CASTRO, Ana Cristina. Tendências e perspectivas para erradicação do analfabetismo na EJA. **Revista Projeção e Docência**, [s. l.], ano 2019, v. 10, n. 1, p. 142–53, 2019.

BOURDÉ, Guy. **As escolas históricas**. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução/Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: versão preliminar segunda versão. Brasília: MEC, 2016, p. 8. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 dezembro de 2019.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 nov. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2020. Brasília, INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. Tradução de Guinsburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: EDUSC, 2004.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989)**: a revolução francesa da historiografia. 2. ed. São Paulo: ed. UNESP, 2010.

CAIMI, Flávia Eloísa. Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). **O ensino de história em questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2015.

CAMPOS, Rogério de. **Imageria**: o nascimento das histórias em quadrinhos. São Paulo: Veneta, 2015.

CARMO, G. T.; CARMO, C. T. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 63, 2014.

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n63.2014>. **Dossiê Educação de Jovens e Adultos II**. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **D. Pedro II: ser ou não ser**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CARVALHO, José Murilo de (Org.). **A construção nacional: 1830-1889**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, v. 2.

CASTELLS, Manuel. **O poder da comunicação**. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 2002.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** Sobre a história e os historiadores. Tradução de Marcos A. da Silva. São Paulo: Ática, 1995.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à República: momentos decisivos**. 9. ed. São Paulo: ed. UNESP, 2010.

COSTA, C. **A revista no Brasil do século XIX — a história da formação das publicações, do leitor e da identidade do brasileiro**. São Paulo: Alameda, 2012.

ECO, Umberto. **Pape SatànAleppe: crônicas de uma sociedade líquida**. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2017.

FEBVRE, L. Contra o vento: manifesto dos novos *Annales*. In: NOVAIS, F. A.; SILVA, R. F. (Org.). **Nova história em perspectiva**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

FIGUEIREDO, Guilherme Elias de. Como ler uma revista ilustrada? Uma proposta metodológica para o estudo de periódicos ilustrados publicados no Brasil oitocentista. **Cadernos de História**, v. 16, n. 25, 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Elio Chaves. A consolidação da República: rebeliões e ordem e progresso. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Org.). **O tempo do liberalismo oligárquico**: da proclamação da República à Revolução de 1930 — Primeira República (1889–1930). 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FONSECA, Joaquim da. **Caricatura**: a imagem gráfica do humor. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

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

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, p. 61–78, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREYRE, Gilberto. **O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX**. . . 4. ed. São Paulo: Global, 2010.

GEREMEK, Bronislaw. “Entre o individual e o coletivo: história social ou história moral?”. In: NOVAIS, Fernando A; SILVA, Rogério F. (Org.). **Nova história em perspectiva**. São Paulo: Cosac Naify, 2013, v. 2.

GUITTON, Jean. **O trabalho intelectual**. Conselhos para os que estudam e para os que escrevem. Tradução de Lucas Félix de Oliveira Santana. Campinas: Kíron, 2018.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HARTOG, François. **Crer em história**. Tradução de Camila Dias. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores Educacionais do Censo Escolar 2018 estão disponíveis para consulta**. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2019/apresentacao_coletiva_censo_escolar_2018.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Contexto, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

KNAUSS, Paulo et al. (Org.). **Revistas ilustradas: modos de ler e ver no Segundo Reinado**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: ed. UNESP, 2020.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LE GOFF, Jacques. A história nova. In: NOVAIS, F. A.; SILVA, R. F. (Org.). **Nova história em perspectiva**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 7, ed. revista. Campinas: ed. Unicamp, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIEBEL, Vinícius. Charges. In: RODRIGUES, Rogério Rosa (Org.). **Possibilidades de pesquisa em história**. São Paulo: Contexto, 2017.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Tradução: Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LIPOVETSKY, G. Tempo contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. In: LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Tradução: Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LUCCHESI, Anita; MAYNARD, Dilton C. S. Novas Tecnologias. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2019.

MANIERI, Dagmar; DUARTE, Iêda M. A. **O ensino de História na EJA: desafios e novas possibilidades**. In: SILVA, N. L.; VIEIRA, M. V. (Org.). **Ensino de história e formação continuada: teorias metodologias e práticas**. Goiânia: ed. PUC Goiás, 2013.

MARINGONI, Gilberto. **Ângelo Agostini: a imprensa ilustrada da corte à capital federal: 1864–1910**. São Paulo: Devir Livraria, 2011.

MASETTO, Marcos T. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013.

MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018.

MODENESI, Thiago. **Educando na república: charges, cartuns e histórias em quadrinhos da Revista Illustrada**. Recife: Tarcísio Pereira Editor, 2019.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrenes. 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Padrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOUCO, Maria Aparecida; GREGÓRIO, Maria Regina. **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica**. Londrina: Dia a dia Educação, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 15 abr. 2019.

MUAZE, Maria de Aguiar Ferreira. Ensino de história e imagem: territórios possíveis. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.) **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2015.

NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil república: da queda da monarquia ao fim do Estado Novo**. São Paulo: Contexto, 2018.

NETO, J. C. DA S.; ANDRADE, M. C. N. Os jovens e os adultos que fogem da escola. A escola que expulsa os jovens e os adultos: reflexões sobre o abandono na EJA. **Tempos e Espaços em Educação**, v. 5, jul.–dez, p. 193–206, 2010.

NOVAIS, F. A.; SILVA, R. F. (Org.). **Nova história em perspectiva**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PAIVA, VANILDA, Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Porto Alegre Caricata**. Porto Alegre: UE/Secretária Municipal de Cultura, 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PLANCY, J. C. **Dicionário infernal**. Tradução Angela Gasperin Martinazzo. São Paulo: ed. USP; Brasília: ed. Universidade de Brasília; Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2019.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REIS, José Carlos. **O desafio historiográfico**. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2010.

REIS, José Carlos. **A História, entre a filosofia e a ciência**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

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

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da folha de S. Paulo**. Maringá: ed. UEM, 2000.

