



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA**



**ITAMAR BENEDITO ARAÚJO CABRAL**

## **Diálogo Freiriano e Charges no Ensino de História: Uma perspectiva de aprendizagem na aula de História**

**João Pessoa – PB  
Agosto, 2022**

ITAMAR BENEDITO ARAÚJO CABRAL

## **Diálogo Freiriano e Charges no Ensino de História: Uma perspectiva de aprendizagem na aula de História**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) - UFPB, na Linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Martinho Guedes Dos Santos Neto

**João Pessoa – PB  
Agosto, 2022**

### Catlogação na publicação Seção de

C117d Cabral, Itamar Benedito Araujo.

Diálogo freiriano e charges no ensino de história :uma perspectiva de aprendizagem na aula de história / Itamar Benedito Araujo Cabral. - João Pessoa, 2022.

98 f. : il.

Orientação: Martinho Guedes dos Santos Neto.Dissertação  
(Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. História - Ensino. 2. Ensino de história - PauloFreire. 3. Diálogo - Uso de charges. 4. Aula dialogada  
- História - Aprendizagem. I. Santos Neto, MartinhoGuedes dos. II. Título.

UFPB/BC

CDU 94:37(043)

### Catlogação e Classificação

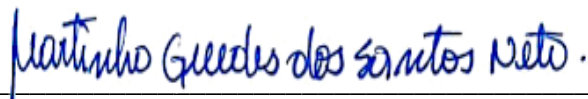
ITAMAR BENEDITO ARAÚJO CABRAL

**DIÁLOGO FREIRIANO E CHARGES NO ENSINO DE HISTÓRIA:  
UMA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM NA AULA DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) - UFPB, na Linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em: 29 / 08 / 2022

BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dr. Martinho Guedes dos Santos Neto  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB  
Orientador



---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB  
Examinadora Interna



---

Prof. Dr. Renan Marques Birro  
Universidade de Pernambuco – UPE  
Examinador Externo

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pela sua infinita misericórdia que por meio Jesus Cristo nosso Senhor, nos imbuíu de graça e sabedoria diante dos homens.

Aos meus pais, que amo e quero um bem eterno, Etelmar Medeiros Cabral e Mosalva Maria Araújo Cabral, que não mediram esforços para o meu crescimento e amadurecimento como pessoa e profissional e que, abaixo de Deus, sem eles não seria a pessoa que sou hoje e nem muito menos teria alcançado uma vida estudantil próspera e de realizações. Ajudaram-me diretamente no bom êxito da minha escrita dissertativa, por meio de palavras motivadoras, abraço e companhia afetiva, amor, carinho, e de forma mais específica minha mãe que me auxiliou com a indicação de textos e mais do que isso, hoje sou professor por causa dos ensinamentos e do testemunho da sua vida profissional como docente, admiro sua valentia, compromisso e ousadia como profissional da educação no ensino da Educação Física na ECIT – Seráfico Nóbrega.

Às minhas irmãs, que amo muito e quero bem: Larrídjá Araújo Cabral e Lorrany Araújo Cabral, com as quais aprendo a ser mais dedicado. Mais especificamente, a Larrídjá pelas palavras motivadoras e a Lorrany pela ajuda na procura de livros.

Ao meu orientador, o professor Dr. Martinho Guedes dos Santos Neto, que de prontidão esteve aberto a contribuir para o bom êxito do trabalho, dando um novo rumo a pesquisa com maior enriquecimento de detalhes na orientação, fundamentais para o aprofundamento de novas leituras, referências e de revisão da minha escrita acadêmica.

Aos professores doutores que compõe a banca examinadora Nayanna Mariano e Renan Birro, com suas leituras minuciosas que muito contribuíram para avaliar, corrigir e sugerir novos olhares sobre a pesquisa.

À Fernanda Nóbrega Pereira que com muito carinho, atenção e amor cativou meu coração e me trouxe a paz.

À todos os colegas e professores das escolas que leciono, em especial ao professor Leonildo, José Júnior, Wesley Rodrigues Trajano e Luando que, direto ou indiretamente, contribuíram para o meu bom êxito acadêmico.

À todos os meus amigos Cleonildo Firmino Guerra e Obede Alves dos Santos Júnior, que nos momentos que mais precisava sempre estiveram abertos a ouvirem minhas angústias, medos e dúvidas, como também as palavras de ânimo, coragem e fé.

Por fim, agradeço na pessoa do professor Dr. Damião de Lima, os docentes e os meus colegas de turma do mestrado em ensino de História da UFPB, que muito contribuíram compartilhando suas experiências docentes. Aprendi muito, a todos meu forte abraço e minha gratidão.

## RESUMO

O presente estudo se propõe a analisar e aplicar a proposta dialógica de Paulo Freire no ensino de História como instrumento de aprendizagem, tendo por base suas obras: “Pedagogia do Oprimido”, de 2019, e “Educação como Prática da Liberdade”, de 1976. Para instrumentalizar o diálogo recorreremos ao uso de charges, que trazem um conteúdo não só com texto escrito, mas também, imagens e caricaturas, a fim de contribuir para que os professores de História da educação básica realizem aulas dialogadas, cuja perspectiva seja a de promover o ensino-aprendizagem e a relação docente/discente de forma horizontal. Dessa forma, esta pesquisa busca contribuir para que as aulas dialogadas no ensino de História, com a utilização de charges, estabeleçam uma relação problematizadora e de ensino-aprendizagem, com a participação dos alunos em sala de aula, que fomente uma proposta de aprendizagem mais democrática e crítica, fazendo o discente aprender a dizer sua própria palavra. Como procedimento metodológico adotamos uma metodologia de cunho descritivo, por meio de levantamento bibliográfico com uma abordagem quali-quantitativa em autores como: FREIRE (2019); FREIRE (1976); ALBUQUERQUE JÚNIOR (2019); BITTENCOURT (2008).

**Palavras-Chave:** Aula dialogada; Ensino de História; Paulo Freire; Charges.

## ABSTRACT

This paper aims to analyze and apply Paulo Freire's dialogical proposal in the teaching of History as a learning tool, based on his works: “Pedagogia do Oprimido”, from 2019, and “Educação como Prática da Liberdade”, from 1976. To promote the dialogue, we resort to the use of cartoons, which bring content not only with written text, but also images and caricatures, in order to help history teachers in basic education carry out dialogued lessons, whose perspective is to promote teaching-learning and the teacher/student relationship in a horizontal way. Therefore, this research aims to contribute in order that the dialogued lessons in the teaching of history, with the use of cartoons, establish a problematizing and teaching-learning relationship, with the participation of students in the classroom, which promotes a more democratic and critical learning proposal, making students learn to say their own words. As a methodological procedure, we adopted a descriptive methodology, through a bibliographic survey with a quali-quantitative approach in authors such as: FREIRE (2019); FREIRE (1976); ALBUQUERQUE JÚNIOR (2019); BITTENCOURT (2008).