RÜSEN, Jörn. **História viva** — teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: ed. UnB, 2010a.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica** — teoria da história: fundamentos da ciência História. Tradução: Estevão Martins. Brasília: ed. UnB, 2010b.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido?** Orientações ente o ontem e o amanhã. Tradução de Nélcio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

RUSSELL, Bertrand. **Sobre a educação**. Tradução Renato Prelorentzou. São Paulo: ed. UNESP, 2014.

SAAVEDRA, Miguel de Cervantes. **Dom Quixote de la Mancha**. Tradução de Ernani Ssó. 1. ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

SALIBA, Elias Thomé. A dimensão cômica da vida privada na república. In: SEVCENKO, Nicolau (Org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v. 3.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola Silveira Truzzi. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANT'ANNA, Benedita de Cássia Lima. **D'O Brasil Ilustrado (1856–1856) à Revista Ilustrada (1876–1898): trajetória da imprensa periódica literária fluminense**. Jundiaí: Paco, 2011.

SANT'ANNA, Benedita Cássia Lima. Angelo Agostini e os salões caricaturais publicados na Revista Ilustrada (1876–1898). *Língua & Literatura*, v. 16, n. 26, p. 159–71, 2014.

SCHMIDT, Maria A.; GARCIA, T. M. F. B. **Consciência histórica e crítica em aulas de história**. Fortaleza: Secretária da Cultura do Estado do Ceará/Museus do Ceará, 2006.

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

SCHMIDT, Maria A.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria A. O historiador e a pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, abr. 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, M.; FONSECA, S. G. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Henrique Maciel. **Dicionário de conceitos históricos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, João Luiz Maximo da. **Ensino de história em EJA: identidade e imagens**. São Paulo: Moderna, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/ Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Juremir Machado da. **Diferença e descobrimento**. O que é o imaginário. A hipótese do excedente de significação. Porto Alegre: Sulina, 2017.

SILVA, Juremir Machado da. **Raízes do conservadorismo brasileiro: a abolição na imprensa e no imaginário social**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

SRBEK, W. **Quadrinhos & outros bichos**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2006.

STARLING, Heloisa M.; SCHWARCZ, Lilia M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das, 2015.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **HISTEDBR** (Online), v. 10, n. 38, p. 49–59, 2010.

VASCONCELO, Mônica. **A campanha abolicionista da Revista Ilustrada (1876–1888)**: Ângelo Agostini e a educação do povo. Curitiba: Appris, 2018.

VILAR, J. C.; ANJOS, I. R. S. Currículo e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Espaço do Currículo** (Online), v. 7, p. 86–96, 2014.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro; SOARES, Livia Freitas Pinto Silva. Votos, partidos e eleições na primeira república: a dinâmica política a partir das charges de o malho. **Revista de História**, São Paulo, n. 177, 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Bookman. Porto Alegre. 2001.

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

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de História. **Saeculum Revista de História**. João Pessoa: UFPb, n. 6–7, jan.–dez. 2000–1, p. 105–17.

DADOS DA PESQUISA

■ **Entrevistas** — dados derivados de dois formulários (socioeconômico e perspectiva educacional, aplicados em 27 de novembro de 2019) e de atividade em sala de aula (desdobrada em 5 de dezembro de 2019)

A1. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A2. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A3. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A4. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A5. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A6. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A7. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A8. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A9. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A10. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A11. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A12. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A14. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A15. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A16. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A17. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A18. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A18. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A19. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A20. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A21. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A22. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A23. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

A23. Ananás, TO, 27 nov. e 5 dez. 2019. Formulário. Impresso e manuscrito. Folha solta. Respostas concedidas a Augusto C. F. Barbosa no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

■ Fontes jornalísticas

Revista Illustrada. Rio de Janeiro, RJ, 1886, n. 429

Revista Illustrada. Rio de Janeiro, RJ, 1888, n. 481

Revista Illustrada. Rio de Janeiro, RJ, 1891, n. 630

Revista Illustrada. Rio de Janeiro, RJ, 1891, n. 622

Revista Illustrada. Rio de Janeiro, RJ, 1898, n. 736

■ Acervo consultado

Hemeroteca da Billioteca Nacional

■ Bibliografia (obras lidas, mas não citadas)

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARROS, José D' Assunção; NÓVOA, Jorge (Org.). **Cinema-história**: teoria e representações sociais no cinema. 3. ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, v. 28, n. 55, p. 153–70, 2008.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

LE GOFF, Jacques. **A história deve ser dividida em pedaços?** Tradução de Nícia Adan Bonatti. São Paulo: ed. UNESP, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade.** São Paulo: Global, 2018.

SILVA, Thiago de Faria. **Escola, história e claquete:** a produção audiovisual escolar e o ensino de história. Orientador Marcos Antônio da Silva, São Paulo, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICE 1

Modelo do formulário I (socioeconômico) e respostas obtidas
**MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA**
PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ESTUDANTE

3º ano EJA, turma 37.03, 2019/semestre 2

Aplicação em 27 de novembro de 2019

FORMULÁRIO I

1) Nome completo:

2) Idade:

Anos completos:

 3) Naturalidade: ☐ Brasileiro ☐ Estrangeiro Qual país estrangeiro:

 4) Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

5) Estado de origem _____ e Município de origem _____

 6) Atualmente você mora na zona? ☐ Urbana (cidade) ☐ Rural (fazenda, sítio, chácara, aldeia, vila agrícola, etc.)

 7) Atualmente a moradia em que reside é? ☐ Casa própria ☐ Alugada

 8) Estado Civil: ☐ Solteiro (a) ☐ Casado (a) ☐ Viúvo (a) ☐ Separado (a)/
Divorciado (a) ☐ Vivo com companheiro (a)

 9) Tem filhos? Quantos? ☐ Nenhum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐
Mais de 6

 10) Em relação à cor da pele, você se considera: ☐ Branco ☐ Pardo ☐ Negro ☐
Amarelo (oriental) ☐ Vermelho (indígena)

 11) Atualmente você: ☐ Apenas estuda ☐ Trabalha e estuda ☐ Está desempregado
☐ Está de licença ou incapacitado de estudar / trabalhar ☐ Está aposentado



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ESTUDANTE.