Keywords: Dialogued lesson; History Teaching; Paulo Freire; Cartoons

## SUMÁRIO

Agradecimentos	05
Resumo	06
Abstract	07
<b>Capítulo I</b>	
<b>Um percurso docente: inquietações e problematização de uma pesquisa em Ensino de história</b>	09
1.1 Um percurso metodológico da pesquisa em ensino de história	15
1.2 A escola, os alunos e a pesquisa	16
<b>Capítulo II</b>	
<b>Aula Dialogada como Instrumento de Aprendizagem no Ensino de História</b>	19
2.1 Aula dialogada como instrumento do ensino de História	28
2.2 Aula dialogada e aprendizagem no Ensino de História	38
<b>Capítulo III:</b>	
<b>Roteiro Didático com o uso de charges no ensino de História</b>	44
3.1 A charge e o Ensino de História	44
3.2 A charge como instrumento de aprendizagem em história	45
3.3 Análise e discussão prática para construção dos Roteiro Didático com o Uso de Charges	48
3.4 Produto: Roteiro Didático de Aula	78
Considerações finais	92
Referências	96



## Capítulo I

### **Um percurso docente: inquietações e problematização de uma pesquisa em Ensino de história**

Ao longo da minha trajetória como docente da disciplina de História na educação básica, ora no Ensino Médio integral, ora no Ensino Fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), senti a necessidade de ampliar a minha prática enquanto docente, que até então estava muito restrita à narrativa, com todo um discurso a ser transmitido aos alunos e, ao concluir, proceder a aplicação de uma atividade ou trabalho para finalizar a aula.

Ao constatar essa minha forma predominante de ministrar as aulas, que me inquietava e incomodava, senti a necessidade de descentralizar a forma de trabalhar com o ensino de História, de modo que o discente participasse da construção do processo de aprendizagem na aula. Dessa inquietação percebi que essa prática de ensino, baseada na transmissão e reprodução de narrativas, que reduzia a relação professor e aluno a uma verticalidade unilateral em que o aluno só recebe e o professor só se pronuncia, ainda se configura como muito frequente no exercício da docência atualmente, como afirmou Christopher Smith Bignardi Neves (2014, p. 6): “temos que aceitar que em pleno século XXI ainda há professores que são os detentores do saber, que não aceitam outras ideias a não ser a sua própria”.

A constatação de Christopher Neves, no caso do Brasil, tem como raiz desses hábitos de ensino-aprendizagem: em que o professor detém o saber e ao aluno cabe absorver o mestre, os reflexos da corrente de pensamento positivista (SANTANA, 2012), ainda muito forte nas escolas públicas brasileiras. Contudo:

É preciso lembrar que nossos alunos são resultado de suas experiências. [...] são resultado do espaço em que vivem, e de suas construções sociais e culturais. Não existe modelo de criança de acordo com sua faixa etária, e desta forma não existe uma única forma de aprendizagem. Para entender o aluno da atualidade, é preciso respeitar as diferenças (NEVES, 2014, p. 3).

Se o aluno é resultado de suas experiências, o que esperar se ele está encharcado de uma prática de ensino aprendizagem em que ele só ouve, reproduz e memoriza? Que vê tudo que está escrito como verdade absoluta e tudo que o professor diz é entendido como respostas

prontas? Que o estar na escola faz-se necessário apenas para preencher o não saber com o saber? Esse modelo de ensino centrado apenas no saber do professor tende a desconsiderar as construções sociais e culturais em nome de um saber puro a ser transmitido e, ao mesmo tempo, promover modelos únicos de aprendizagem. Muitas vezes esquecemos de lembrar que existem diferenças na sala de aula e que elas também precisam ser atendidas no processo de ensino-aprendizagem.

Ao partirmos dessa lógica, o que esperar do professor? Muitas vezes no cotidiano da escola ele se esforça por memorizar e transmitir as informações portadoras das verdades que domina, de forma exclusiva e como único caminho para a aprendizagem. Geralmente o professor está preocupado apenas em ministrar todo o conteúdo do livro didático, dentro do tempo que lhe é concedido e ao aluno fica a incumbência de responder perguntas, que muitas vezes também exigem apenas a memorização, tais como: cite as características...? Quais os primeiros povos a desenvolverem a escrita? Ao pesquisar no livro didático e encontrar as respostas, a atitude é copiar tal qual está no livro. Essa realidade de ensino aprendizagem traz,

uma concepção de historicidade onde o principal nexos interpretativo se situa nos encadeamentos cronológicos, sem que seja atribuída qualquer importância aos intérpretes, às relações de poder que sustentam seu trabalho e aos problemas construídos pelo processo de conhecimento. Não há espaço nesse modo de conceber a aprendizagem de história para a consideração do aluno como agente capaz de propor questões ou dispor de conhecimento a partir de sua própria experiência social. A palavra das autoridades (professores, livros, documentos) assume uma força total (SILVA, 1984, p. 21).

Ao almejar uma aula de História que não fosse do professor para o aluno, mas do professor com o aluno, me aproximei da proposta dialógica de aprendizagem de Paulo Freire (1921-1997). Nela percebi um caminho viável de superar as limitações docentes baseadas na transmissão do saber e, ao mesmo tempo, provocar e trazer o discente para junto do professor, de maneira que seja possível um ensino de História pautado no diálogo, no qual o aluno pronuncia, onde seu saber também é valorizado e, principalmente, onde a caracterização do processo de aprendizagem se faz, em que o professor não está sozinho como protagonista. Agora é o professor com o aluno, que juntos trazem suas experiências e seus saberes adquiridos extra ambiente escolar. As perguntas, as dúvidas, as inquietações sociais, políticas, culturais e econômicas podem ser valorizadas na prática dialógica de aprendizagem, ao passo em que podemos perceber o aluno como agente capaz de propor e dispor de conhecimento e ao mesmo tempo, construir um outro nexos de historicidade, cujo encadeamento interpretativo pode ser construído em uma via de mão dupla: o professor com o aluno e vice-versa.

No tocante a importância do uso e da valorização do conhecimento prévio do aluno, vale considerar os apontamentos de Circe Bittencourt:

No que se refere ao conhecimento histórico, essa posição torna-se ainda mais relevante, levando em conta as experiências históricas vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentada pela mídia – cinema e televisão, em particular – por parte das crianças e dos jovens, em seu cotidiano. A História escolar não pode ignorar os conceitos espontâneos formados por intermédio de tais experiências (BITTENCOURT, 2008, p. 189).