3 Ano EJA, Turma 37.03, 2019/Semestre 2
Aplicação em 27 de novembro de 2019.

FORMULÁRIO - I

- 1) Nome completo: [REDACTED]
- 2) Idade: 38 anos completos;
- 3) Naturalidade: ☒ Brasileiro ☐ Estrangeiro Qual país estrangeiro: _____
- 5) Sexo: ☒ Masculino ☐ Feminino
- 6) Estado de origem Tocantins e Município de origem Amanóis
- 7) Atualmente você mora na zona?
☒ Urbana (cidade)
☐ Rural (fazenda, sítio, chácara, aldeia, vila agrícola, etc.)
- 8) Atualmente a moradia em que reside é?
☐ Casa própria ☒ Alugada
- 9) Estado Civil:
☐ Solteiro (a) ☐ Casado (a) ☐ Viúvo (a) ☐ Separado (a)/ Divorciado (a) ☒ Vivo com companheiro (a)
- 10) Tem filhos? Quantos?
☐ Nenhum ☐ 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ Mais de 6
- 11) Em relação à cor da pele, você se considera:
☐ Branco ☒ Pardo ☐ Negro ☐ Amarelo (oriental) ☐ Vermelho (indígena)
- 12) Atualmente você:
☐ Apenas estuda ☒ Trabalha e estuda ☐ Está desempregado
☐ Está de licença ou incapacitado de estudar / trabalhar ☐ Está aposentado



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ESTUDANTE.

3 Ano EJA, Turma 37.03, 2019/Semestre 2

Aplicação em 27 de novembro de 2019.

FORMULÁRIO - I

- 1) Nome completo: [REDACTED]
- 2) Idade: 20 anos completos;
- 3) Naturalidade: ☒ Brasileiro ☐ Estrangeiro Qual país estrangeiro: _____
- 5) Sexo: ☐ Masculino ☒ Feminino
- 6) Estado de origem Tocantins e Município de origem Alambion
- 7) Atualmente você mora na zona?
 - ☒ Urbana (cidade)
 - ☐ Rural (fazenda, sítio, chácara, aldeia, vila agrícola, etc.)
- 8) Atualmente a moradia em que reside é?
 - ☐ Casa própria ☒ Alugada
- 9) Estado Civil:
 - ☐ Solteiro (a) ☐ Casado (a) ☐ Viúvo (a) ☐ Separado (a)/ Divorciado (a) ☒ Vivo com companheiro (a)
- 10) Tem filhos? Quantos?
 - ☐ Nenhum ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ Mais de 6
- 11) Em relação à cor da pele, você se considera:
 - ☒ Branco ☐ Pardo ☐ Negro ☐ Amarelo (oriental) ☐ Vermelho (indígena)
- 12) Atualmente você:
 - ☒ Apenas estuda ☐ Trabalha e estuda ☐ Está desempregado
 - ☐ Está de licença ou incapacitado de estudar / trabalhar ☐ Está aposentado



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ESTUDANTE.

3 Ano EJA, Turma 37.03, 2019/Semestre 2
Aplicação em 27 de novembro de 2019.

FORMULÁRIO - I

- 1) Nome completo: [REDACTED]
- 2) Idade: 20 anos anos completos;
- 3) Naturalidade: ☒ Brasileiro [] Estrangeiro Qual país estrangeiro: _____
- 5) Sexo: [] Masculino ☒ Feminino
- 6) Estado de origem Tocontin e Município de origem Amaná
- 7) Atualmente você mora na zona?
☒ Urbana (cidade)
[] Rural (fazenda, sítio, chácara, aldeia, vila agrícola, etc.)
- 8) Atualmente a moradia em que reside é?
☒ Casa própria [] Alugada
- 9) Estado Civil:
☒ Solteiro (a) [] Casado (a) [] Viúvo (a) [] Separado (a)/ Divorciado (a) [] Vivo com companheiro (a)
- 10) Tem filhos? Quantos?
☒ Nenhum [] 1 [] 2 [] 3 [] 4 [] 5 [] 6 [] Mais de 6
- 11) Em relação à cor da pele, você se considera:
[] Branco [] Pardo ☒ Negro [] Amarelo (oriental) [] Vermelho (indígena)
- 12) Atualmente você:
[] Apenas estuda ☒ Trabalha e estuda [] Está desempregado
[] Está de licença ou incapacitado de estudar / trabalhar [] Está aposentado



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ESTUDANTE.

3 Ano EJA, Turma 37.03, 2019/Semestre 2
Aplicação em 27 de novembro de 2019.

FORMULÁRIO - I

- 1) Nome completo: [REDACTED]
- 2) Idade: 19 anos completos;
- 3) Naturalidade: ☒ Brasileiro ☐ Estrangeiro Qual país estrangeiro: _____
- 5) Sexo: ☒ Masculino ☐ Feminino
- 6) Estado de origem Tocantins e Município de origem ANANIAS-TO
- 7) Atualmente você mora na zona?
☒ Urbana (cidade)
☐ Rural (fazenda, sítio, chácara, aldeia, vila agrícola, etc.)
- 8) Atualmente a moradia em que reside é?
☒ Casa própria ☐ Alugada
- 9) Estado Civil:
☐ Solteiro (a) ☐ Casado (a) ☐ Viúvo (a) ☐ Separado (a)/ Divorciado (a) ☒ Vivo com companheiro (a)
- 10) Tem filhos? Quantos?
☐ Nenhum ☒ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ Mais de 6
- 11) Em relação à cor da pele, você se considera:
☐ Branco ☒ Pardo ☐ Negro ☐ Amarelo (oriental) ☐ Vermelho (indígena)
- 12) Atualmente você:
☐ Apenas estuda ☒ Trabalha e estuda ☐ Está desempregado
☐ Está de licença ou incapacitado de estudar / trabalhar ☐ Está aposentado



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ESTUDANTE.