Pois, podemos perceber que esse conhecimento prévio pode chegar ao aluno de diferentes formas: com a mídia, no cotidiano nas experiências vivenciadas com outras crianças, jovens, pais e muitos outros com as quais se relacionam. Desses acessos, o conhecimento histórico não pode deixar de busca-los, ainda que não seja em sua integralidade, mas, como base para problematizar os conteúdos, na medida em que estabelece as pontes e busca construir proximidades pelos relatos e vivências

Esses saberes não devem ser ignorados na aula de História, mas potencializados com outros e diferentes saberes. Para isso, cabe ao professor a maestria de, na aula, fomentar metodologias viáveis que permitam que tais experiências vividas pelos discentes, para além do espaço escolar, possam ser trabalhadas, – para tanto, neste estudo a aula dialogada se configura como um método viável a partir do uso de charges –, e tudo isso depende muito da ação das metodologias de ensino que o professor pratica, com destaque para a valorização dos conteúdos articulados com a vida e a vivência não só do aluno, mas também, do próprio professor.

O aprendizado de concepções, conceitos e experiências de tempo que os alunos realizam nas aulas de história se dá, também, na própria maneira como o professor ocupa o tempo de sua aula, como o divide, como o ordena [...] que qualidade possuem os tempos que faz seus alunos experimentarem; se é que efetivamente a aula se constitui numa experiência do tempo, uma vivência daquele tempo que está sendo ministrado, se esse tempo é apresentado vivo, vívido, vivido, articulado com a vida e vivência sua, de seus alunos, de seus contemporâneos, ou se os é apresentado tempos mortos, sem vida e sem vivacidade, desarticulado do que são os tempos do presente, de possíveis tempos de futuro, dos tempos que cada aluno, que cada vida presente, na sala de aula, traz para esse momento de experimentação. [...] o professor de história deve ser um veículo de experimentação dos tempos em suas diferenças, em suas discontinuidades, em seus deslocamentos (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 217).

Esses diferentes tempos de vida experienciados por professores e alunos, cada um com suas peculiaridades, devem estar inseridos na aula de História, que também se torna um tempo vivido e experimentado por todos os participantes, e o papel do professor é mediar e possibilitar

diálogos que permitam todos se manifestarem livremente, sem medo de serem oprimidos, reprovados ou ridicularizados diante de outros discentes. A busca de ferramentas que possibilite esses diálogos e falas, pode se configurar como o caminho mais acessível, uma vez, a base do debate mescla a fala discente, com o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

Para tanto, o uso das charges no ensino de História, por exemplo, pode ser uma das ferramentas neste trabalho de comunicação, de fala dos alunos, uma vez que, possibilita despertar a curiosidade dos alunos não só em descrever as imagens, caricaturas, textos, mas outras interpretações válidas acerca dos conteúdos previamente estabelecidos no livro didático, para cativar o dialogado, o debate, bem como, a interdisciplinaridade que, segundo Bidarra e Reis (2013, p. 151):

Com suas características interdisciplinares e dinâmicas, as charges se revelam um grande desafio para os alunos, porque, através delas, eles se veem obrigados, dentre outras coisas, a fazerem interferências entre o dito e o não dito no texto. Tal provocação tende a despertar nos alunos o interesse, a curiosidade, a pesquisa, fazendo deles indivíduos críticos e realmente reflexivos.

As charges despertam no aluno a necessidade de pronunciar a palavra, falar, comunicar, identificar os ditos e não ditos, o que se é apresentado e ocultado na produção, seja imagética ou textual, tornando-os sujeitos críticos e reflexivos afinal essa é uma das finalidades da proposta dialógica de Paulo Freire.

Conforme Romualdo (2000, p.15) “a charge pode ser muito mais atrativa que outros textos de opiniões, como a crônica ou um editorial, pelo seu teor humorístico e imagético, apresentando posicionamentos críticos acerca de pessoas e acontecimentos políticos”. É a partir dessa lógica de raciocínio que se pretende trabalhar o conhecimento histórico nas aulas dialogadas, não apenas apresentar fatos no tempo e no espaço, identificar os documentos como provas do que existiu ou não, mas ligar e relacionar os diversos saberes possivelmente presentes na aula, não só dos sujeitos que o produziram, mas também dos participantes da aula, a saber: professor e alunos.

Para tanto, essa perspectiva requer que o professor de História seja sujeito da sua aula, seja autor, promova novos regimes de historicidades<sup>1</sup>, não se contente a apenas aplicar a(s)

---

<sup>1</sup> Para Durval Muniz de Albuquerque Júnior o regime de historicidade: [...] implica em desnaturalizar o tempo, em pensa-lo como uma construção social, cultural e narrativa feita pelos homens. Implica em pensar a própria especificidade das temporalidades construídas pela narrativa histórica [...] implica em dado momento em organizar a vida em função do tempo, implica a adoção de modos de viver, de maneiras de vivenciar o dia a dia. [...] Um regime de historicidade também implica o regramento de nossa relação com o tempo, implica a adoção de códigos através do qual nos permitimos e proibimos dadas percepções e vivências do tempo”. ver: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História. Prefácio de Temístocles Cezar. São Paulo: Intermeios, 2019, p. 216-217.

forma(s) dos regimes de historicidades dos materiais didáticos, por exemplo; adotar a exclusividade de como o livro didático organiza o tempo a partir da narrativa histórica, que já está previamente pronta. É o que questiona Durval Muniz de Albuquerque Júnior:

O professor de história terá efetivamente feito uma reflexão sobre suas concepções de tempo e as concepções de temporalidade que estão presentes no material didático que utiliza? Terá pensado ele que a forma como a narrativa histórica apresentada no livro didático organiza o tempo é só uma maneira de ordená-lo, podendo ele mesmo, como professor, dar uma nova ordenação às temporalidades? (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 216).

Será que o professor questiona e pensa sobre os materiais que lhes são apresentados, como o livro didático, por exemplo, antes de trabalhá-los com os alunos? Ou apenas se ocupa em absorver os conteúdos previamente definidos e reproduzir aos discentes? Aplica certos conteúdos pelo simples fato de serem obrigatórios e estarem previamente no currículo? Questiona e percebe que o livro didático traz uma forma de organização do tempo, na qual o próprio professor também poderia construir outras temporalidades?

Por causa de todas essas indagações, faz-se fundamental estudar e nos debruçarmos sobre o diálogo aplicado no ensino de História na perspectiva de Paulo Freire, uma vez que:

Para Freire [...] o diálogo necessário entre educador – educandos, como proposta de relação horizontal de educação, ganha maior significação quando dedicamos nossa atenção no que pode ter importância e necessidade de ser estudado, ao invés, do que tem obrigatoriamente de ser estudado (OLIVEIRA, 2007, p. 240).

Estudar dando sentido aos alunos, é isso que Paulo Freire (1976) defende, ao relacionar os conteúdos com o presente vivido pelo aluno, de modo a se aproximar da realidade para desenvolver o pensar crítico e formar um sujeito que pensa, fala e se posiciona frente ao que é debatido. Em consonância com o pensamento de Paulo Freire, Rita Lopes (2021) defende que o diálogo é fundamental, porque favorece tanto ao professor quanto ao aluno. Ao professor, por assumir uma postura de mediador e conseguir fazer o aluno pensar e ao aluno, por conseguir refletir sobre a realidade que está inserido, pois:

[...] quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estará conquistando em relação aos alunos, pois desse modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade. Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente (LOPES, 2021, p. 5).