3 Ano EJA, Turma 37.03, 2019/Semestre 2
Aplicação em 27 de novembro de 2019.

FORMULÁRIO - I

- 1) Nome completo: [REDACTED]
- 2) Idade: 22 anos anos completos;
- 3) Naturalidade: ☒ Brasileiro ☐ Estrangeiro Qual país estrangeiro: _____
- 5) Sexo: ☐ Masculino ☒ Feminino
- 6) Estado de origem Para e Município de origem Palestina - Pa
- 7) Atualmente você mora na zona?
☒ Urbana (cidade)
☐ Rural (fazenda, sítio, chácara, aldeia, vila agrícola, etc.)
- 8) Atualmente a moradia em que reside é?
☐ Casa própria ☒ Alugada
- 9) Estado Civil:
☐ Solteiro (a) ☒ Casado (a) ☐ Viúvo (a) ☐ Separado (a)/ Divorciado (a) ☐ Vivo com companheiro (a)
- 10) Tem filhos? Quantos?
☒ Nenhum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ Mais de 6
- 11) Em relação à cor da pele, você se considera:
☐ Branco ☒ Pardo ☐ Negro ☐ Amarelo (oriental) ☐ Vermelho (indígena)
- 12) Atualmente você:
☐ Apenas estuda ☒ Trabalha e estuda ☐ Está desempregado
☐ Está de licença ou incapacitado de estudar / trabalhar ☐ Está aposentado



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ESTUDANTE.

3 Ano EJA, Turma 37.03, 2019/Semestre 2
Aplicação em 27 de novembro de 2019.

FORMULÁRIO - I

- 1) Nome completo: [REDACTED]
- 2) Idade: 39 anos anos completos;
- 3) Naturalidade: ☒ Brasileiro ☐ Estrangeiro Qual país estrangeiro: _____
- 5) Sexo: ☒ Masculino ☐ Feminino
- 6) Estado de origem Maranhão e Município de origem Ponto Franco
- 7) Atualmente você mora na zona?
☒ Urbana (cidade)
☐ Rural (fazenda, sítio, chácara, aldeia, vila agrícola, etc.)
- 8) Atualmente a moradia em que reside é?
☒ Casa própria ☐ Alugada
- 9) Estado Civil:
☒ Solteiro (a) ☐ Casado (a) ☐ Viúvo (a) ☐ Separado (a)/ Divorciado (a) ☐ Vivo com companheiro (a)
- 10) Tem filhos? Quantos?
☒ Nenhum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ Mais de 6
- 11) Em relação à cor da pele, você se considera:
☐ Branco ☒ Pardo ☐ Negro ☐ Amarelo (oriental) ☐ Vermelho (indígena)
- 12) Atualmente você:
☐ Apenas estuda ☒ Trabalha e estuda ☐ Está desempregado
☐ Está de licença ou incapacitado de estudar / trabalhar ☐ Está aposentado



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ESTUDANTE.

3º Ano EJA, Turma 37.03, 2019/Semestre 2
Aplicação em 27 de novembro de 2019.

FORMULÁRIO - I

- 1) Nome completo: [REDACTED]
- 2) Idade: 20 anos anos completos;
- 3) Naturalidade: ☒ Brasileiro | ☐ Estrangeiro Qual país estrangeiro: _____
- 5) Sexo: ☐ Masculino ☒ Feminino
- 6) Estado de origem Pernambuco e Município de origem Amambai
- 7) Atualmente você mora na zona?
☒ Urbana (cidade)
☐ Rural (fazenda, sítio, chácara, aldeia, vila agrícola, etc.)
- 8) Atualmente a moradia em que reside é?
☒ Casa própria | ☐ Alugada
- 9) Estado Civil:
☒ Solteiro (a) | ☐ Casado (a) | ☐ Viúvo (a) | ☐ Separado (a)/Divorciado (a) | ☐ Vivo com companheiro (a)
- 10) Tem filhos? Quantos?
☒ Nenhum | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 | ☐ 6 | ☐ Mais de 6
- 11) Em relação à cor da pele, você se considera:
☐ Branco | ☐ Pardo ☒ Negro | ☐ Amarelo (oriental) | ☐ Vermelho (indígena)
- 12) Atualmente você:
☐ Apenas estuda ☒ Trabalha e estuda | ☐ Está desempregado
☐ Está de licença ou incapacitado de estudar/trabalhar | ☐ Está aposentado

APÊNDICE 2

Modelo do formulário II (perspectivas) e respostas obtidas**MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA****FORMULÁRIO - II**

3 Ano EJA, Turma 37.03, 2019/Semestre 2

Aplicação em 27 de novembro de 2019.

NOME COMPLETO:

- 1) Como você se organiza para estudar?
- 2) Com que idade começou a estudar?
- 3) Você gosta de ler? De que tipo de leituras gostas?
- 4) Porque escolheu a modalidade do EJA?
- 5) Quais os motivos o fizeram retornar aos estudos?
- 6) Como sua família reagiu quando lhes disse que iria retornar aos estudos?
- 7) É difícil trabalhar e estudar? Por quê?
- 8) Como avalia a seu desempenho no EJA? O que o motiva?
- 9) Em quais disciplinas têm mais facilidade de aprendizagem e por quê?
- 10) Em quais disciplinas têm mais dificuldades de aprendizagem e por quê?
- 11) Já pensou em desistir do EJA? Por quê?
- 12) O que pensa sobre a disciplina de História?
- 13) O que significa, para você, aprender história?
- 14) Você sente mais facilidade em entender e aprender sobre História quando lê, quando assiste a vídeos, quando ouve o professor ou quando se combina algumas dessas possibilidades? Quais você gosta de combinar (ex.: leitura + vídeos; vídeos + fala do professor etc)
- 15) Qual é a importância do conhecimento para você?
- 16) E sobre o futuro, o que pensa em fazer quando terminar o EJA?



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

FORMULÁRIO - II

3 Ano EJA, Turma 37.03, 2019/Semestre 2
Aplicação em 27 de novembro de 2019.

Nome completo:

1) Como você se organiza para estudar?

Sempre tenho ~~tempo~~ que ~~tem~~ um tempo para estudar porque o estudo é muito importante estudar

2) Com que idade começou a estudar?

Com 4 anos de idade

3) Você gosta de ler? De que tipo de leituras gostas?