Portanto, este estudo tem por objetivo discutir e aplicar a aula dialogada, na perspectiva de Paulo Freire no ensino de História, como instrumento de aprendizagem, tendo por base suas obras intituladas “Pedagogia do Oprimido”, de 2019, e “Educação como Prática da Liberdade”, de 1976. Para instrumentalizar o diálogo instrumentalizamo-nos com o uso de charges, que trazem conteúdos não só com texto escrito, mas também imagens e caricaturas que potencializam as múltiplas possibilidades de interpretação e imaginação do professor e do aluno, bem como a pluralidade de ideias, o conhecimento prévio e a leitura de mundo.

A nossa opção pelo autor em estudo se deu por sua vasta contribuição teórica para a promoção do diálogo do professor com o aluno, como meio de formar pessoas mais humanas, conscientes da sua realidade e capazes de comunicar sua própria palavra.

A escolha das obras “Pedagogia do Oprimido” (2019) e “Educação como Prática da Liberdade” (1976), se deu pela a profundidade com que o autor aborda o diálogo como meio de aprendizagem e mostra que a finalidade da educação deve ser de libertar as pessoas. A primeira obra destaca os fundamentos necessários para o diálogo que são amor, humildade, fé, confiança, esperança e pensar crítico. A segunda, traz mais detalhadamente o conceito de diálogo, analisado no segundo capítulo deste estudo.

Desse modo, a pergunta que este estudo busca responder é: como as aulas dialogadas no ensino de História, na perspectiva de Paulo Freire, utilizando charges como instrumento de problematização, contribuem para a aprendizagem?

Para tanto, esse texto dissertativo está dividido além deste, em mais dois capítulos subsequentes. No segundo, analisamos o que é uma aula dialogada na proposta de Paulo Freire e como ela pode ser aplicada no ensino de História, de forma que favoreça ao discente o comunicar sua própria palavra, sendo este protagonista de sua aprendizagem junto com o professor. Para atingir essa finalidade, conceituamos o que é uma aula dialogada.

No terceiro capítulo discutimos e elaboramos o nosso produto de ensino: o Roteiro Didático de Aula, como proposta de material de ensino, de modo que contribua para a realização de aulas dialogadas, na perspectiva dialógica defendida por Paulo Freire, tendo como referência de currículo os conteúdos do livro didático do aluno. Para tanto, discutimos a charge e o ensino de História, como instrumento de aprendizagem em História; a charge como instrumento da aprendizagem em História; e a descrição analítica das aulas dialogadas com uso de charges, a partir da experiência e aplicabilidade na turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Silveira Dantas, localizada na zona urbana do município de Desterro – PB.

Não pretendemos com a presente pesquisa esgotar a discussão sobre a importância do

diálogo como meio de aprendizagem, nem abordar tudo que Paulo Freire discute sobre educação, bem como afirmar que só o diálogo, da forma com que Paulo Freire propõe, se configura como a melhor e única versão a se buscar para a formação de cidadãos mais humanos, capazes de se pronunciar e pensar criticamente, mas essa dissertação, se configura como uma seleção, um recorte da contribuição do autor em estudos refletidos, a partir das suas obras bases e outros estudos que constam nas referências.

Assim, essa dissertação se configura como mais uma interpretação dentre uma série de outras que foram e são fundamentais para se perceber as diferentes percepções e interpretações sobre o assunto. E, dessa forma, muito provavelmente surgirão novas pesquisas que buscarão, dentro dessa temática, responder aos questionamentos de seu tempo.

### **1.1 – Um percurso metodológico da pesquisa em ensino de história**

Este texto dissertativo se caracteriza como pesquisa de cunho descritivo, por meio de levantamento bibliográfico com uma abordagem quali-quantitativa. A pesquisa descritiva, segundo Triviños (2008), é bastante comum na área da educação, pois é aplicada com a finalidade de descrever de forma mais aprofundada as pessoas inseridas em uma realidade, ou seja, no seu cotidiano.

Além do mais, o presente estudo traz uma abordagem quali-quantitativa e envolve a análise das ações do cotidiano, de práticas de ensino e de concepções pedagógicas, bem como de relações sociais e de poder no ambiente escolar, que é repleto de uma diversidade de interesses culturais, políticos e econômicos que convergem e divergem, tornando o espaço escolar uma arena de conflitos, mas também de encontro e comunhão com o outro, o que harmoniza bem com o entendimento do que seja uma aula dialogada neste texto, qual seja: “uma relação horizontal de A com B” (FREIRE, 1976, p. 107), ou seja, um diálogo que acontece em uma relação horizontal do professor com o aluno, não sendo uma relação verticalizada do docente para o discente. Desta feita, trabalhos que necessitam de interpretação e análise crítica devem envolver a abordagem qualitativa. Esse perfil de pesquisa tem um reconhecido lugar entre as diversas possibilidades de se conhecer as ações humanas e suas relações sociais encontradas em diversos ambientes (MERRIAM, 1998). Em relação ao estudo quantitativo A. S. Godoy (1995, p. 58) afirma que:

[...] o pesquisador conduz seu trabalho a partir de um plano estabelecido a priori, com hipóteses claramente especificadas e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a medição objetiva e a quantificação dos resultados. Busca a precisão, evitando

distorções na etapa da análise e interpretação dos dados, garantindo assim uma margem de segurança e relação às interferências obtidas.

Na pesquisa quantitativa o pesquisador previamente estabelece os objetivos e as ações que pretende realizar diante do objeto de estudo, de forma mais objetiva e próxima da exatidão o quanto possível. Essa quantificação dos dados é importante para evitar informações desconstruídas ou contraditórias, que venham inviabilizar a análise e interpretação dos dados obtidos. Esse será o procedimento perseguido neste estudo, de forma que possamos construir nossas análises e apresentar um roteiro didático de aula como proposta de material de ensino qualitativamente aplicável e fundamentado no cotidiano do planejamento do professor de história. Ainda considerando a abordagem quali-quantitativa, que permeia esse estudo, J. J. S. Fonseca (2002) a descreve como:

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados [...]. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade [...] A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (FONSECA, 2002, p. 20).

Portanto, pode-se perceber que a pesquisa quantitativa e a qualitativa utilizadas em conjunto buscam promover informações mais complexas, pois, ao levantamento de dados quantitativamente, tem-se a ideia quantificada dos fatores analisados e, em conjunto com a análise qualitativa, é possível discutir os dados de forma mais aprofundada do que se esses dados fossem analisados separadamente. Com essa ideia nosso estudo está focado em instrumentalizar o planejamento da aula dialogada em História com o uso de charges e, ao mesmo tempo, discutir os resultados, o retorno e a apreensão crítica dos discentes a partir da proposta descrita.

## **1.2 – A escola, os alunos e a pesquisa**

De forma geral o campo de pesquisa pode ser denominado como o lugar no qual o pesquisador coleta os dados que, uma vez analisados, interpretados, discutidos e compreendidos, alcançam os objetivos almejados. A esse “lugar” de coleta de dados chamamos de “fonte” (TOZONI-REIS, 2015, p. 23). A pesquisa de campo como o próprio nome sugere, tem a fonte de dados no “campo”, onde ocorrem os fatos e fenômenos sociais. No caso da pesquisa em educação esse campo se configura pelos ambientes escolares. Neste estudo o campo onde esta pesquisa foi desenvolvida é a turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, da



Escola Estadual de Ensino Fundamental Silveira Dantas, localizada na zona urbana do município de Desterro/PB<sup>2</sup>, que compõe a 6ª Gerência Regional de Ensino (6ª GRE) do Estado da Paraíba.

A turma do 9º (nono) ano, tem um total de 30 (trinta) alunos devidamente matriculados no turno vespertino, todos residentes no município de Desterro – PB, desses, 25 (vinte e cinco) alunos participaram das aulas dialogadas via *google meet* e também tiveram acesso as atividades prévias realizadas por meio do *google forms* onde gerava-se o *link* que foi disponibilizado no grupo do *whatsapp* da turma com uma semana de antecedência. Em sua maioria dos discentes utilizaram o aparelho de celular e apenas dois utilizaram o notebook. Um total de cinco alunos não tiveram acesso as aulas online por limitações tecnológicas e acesso a internet, porém a escola disponibilizou de atividades impressas onde os pais dos alunos uma vez por semana se dirigiam pessoalmente a escola, a esses alunos, este estudo infelizmente não contemplou devido as limitações já descritas e por ser inviável promover as aulas dialogadas exclusivamente com o recurso das atividades impressas, haja vista que este estudo se realizou em um contexto da Pandemia do COVID – 19 que foi necessário o distanciamento social e, portanto, seguimos rigorosamente a publicação da Portaria nº 418/2020 da Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba - SECCT. Por isso as aulas dialogadas se realizaram exclusivamente de forma remota por meio do *google meet*, *google forms* e o grupo do *whatsapp* da turma.

Para aplicar a proposta dialógica no ensino de História, como meio de aprendizagem, utilizando as charges como instrumento de debate, procuraremos redigir de forma dissertativa a aplicação das aulas dialogadas com o uso das charges. Inicialmente seguimos a sequência dos conteúdos previamente estabelecidos no livrodidático do aluno, ao longo de todo o primeiro bimestre do ano letivo de 2021<sup>3</sup>. Em seguida, selecionamos uma ou duas charges para cada assunto acompanhadas de perguntas, que compõem as atividades prévias e foram disponibilizadas aos discentes com uma semana de antecedência da aula seguinte.

Buscamos despertar o conhecimento prévio do aluno e sua leitura de mundo para que

---

<sup>2</sup> “A cidade de Desterro localiza-se no sertão paraibano, na Microrregião da Serra do Teixeira, a 292,8 km de distância da capital João Pessoa. Sua população é de, aproximadamente, 7.991 pessoas, segundo os dados do IBGE de 2010. O mapa abaixo nos mostra a localização dessa cidade na Paraíba. Desterro é banhada por dois rios: o Taperoá e o dos Porcos. Atualmente a água desses dois rios está imprópria para o consumo humano devido ao alto nível de poluição. Entre os anos de 1877 e 1989, a principal fonte econômica dos desterrenses era a agricultura, por meio da qual se produziam gêneros alimentícios, como feijão e milho, e para comercializar, produziam-se algodão e sisal. O funcionalismo público também foi - e ainda é - uma fonte significativa de sobrevivência na cidade” (SILVA, 2020, p. 57).

<sup>3</sup> BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. – São Paulo: FTD, 2018.

este traga respostas, outras perguntas, dúvidas, sugestões, hipóteses etc. Buscamos valorizar ainda mais o debate, pois cada discente bem como o professor, pronunciaram sua própria palavra a partir do lugar social que cada um ocupa.

É importante destacar que para cada duas aulas dialogadas foi produzido um Roteiro Didático, apresentado no terceiro capítulo desta dissertação e se configura como produto da nossa pesquisa, aplicado nas turmas em que ministrei as aulas com a proposta dialógica de Paulo Freire, contendo: o nome do professor, a disciplina, o eixo norteador, a apresentação do eixo na disciplina, descritores e ou habilidadesde nivelamento com as disciplinas de Português e Matemática, habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atividades prévias, objetivo da aula, conteúdo, estratégias, referências para o estudante, referências utilizadas para planejamento da aula pelo professor, as charges e os pontos para o diálogo e atividades e datas para envio das atividades propostas<sup>4</sup>.

Além disso, na hora da aula do professor com o aluno, além do uso das charges e das perguntas da atividade prévia, outras questões possíveis e válidas para despertar e provocar a fala de cada discente foram geradas no momento em que a aula dialogada aconteceu. A descrição desse fazer dialógico será abordada, em parte, no segundo capítulo e de forma mais detalhada no terceiro capítulo.

Foram registradas e coletadas por escrito as diversas falas que apareceram no momento da aula, bem como as perguntas, para, em seguida, com base neste material coletado, construir um Roteiro Didático, com perguntas, charges e respostas, a fim de que outros professores possam utiliza-los como instrumento didático de ensino de História para a realização de aulas dialogadas.

---

<sup>4</sup> Vale salientar que os Roteiros didáticos de aula, elaborados como produto dessa pesquisa se inspiram no modelo do “Programa Estratégico” elaborado pelo Estado da Paraíba, para orientar os professores do Ensino Fundamental em suas aulas e para demonstrar a aplicabilidade da BNCC na rede de ensino. A partir do Programa Estratégico estadual elaboramos a nossa proposta de ensino de História dialógico com o uso de charges.

## Capítulo II

### **Aula Dialogada como Instrumento de Aprendizagem no Ensino de História**

A análise do que é uma aula dialogada e como ela se aplica no ensino de História, de forma que favoreça a aprendizagem na perspectiva que propõe Paulo Freire e tendo por base suas obras “*Pedagogia do Oprimido* (2019) e *Educação como Prática da Liberdade* (1976), tem como finalidade fazer o discente comunicar sua própria palavra. Essa será a discussão que trataremos neste capítulo, relacionando-a com a aprendizagem em história.

De forma mais pontual analisamos o que é uma aula dialogada no entendimento de Paulo Freire e como podemos aplicá-la no ensino de História. Refletimos sobre a aula dialogada e o ensino de História, buscando mostrar o diálogo como instrumento de aprendizagem, o qual tira o aluno da passividade para a posição de sujeito ativo junto com o professor, de modo a superar a lógica de uma “Educação Bancária”, que por muito tempo o ensino de História se inseriu.