Os livros, porque eu quase não tenho tempo porque eu cuido do meu bebê recém nascido

4) Porque escolheu a modalidade do EJA?

porque eu sou casada e não tenho tempo para estudo ~~(dia)~~ de de a si e tem que fazer a noite

5) Quais os motivos o fizeram retornar aos estudos?

porque sem estudo você não consegue um bom trabalho porque não sabe estudar por sem estudo você não é nada nesse mundo

6) Como sua família reagiu quando lhes disse que iria retornar aos estudos?

normal porque eles que me incentivaram a estudar o estudo por que é difícil arrumar trabalho se não aprender os seus estudos

significa muito pra mim porque a gente
descobre tudo sobre o distolanto do
Brasil.

14) Você sente mais facilidade em entender e aprender sobre História quando lê, quando assiste a vídeos, quando ouve o professor ou quando se combina algumas dessas possibilidades? Quais você gosta de combinar (ex.: leitura + vídeos; vídeos + fala do professor etc)

Eu acho muito legal porque o nosso professor
possa muito vídeos e ao mesmo tempo
ele vai falando e fica muito fácil.

15) Qual é a importância do conhecimento para você?

Conhecimento é importante para a gente
fazer uma faculdade.

16) E sobre o futuro, o que pensar em fazer quando terminar o EJA?

Eu penso em fazer ~~uma~~ pedagogia porque eu
~~acho~~ acho muito legal um papel do professor
no sala de aula.



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

FORMULÁRIO - II

3 Ano EJA, Turma 37.03, 2019/Semestre 2
Aplicação em 27 de novembro de 2019.

Nome completo: _____

1) Como você se organiza para estudar?

Com cada matéria no seu diário fazemos de cada aula um resumo e produzimos um estudo diferente pouco sempre estudo em casa antes de ir no dia de cada matéria.

2) Com que idade começou a estudar?

69 Anos de idade pra estudar em tempo eu juliana tenho um pouco da vontade que tenho um aprendizado como.

3) Você gosta de ler? De que tipo de leituras gosta?

Sim, leitura literária, tipo de livro romancista e outras leituras.

4) Porque escolheu a modalidade do EJA?

Porque eu estudei ter o 2º Anos e me perco integral depois que tive filhos no 3º Anos eu não para o EJA para concluir meus estudos mais rápido que também se torno um aluno especializado.

5) Quais os motivos o fizeram retornar aos estudos?

Eu nunca parei um estudo sempre estudei desde do começo de 1º estudo e pretendo concluir assim como toda as disciplinas.

6) Como sua família reagiu quando lhes disse que iria retornar aos estudos?

Sempre me apoiaram por que nunca parei um dei continuidade a meus estudos e pretendo fazer um boa faculdade com apoio de minha família Assim que eu termino minha faculdade estar no do Melho Maninho com carinho e dedicação.

- 7) É difícil trabalhar e estudar? Por quê?

Por não ter muito tempo para as coisas a cada coisa estudo por que tem que ir logo a trabalhar por já cansado.

- 8) Como avalia a seu desempenho no EJA? O que o motiva?

Bem por que tem por um aprendizado com boas explicações em casa ou no.

- 10) Em quais disciplinas têm mais facilidade de aprendizagem e por quê?

Em Química por que me dá muito trabalho e é uma das matérias que mais me dá dor de cabeça.

- 9) Em quais disciplinas têm mais dificuldades de aprendizagem e por quê?

Ed física por que é diferente do corpo.

- 11) Já pensou em desistir do EJA? Por quê?

Não por que quero concluir meus estudos.

- 12) O que pensa sobre a disciplina de História?

Bem é um matéria logo o tempo aprendendo.

- 13) O que significa, para você, aprender história?

Muito coisa

com singulares que aprendo muito mais
por Nossa Vida e com a história. Não precisa
muito de escrita por Nossa Vida.

14) Você sente mais facilidade em entender e aprender sobre História quando lê, quando assiste a vídeos, quando ouve o professor ou quando se combina algumas dessas possibilidades? Quais você gosta de combinar (ex.: leitura + vídeos; vídeos + fala do professor etc)

Sim muito. Bem aprendo a que a história
tem muito coisa boa a não precisa.

15) Qual é a importância do conhecimento para você?

Muito coisa por o conhecimento é importante em
Nossa Vida por que com ele em tudo em
Nossa Vida e onde nós vamos estar.

16) E sobre o futuro, o que pensar em fazer quando terminar o EJA?

faculdade curso profissional e tem muito
mais a oferecer a nossa vida está
atual como profissional.

APÊNDICE 3

Atividade proposta em sala de aula e respectiva produção discente**MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA**

3 Ano EJA, Turma 37.03, 2019/Semestre 2

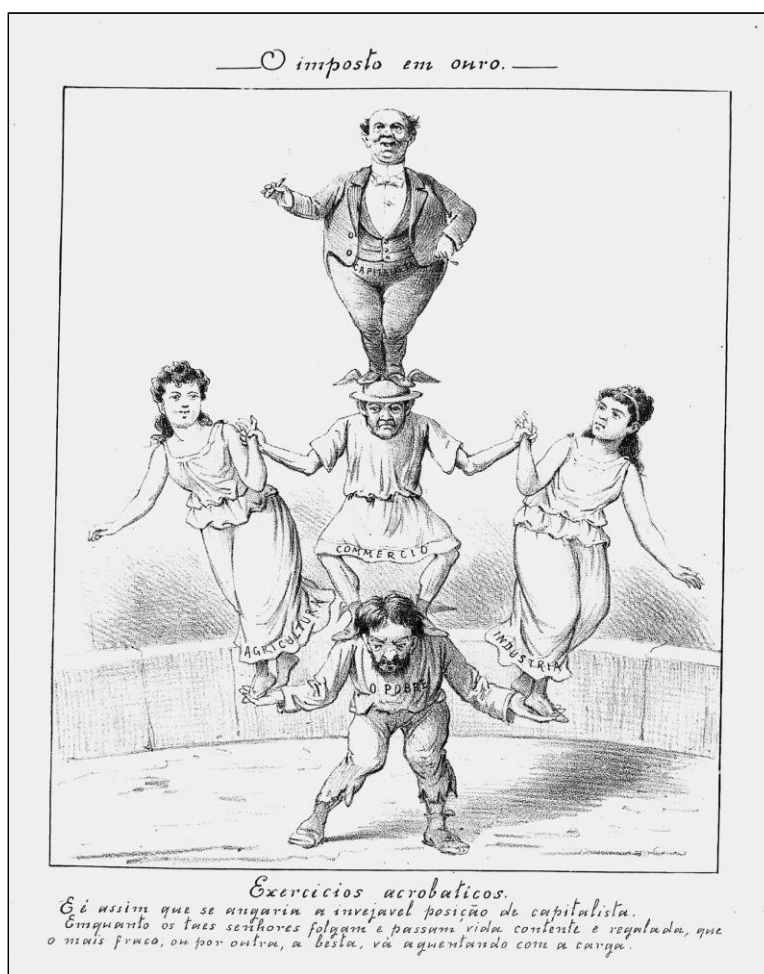
Aplicação em 05 de dezembro de 2019

Ananás, TO.

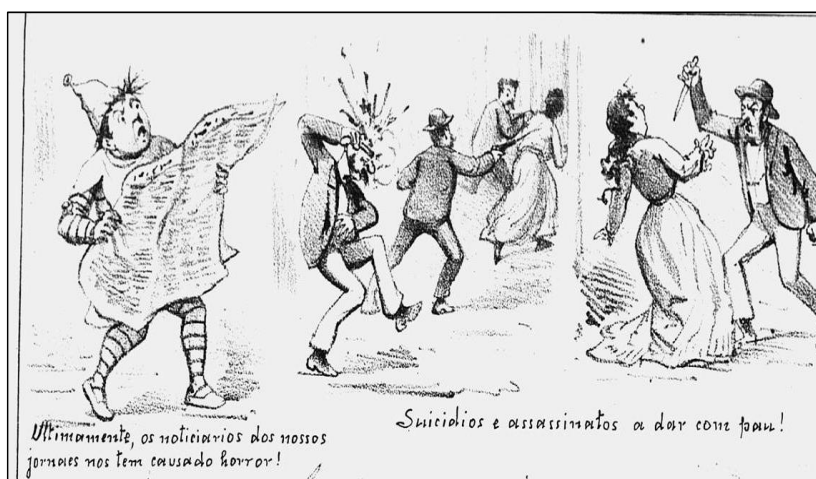
Nome do aluno:

- 1) Qual é a crítica central apresentada na charge número 429?
- 2) Qual é a crítica central apresentada na charge número 481?
- 3) Qual é a crítica central apresentada na charge número 622?
- 4) Qual é a crítica central apresentada na charge da edição 630?
- 5) Qual é a crítica central apresentada na charge da edição 736?

Charge 3: edição 622, maio, p.7, 1891. (Revista Ilustrada)



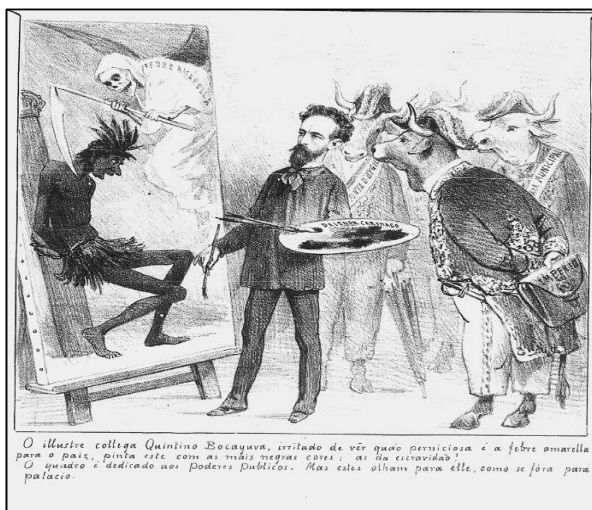
charge 4: edição 630, set, p.7, 1891. (Revista Ilustrada)



História e Charge – Prof. Historiador Augusto César – 3 ano EJA. Data: 05/12/2019.

se, podemos definir que a charge apresente em seu discurso uma abordagem discursiva, ou seja, ta, por meio de imagem e texto, uma ideia. Na medida em que “é importante destacar que a além do seu caráter humorístico, e, embora pareça ser um texto ingênuo e despretenso, uma ferramenta de conscientização, pois ao mesmo tempo em que diverte, informa, denuncia e onstitui-se um recurso discursivo e ideológico” ¹Abaixo, temos algumas charges publicadas no).

charge 1: edição 429, mar, p.1, 1886. (Revista Illustrada)



Charge 5: edição 736, julho, p.4, 1898. (Revista Illustrada)





MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

3 Ano EJA,
Turma 37.03,
2019/Semestre 2
Aplicação em 05 de dezembro de 2019.
Ananás-To.

Nome do aluno: _____

1) Qual é a crítica central apresentada na charge número 229?

mostra que o Brasil está muito, que não tem
o valor, a qualidade pública, e mais é formada
em, nenhuma medida a respeito disso, pois
porque, o estado não se importa, ao passo
de, formar presidente e modo a fazer.

2) Qual é a crítica central apresentada na charge número 481?

essa imagem representa o Brasil sendo ataca-
do, da todos lados, e é feito mais importante
que ainda existe a corrupção, e principalmente
a corrupção de empresários que não trabalham
no país.

3) Qual é a crítica central apresentada na charge número 622?

democracia que se queramos capitalista de todos
os momentos e atualmente pelo pouco de comu-
nis, a indústria, e é mais importante aqui
lutar que é a principal atividade do país
brasileiro.

4) Qual é a crítica central apresentada na charge da edição 630?

essa charge está relatando o índice de violência
no, no Brasil e nenhuma presidente e
temendo a respeito disso, que é de sempre em
portugal.

5) Qual é a crítica central apresentada na charge da edição 736?

relata a dificuldade imensa de um pobre ganhar
que nem mesmo consegue comprar alimentos
pelo fato de pagar por um absurdo, porém ain-
da não alimentos básicos mas diz em de luxo.



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

3 Ano EJA,
Turma 37.03,
2019/Semestre 2
Aplicação em 05 de dezembro de 2019.
Ananás-To.

Nome do aluno: _____

1) Qual é a crítica central apresentada na charge número 229?