O “[...] diálogo professor e aluno pode contribuir para que se rompa com os esquemas tradicionais e a petrificação dos conteúdos programáticos” (NASCIMENTO, 2009, p. 4). Um ensino de História onde o professor, ao dialogar com o aluno, problematize os conteúdos abordados, permitindo que o discente saia de uma situação de ensino aprendizagem baseada na transmissão, reprodução e memorização, ou seja, de um comportamento passivo frente aos conteúdos como um recipiente vazio a ser preenchido pelo professor, para uma conduta de sujeito que pensa, dialoga e se posiciona frente ao que está posto em debate. Enfim, um ensino de História que esteja pautado na relação horizontal do professor com o aluno, e isso faz toda a diferença na proposta dialógica de Paulo Freire aplicada ao ensino de História, que favorece a aprendizagem e a formação de sujeitos pensantes e que se pronunciam frente aos conteúdos programados e a realidade pela qual estão inseridos.

Nessa perspectiva, o conceito de diálogo que norteia toda a compreensão de aula dialogada e que pode ser aplicado no ensino de História: “É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade [...]” (FREIRE, 1976, p. 107). Ou seja, é uma relação horizontal do professor com o aluno, aqui, o professor não perde sua autoridade, mas o

autoritarismo. Estar com o aluno em todo o processo de ensino-aprendizagem, desde o planejar de suas aulas até o término de cada aula, se comportando como um mediador e promovedor de perguntas e não de respostas prontas, com o propósito de fazer o aluno comunicar sua própria palavra, saindo da inércia para ação efetiva de coparticipação da aprendizagem com o professor. Nessa leitura conceitual, nem professor nem aluno são portadores da verdade, nem muito menos os conteúdos são compreendidos como determinados, prontos e infalíveis, mas portadores de possibilidades que os levam a questionar, discordar, concordar, opinar e sugerir, isto é, dizer sua própria palavra, se pronunciar. Como a aula dialogada se aplica no ensino de História é o que ficará demonstrado ao longo deste capítulo, com vários exemplos de situações de promoção do diálogo aplicáveis no ensino de História.

Em que momento o diálogo do professor com o aluno se inicia? Será que é quando esse se encontra com o(s) discente(s) na aula e começa a dialogar sobre os assuntos ou temáticas a serem trabalhados? A resposta é não. “O diálogo começa na busca do conteúdo programático” (FREIRE, 2019, p. 115). Ou seja, é no momento em que o professor, ao pensar nos alunos com os quais irá se encontrar, está escolhendo sobre o que dialogar com eles diante da sequência de conteúdo previamente estabelecida no livro didático. O professor de História deve se questionar, por exemplo: até que ponto um dado capítulo do livro didático ou uma determinada unidade didática são interessantes para debater com eles neste momento e não em outro? É fundamental que o docente questione a própria sequência de conteúdo do livro didático da turma e, a partir de outras referências, as quais podem ser outros livros didáticos, estabeleça um conteúdo que ele considere mais “apropriado” para debater com seus discentes. Isso deve ser feito sempre pensando nos alunos, fazendo mentalmente uma leitura da sua turma a fim de identificar o seu perfil, as suas necessidades e as suas habilidades.

Em outras palavras, o diálogo do professor com o aluno já começa no planejamento da aula, no qual ele constrói, seleciona (diante do conteúdo programático previamente estabelecido no livro didático, sendo que as vezes professor e aluno só tem esse material como opção a ser trabalhada), e identifica qual a melhor alternativa para a aula. Dessa forma, o agir do professor que dialoga com o aluno já na escolha do conteúdo, ao planejar a aula, torna o professor alguém que atua pensando no outro: “O professor age pensando no outro, vários ‘outros’. Cada outro é constituído pelo seu centro de valores [...] que se contrapõe e geram a realização de atos concretos” (CATARINO, LIMA & QUEIROZ, 2015, p. 840).

Esses “outros e vários outros” são todos os discentes que, assim como o professor, são dotados de valores, culturas, interesses e objetivos que podem gerar dissensos ou consensos em torno dos assuntos e conteúdos, os quais, na proposta dialógica de aprendizagem em História,

sugere-se que devem ser previamente apresentados aos discentes antes do encontro do professor com o aluno na aula. Isso se torna possível quando o professor tem em seu planejamento, a perspectiva de pensar no aluno e disponibiliza a estes mecanismos de discussão.

A realização de atividades prévias, por exemplo, com o uso de charges ou imagens e perguntas, respectivamente, escolhidas e elaboradas pelo docente, constrói espaços para que os discentes pensem previamente e desenvolvam sua leitura acerca do material disponibilizado, afim de explorar seu entendimento prévio, sua visão de mundo e seus valores. Dessa maneira se constrói uma aula dialogada em História como um campo discursivo onde há, de forma evidente, um encontro de memórias individuais e coletivas das quais o professor e os alunos são dotados, e esse diálogo possibilita a construção de novas memórias ou a colaboração de algumas já preestabelecidas por meio da memória coletiva, vista como um campo discursivo das memórias individuais, pois:

Esta aparente unidade que é a “memória individual” é, na verdade, uma multiplicidade de correntes de pensamento coletivo. Por isso, a “memória coletiva” não é apenas um somatório das “memórias individuais”, mas, ao contrário, é um campo discursivo e de força em que estas memórias individuais se configuram. São os outros indivíduos que nos ajudam a fixar o conteúdo e a forma de nossas recordações, que acreditam nelas e nos responsabilizam por minúcias de que não recordávamos (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 204).

Na aula dialogada de História cada discente e também o professor são portadores dessas memórias individuais, que são construídas coletivamente a partir dos grupos sociais em que cada um está inserido em seu cotidiano fora do ambiente escolar, grupos esses que podem ser, por exemplo: a família, os amigos com quem socializam e partilham experiências; grupos ligados à religião ou a partidos etc. Nesse sentido, a memória coletiva construída nos grupos elencados não é fruto do somatório de memórias individuais, mas um espaço de discussão em que se relacionam as diversas memórias individuais e que influenciam cada indivíduo na construção tanto da memória coletiva quanto da memória individual que cada um é portador.

O que se coaduna com o autor em estudo, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2005, p. 58). Assim, não é isolado do grupo social no qual o homem está inserido que conseguirá entender sua realidade, bem como não é uma pessoa que liberta a outra. Esse processo de libertação requer socialização com seus semelhantes e a formação de uma conscientização coletiva, compartilhando as experiências comuns, desabrochando suas angústias, medos e questionamentos. E tudo isso, trazendo para uma aprendizagem dialogada em História, faz com que os alunos, junto com o professor construam e moldem novas memórias individuais e coletivas, na medida em que o

professor, ao problematizar as questões, por exemplo a partir de imagens ou charges<sup>5</sup>, presentes na atividade previamente elaborada e disponibilizada aos discentes, possam manifestar seus valores, suas visões de mundo, suas ideologias, suas crenças e seus significados; e, ao serem incitados pelas perguntas que não só o docente, mas também os próprios alunos podem realizar, possam se posicionar e emitir suas opiniões frente ao que está posto em diálogo.

Dessa forma, a aula dialogada de História, ao receber os diversos saberes que cada aluno junto com o professor (ambos compreendidos aqui como sujeitos ativos no processo de aprendizagem) elaboram nesse campo discursivo, outras memórias, outros saberes a partir da tessitura e da configuração da relação discursiva e dialógica do professor com aluno fomenta o conhecimento histórico e a aprendizagem em história de forma qualitativa.

Suponhamos que o professor solicite previamente que os alunos observem os detalhes de uma charge, por exemplo: que eles observem os elementos desenhados, as pessoas que estão no espaço retratado, o espaço estampado, a mensagem e seus possíveis significados, entre outros aspectos da ilustração apresentada. Nesse exemplo, o professor pode levantar perguntas, como: o ambiente retratado na imagem trata-se de um espaço aberto ou fechado ao público? Quem representam os personagens que aparecem com maior evidência? Na opinião de vocês, quem são os personagens que estão mais a margem da cena principal? Que mensagem se pretende instilar?

Perguntas como essas ajudam o professor a auxiliar os alunos a não só a perceberem detalhes da imagem, mas também a problematiza-las, de modo a formular seus raciocínios e emitirem suas opiniões, que podem ser divergentes ou convergentes com os demais colegas presentes na aula. Esse exercício configura uma operação dialógica de ensino, na qual o conhecimento se junta aos saberes do espaço da sala de aula e o professor estabelece caminhos e parâmetros de compreensão de um determinado conteúdo, sem necessariamente ficar exclusivamente preso ao livro didático, mas, partindo dele.

É assim que o docente pode cativar em seus alunos a capacidade de comunicar sua própria palavra e poder reexistenciar-se, ler e pensar o mundo de forma autônoma e criativa onde a pluralidade de ideias devem fluir, pois: “são os outros indivíduos que nos ajudam a fixar o conteúdo e a forma de nossas recordações” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 204). Não fixar o conteúdo no sentido de memorizar, mas de apreender o saber comunicado pelos seus pares e também pelo professor. Tudo isso, na aula dialogada na disciplina de história:

---

<sup>5</sup> No terceiro capítulo desse estudo trataremos com mais vagar a relação das charges com o ensino de história e a aprendizagem histórica. Neste capítulo, alguns exemplos e referências serão elencadas com o objetivo de ilustrar e exemplificar a constituição de aulas dialogadas no ensino de história.

contribui para a formação crítica do estudante, abrindo caminhos para uma exposição atraente ao aluno, pois este participa ativamente da discussão podendo fazer perguntas e ao mesmo tempo é possível trazer seu conhecimento para a sala, o que resulta em uma aprendizagem satisfatória (FERNANDES & SILVA, 2017, p. 6).

Na aula de História o professor pode apresentar uma charge<sup>6</sup>, por exemplo, que traz a representação de um homem com trajes de militar, que está a empurrar a cadeira que representa o trono/cargo de imperador, ocupado por D. Pedro II, e o professor junto a essa charge pode perguntar: o que significa essa ação de empurrar a cadeira onde o imperador está sentado? Qual a finalidade? Será que é apenas o simples ato de derrubar?

Essa estratégia de apresentar quer seja uma imagem, texto ou charges, acompanhada das perguntas que o professor formula com antecedência ou até mesmo na hora da aula a fim do aluno pensar sobre o mesmo, favorece a formação de um sujeito pensante e o desenvolvimento da sua inteligência, e não meros repetidores de conhecimentos, isso porque: “a exposição interrogada gera a dúvida, a dúvida gera o estresse positivo, e este estresse abre as janelas da inteligência. Assim formamos pensadores, e não repetidores de informações” (CURY, 2003, p. 127).

A charge descrita e essas perguntas foram trabalhadas em uma das aulas dialogadas de História na turma do 9º (nono) ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Silveira Dantas, em Desterro/PB, eis uma das respostas:

A2 – “Eu acho professor que nesse empurrão a intenção é tirar D. Pedro II do poder para ficar no lugar dele e ficar no poder, porque eles, os militares não queriam não é, eu acho”<sup>7</sup>.

Percebe-se que o discente, ao ter a oportunidade de observar a charge e ouvir as diversas perguntas que incidiram sobre a charge, identificou que não se tratava de uma simples imagem, ou apenas uma pessoa qualquer empurrando outra pessoa qualquer, mas que se tratava de personagens históricos que estavam em disputa pelo poder e que, portanto, a intenção não era simplesmente derrubar alguém de uma cadeira, mas era de fato, ocupar o cargo de poder que o outro ocupa, o que resulta em uma aprendizagem satisfatória onde o aluno ultrapassou a mera capacidade de descrever a charge e desenvolveu um pensar crítico ao perceber as relações de

---

<sup>6</sup> Charge de Angelo Agostini / Instituto de estudos brasileiros da Universidade de São Paulo/ 1882. In.: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História sociedade & cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. – São Paulo: FTD, 2018, p. 6.

<sup>7</sup> Para preservar o anonimato dos alunos(as) nesta pesquisa optou-se por identifica-los por códigos, neste caso A2 significa: aluno 2. No decorrer deste estudo essa nomenclatura será bastante utilizada, onde A = aluno, seguido de um número para diferenciá-los. Da mesma forma que P = Professor.

poder presentes na sociedade, ao identificar que há interesses de poder onde um quer ocupar o lugar do outro e se estabelecer.

Nesse contexto o aluno aprende de forma dialogada com o professor, torna a aula de História mais encantadora, atraente para o discente, na medida em que este ouve não só as opiniões e argumentos do professor, mas também dos seus pares e estes se sentem dialogando como sujeitos no mesmo espaço de igualdade com o professor, sendo mais valorizado, útil, atuante, criativo, transformador, alguém que pode ouvir, ser ouvido e falar, dizer seu entendimento, construir perguntas, comunicar sua própria palavra. E esse dizer a própria palavra na aula dialogada em História significa o professor criar situações, como as apresentadas até aqui, para que o aluno se pronuncie frente ao que está sendo discutido.

Um exemplo muito pertinente para o professor de História dialogar e problematizar com os discentes é falar sobre o movimento dos operários em São Paulo:

No início do século XX, o ambiente das fábricas era insalubre, mal iluminado e sem ventilação adequada; os operários trabalhavam de 14 a 16 horas por dia por salários que não acompanhavam o aumento do custo de vida; além disso, não havia direito nem a férias, nem a aposentadoria. [...] Em 1917, os operários realizavam a maior greve ocorrida na Primeira República. [...] Para voltar ao trabalho, os trabalhadores exigiam jornada de 8 horas e aumentos salariais (BOULOS JR., 2018, p. 34-36).