Representa uma crítica à saúde pública referente à febre amarela que estava na época atacando o Brasil, representado pelo indígena, e os governantes como barões da muginação, sem tomar atitudes para mudar as coisas.

2) Qual é a crítica central apresentada na charge número 481?

Judicena representa o Brasil se fendo de todas as atitudes passivas, e sem poder se defender por ainda estar preso à escravidão.

3) Qual é a crítica central apresentada na charge número 622?

representa o país que sustenta o estado, por pagar os impostos trabalhas nas indústrias e a quem tem os desmandos do governo em geral.

4) Qual é a crítica central apresentada na charge da edição 630?

Representa o país que não tem acesso ou condições de adquirir alimentos para se sustentar por ser caro.

5) Qual é a crítica central apresentada na charge da edição 736?

É uma crítica ao aumento da violência no Brasil com os crimes divulgados no rádio, assassinatos, suicídios, etc.



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

3 Ano EJA,
Turma 37.03,
2019/Semestre 2
Aplicação em 05 de dezembro de 2019.
Ananás-To.

Nome do aluno: _____

1) Qual é a crítica central apresentada na charge número 229?

Mostra que o Brasil não tem o valor da liberdade pública, e não é formada por nenhuma medida a respeito disso, pois o estado não se importa em garantir a liberdade pública e não a faz.

2) Qual é a crítica central apresentada na charge número 481?

Essa imagem representa o Brasil sendo atacado, de todos os lados, e a falta de importância que o estado dá a liberdade, e principalmente a liberdade de imprensa que não é respeitada.

3) Qual é a crítica central apresentada na charge número 622?

Mostra que os governos capitalistas de todos os matizes e ideologias não respeitam os direitos dos trabalhadores, e a mais importante atividade que é a principal atividade do país.

4) Qual é a crítica central apresentada na charge da edição 630?

Essa charge está relatando o índice de violência no Brasil e nenhuma preocupação, e a falta de respeito com a vida de quem é vítima.

5) Qual é a crítica central apresentada na charge da edição 736?

Relata a dificuldade de um pobre comprar alimentos, pois mesmo quando compra alimentos, eles são muito caros, e não são alimentos básicos, mas sim de luxo.



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

3º Ano EJA,
Turma 37.03,
2019/Semestre 2
Aplicação em 05 de dezembro de 2019.
Ananás-To.

Nome do aluno

1) Qual é a crítica central apresentada na charge número 229?

Em quanto o Brasil está passando por desigualdade e problemas graves na área da saúde, os políticos que não fazem nada para a população viver a miséria.

2) Qual é a crítica central apresentada na charge número 481?

Representa o Brasil, pessoas pobres a esmolação sendo atacadas por apodimentadores, tirando o país a extrema pobreza de uma sobrevivência básica.

3) Qual é a crítica central apresentada na charge número 622?

Onde o povo pobre sustenta com muita exaustão a agricultura, indústria, o comércio, onde o capitalismo tem a maior parte dos recursos que o povo pobre consegue.

4) Qual é a crítica central apresentada na charge da edição 630?

O aumento da violência no país que anda grande de mais casos de suicídio, assassinatos, roubos e principalmente assassinatos onde a segurança anda muito escassa.

5) Qual é a crítica central apresentada na charge da edição 736?

Onde os pobres da época não conseguia ter uma alimentação básica, onde os trabalhadores básicos tinham como jorrar, assim os mais pobres não poderiam adquirir muitos produtos devido o preço que eram altos de mais.



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

3 Ano EJA,
Turma 37.03,
2019/Semestre 2
Aplicação em 05 de dezembro de 2019.
Ananás-To.

Nome do aluno:

2) Qual é a crítica central apresentada na charge número 229?

É que um homem bastante irritado por causa de uma doença chamada febre amarela que estava afetando a população na época.

3) Qual é a crítica central apresentada na charge número 481?

Que os flecos significam os problemas do Brasil e que os lençóis do lado do homem com os olhos fechados e não se servem os políticos e o Brasil está sofrendo ataques sem poder se defender.

4) Qual é a crítica central apresentada na charge número 622?

Que todo cargo tem uma ideia e a ideia do da vai e que enquanto os senhores ficam de boa feliz da vida os outros mais pobres vão suportando todo o cargo sustentando o estado.

5) Qual é a crítica central apresentada na charge da edição 630?

É que o noticiário ultimamente está aparecendo muito casos de tenor como suicídios assassinatos entre outros.

6) Qual é a crítica central apresentada na charge da edição 735?

É sobre a atualidade financeira e a falta de dinheiro para comprar alimentos pois estão muito caro.



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

3º Ano EJA,
Turma 37.03;
2019/Semestre 2
Aplicação em 05 de dezembro de 2019.
Ananás-To.

Nome do aluno: _____

1) Qual é a crítica central apresentada na charge número 2297?

A crítica mostra que o Brasil está sendo atacado por doenças febre amarela que o jornalista mostra o estado que o Brasil está em condições precárias e mostra o tamanho todo afundando a câmara municipal todos vendo o estado do Brasil.

2) Qual é a crítica central apresentada na charge número 481?

A crítica mostra que o indígena está amarrado em condições muito ruim que um Brasil todo cheio de pessoas está passando por tais condições mostra uma situação nada com subsídio parlamentar, governo não dá ajuda nos muitos direitos que etc.

3) Qual é a crítica central apresentada na charge número 622?

A crítica mostra que o Paulo consegue tudo sozinho, consegue tudo o Brasil, consegue toda a indústria e do outro lado a agricultura e ao meio todos ganham dinheiro e por fim, consegue todo Brasil, o Brasil inteiro trabalha muito só por dinheiro.

4) Qual é a crítica central apresentada na charge da edição 630?

Mostra que a muita violência mostra muitos prostituições, muitos crimes, suicídios, pessoas se matando, pessoas matando outras, gente com Paul a quem ninguém não sai por medo de ser atacado e tudo isso mostra muita violência no Brasil.

5) Qual é a crítica central apresentada na charge da edição 736?

A crítica fala que o Paulo passa por várias necessidades, que as várias coisas que a compra mais ninguém tem condições de comprar, mas, os outros, os outros muitos gente sem condições, e que não tem dinheiro e passam fome.



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

3º Ano EJA,
Turma 37.03,
2019/Semestre 2
Aplicação em 05 de dezembro de 2019.
Ananás-To.

Nome do aluno: _____

1) Qual é a crítica central apresentada na charge número 2297?

O Brasil afetado sobre essas doenças que é chamada de febre amarela também muito criticado em relação ao império e o município que não tirava a isso deveria ajudar o povo a combater essas doenças fica igualmente a animal bruto se ressurto.

2) Qual é a crítica central apresentada na charge número 481?

O indígena que é apresentado o povo para Brasil onde há uma divisão entre os nobres, que os políticos os mandam o corpo de adulação em esse nada é tão significativo uma coisa.

3) Qual é a crítica central apresentada na charge número 622?

Um em relação ao povo que tudo que se passa na mente das costas do povo o povo sofre com todas as dificuldades.

4) Qual é a crítica central apresentada na charge da edição 6307?

Um em relação o aumento da violência no Brasil tanto quanto o suicídio como o assassinato.

5) Qual é a crítica central apresentada na charge da edição 7367?

A dificuldade de acesso sobre o artigo sobre a dificuldade e a necessidade do povo que não tem condição de pagar o artigo de luxo.



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

3 Ano EJA,
Turma 37.03,
2019/Semestre 2
Aplicação em 05 de dezembro de 2019.
Ananás-To.

Nome do aluno

1) Qual é a crítica central apresentada na charge número 229?

Visto que o Brasil passava por uma grave crise de fome e miséria, enquanto os políticos simplesmente desguasavam e não tomavam uma atitude sequer. Deu vontade que isso é um problema bastante conhecido atualmente.

2) Qual é a crítica central apresentada na charge número 481?

Tendo em vista que o índio representa o Brasil, enquanto ele está preso a escravidão e submetido por colonos e senhores que seriam os políticos, proprietários etc.

3) Qual é a crítica central apresentada na charge número 622?

A crítica que se tem o país como lugar para começar a indústria, comércio, agricultura e os burgueses locais, os primários se exploram os sujeitos pauperizados.

4) Qual é a crítica central apresentada na charge da edição 630?

A charge atreva-se fazer uma crítica ao índice de violência que estava chegando demasiado, coisas como suicídios, e assassinatos se tornavam banais.

5) Qual é a crítica central apresentada na charge da edição 736?

Visto que os antigos de lá, são realmente o Brasil para se viver, embora poucas pessoas tinham acesso a coisas como feijão, arroz etc.

APÊNDICE 4

Material das atividades afins à sequência didática usando charges

História e Charge – Prof. Historiador Augusto César – 3 ano EJA. Data: 05/12/2019.

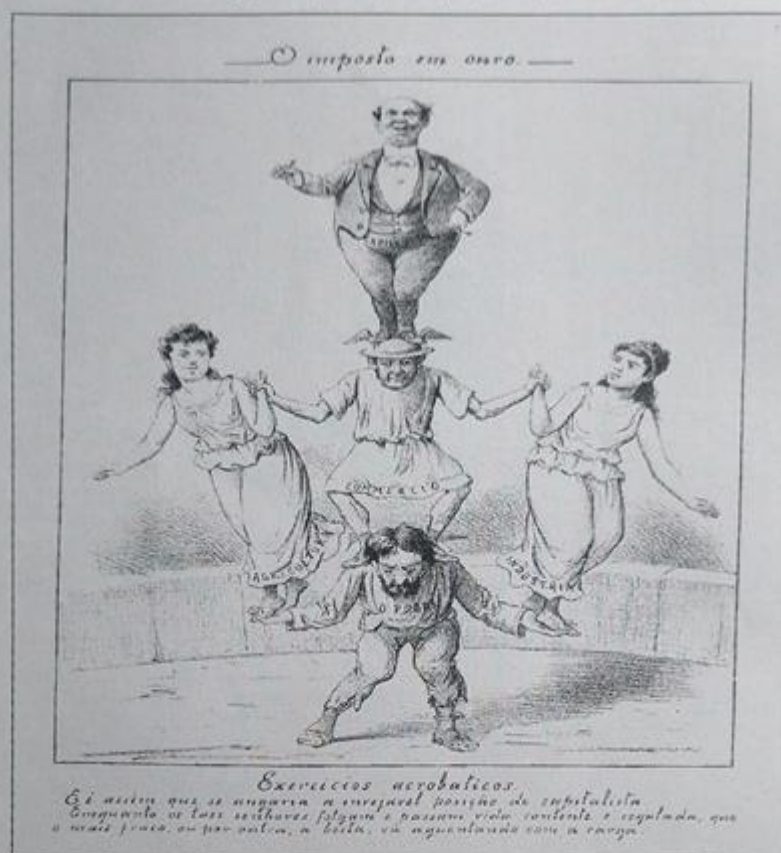
Em síntese, podemos definir que a charge apresente em seu discurso uma abordagem discursiva, ou seja, argumenta, por meio de imagem e texto, uma ideia. Na medida em que “é importante destacar que a charge, além do seu caráter humorístico, e, embora pareça ser um texto ingênuo e despretenhoso, constitui uma ferramenta de conscientização, pois ao mesmo tempo em que diverte, informa, denuncia e critica, constitui-se um recurso discursivo e ideológico”¹ Abaixo, temos algumas charges publicadas no periódico.

charge 1: edição 229, mar, p.1, 1886. (Revista Ilustrada)



¹ (MOUCO, 2007, p.31)

Charge 2: edição 622, maio, p.7, 1891. (Revista Ilustrada)



charge 4: edição 630, set, p.7, 1891. (Revista Ilustrada)



charge 2: edição de número 481, jan, p.5, 1888. (Revista Ilustrada)



— Eu e os meus companheiros de tribos, todos nós, estamos a trabalhar para a
glória do meu povo. Eu sou o primeiro a ir ao trabalho e o último a voltar.
Eu sou o primeiro a ir ao trabalho e o último a voltar.

Charge 3: edição 736, julho, p.4, 1898. (Revista Ilustrada)