O professor pode apresentar essa narrativa acompanhada de perguntas a fim de problematizar. Foi perguntado em uma das aulas aplicadas na turma do 9º ano do Ensino Fundamental II justamente sobre esse assunto:

P - “Os trabalhadores ao lutarem pela redução das horas de trabalho de 14, 16 horas - ou seja, trabalhando os três expedientes manhã, tarde e noite, - para 8 horas por dia de trabalho, será que não irá diminuir o ritmo e a eficácia da produção das fábricas?”

Diante dessa pergunta surgiram respostas como:

A12 - “sim, porque irão trabalhar menos”.

A14 - “acho que não, eu discordo porque os trabalhadores estarão mais descansados e com condições de trabalhar melhor”

Percebe-se que os alunos A12 e A14, junto com o professor estão diante de ideias, opiniões e visões de mundo diferentes e divergem sobre a resposta quanto a mesma pergunta. Diante desse dissenso – que deve ser visto de forma positiva, pois permite ao professor uma valiosa oportunidade para continuar a problematizar e despertar ainda mais o diálogo, o professor lançou ainda, outra indagação a fim de fazer uma relação entre o conteúdo abordado



e o cotidiano dos próprios alunos:

P - “Vocês hoje, são estudantes. Imaginemos que vocês estão submetidos a estarem estudando na escola durante 14, 16 horas por dia, o que significa dizer: estudar diariamente os três turnos, manhã, tarde e noite, o ritmo e a eficácia da aprendizagem de vocês diminuirá caso tivessem que ficar 8 horas na escola?”

Ao que os alunos responderam:

A12 – “Iriamos estudar melhor porque seria menos cansativo”

A14 – “Estudava melhor porque íamos ficar mais descansados e atentos”

A 5 – “É realmente, vindo por esse lado, não tem como nem estudar bem, nem trabalhar dando o melhor, se eu fico trabalhando muito, ficando muito cansativo e a qualidade não seria a mesma, trabalhar ou estudar tantas horas sem mal ter tempo de descansar para o próximo dia.

Percebe-se que o professor não deu a resposta pronta ao aluno. Ao contrário, ao lançar outra pergunta e dar continuidade ao diálogo, permitiu que cada discente relacionasse o conteúdo em debate (que trata em específico dos excessos de horas trabalhadas pelos operários das fábricas em São Paulo na década de 1910) com a sua vida estudantil, fazendo com que a história seja vista e compreendida a partir do presente e, além do mais, os alunos foram levados a raciocinar e construir uma consciência de sujeitos ativos e capazes de pensar e ligar “o mundo da cultura ao mundo da vida” (CATARINO, LIMA & QUEIROZ, 2015, p. 841), ou seja, a teoria com as várias possibilidades reais de vivências no tempo presente, de modo a sentirem a História não como um passado distante que nada tem a ver com o presente, mas um passado que teve as suas implicações sociais próprias em um determinado contexto, assim como o tempo presente em que eles estão inseridos também tem. Nesta situação de aplicação do diálogo no ensino de História, passado e presente se entrecruzam como a ação de tecer um tecido. O passado e o presente são as linhas que entrecruzadas, formam o tecido que se abre às possibilidades de uma aprendizagem histórica qualitativa.

Ademais é possível perceber, pelo exemplo acima citado, que cada pronúncia, dito ou enunciado pelos sujeitos que dialogam não estão isolados. Cada pronúncia pressupõe as que antecederam e as que se sucederão, como no caso supracitado no qual o professor elaborou uma nova pergunta diante das respostas diferentes que os alunos apresentaram e, a partir da própria pergunta que antecedeu, os dissentes tiveram outras conclusões a partir dos novos enunciados que o docente apresentou. Isso significa dizer que: “Não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão: um enunciado é apenas um

elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia” (SOUZA, 2001, p. 99). Os exemplos acima elencados, ratificam a ação e a eficácia da aula dialogada como aprendizagem do aluno com o professor, haja vista que o docente ao destacar na própria pergunta o vocábulo “imaginemos” leva o aluno a abstração e a se posicionar. Esse é o papel do professor na aula dialogada no ensino de História. Para Catarino, Lima e Queiroz:

É preciso que a voz do aluno tenha lugar em sala de aula, que ele se posicione. [...] a docência [...] deve pretender dar conta de levar os alunos à abstração, ao mundo da cultura, para que eles também, a partir da vida concreta, consigam elaborar suas próprias explicações, suas próprias teorias a respeito do mundo que os cerca (CATARINO, LIMA & QUEIROZ, 2015, p.841).

Essa ação docente de fazer o estudante ter voz na sala de aula, ao ser incitado por meio de perguntas a falar, coaduna-se com a proposta dialógica de Paulo Freire (2019), onde ele defende que o professor deve levar o aluno a dizer a sua própria palavra. Isso significa emitir sua opinião, sua visão de mundo, seu entendimento, suas ideias, com seu próprio vocabulário, sendo capaz de criar e não apenas reproduzir o conhecimento. Nesse sentido:

Ensinar História passa a ser então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. O aluno deve entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom – comumente ouvimos os alunos afirmarem: ‘eu não dou para aprender História’ -, nem mesmo com uma mercadoria que se compra bem ou mal (SCHIMIDT, 2010, p. 57).

O docente de História precisa instrumentalizar o aluno para que esse, ao se encontrar com o professor na aula, tenha o mínimo de condições para se pronunciar frente ao que está posto em debate, disponibilizando antes da aula o conteúdo a ser debatido, as perguntas, ou qualquer outro instrumento que o professor considere importante problematizar na aula dialogada que ele próprio planejou, pois, do contrário, como solicitar que o aluno fale na aula se este é abordado de surpresa pelo professor? O aluno deve ser instigado a refletir previamente e o professor, ao promover o diálogo no ensino de História, faz o discente perceber que aprender História não é uma dádiva, uma doação do professor para o aluno, mas uma construção dialogada com seus pares (os próprios colegas da turma) junto com o docente e que se a aprendizagem é uma construção, isso também faz com que o ensino de História seja percebido também como algo construído, e não algo que já está pronto a ser reproduzido do docente para os discentes.

A percepção da aula dialogada como uma construção do professor com o aluno se dá pela conscientização de perceber o homem como um ser de ação e relação no mundo e com o

mundo. “O homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser ente de relações que é” (FREIRE, 2006, p. 47). Esse ser de relações que está “no” e “com” o mundo, deve interferir no mundo está inserido de modo a transformá-lo; ser agente de mudança, de ação efetiva na realidade. E isso no ensino de História, deve instigar o professor fazer o aluno “estar com o mundo”, o que significa relacionar o conteúdo em debate com seu cotidiano e este aluno ao pensar, ouvir não só o professor, mas também seus colegas, e partilhar na aula suas opiniões, o torna uma pessoa de relações e não apenas de contato ou aproximação (GALLI, 2015, p. 14).

Essa ação efetiva, na realidade, está diretamente relacionada com um dos objetivos de uma educação dialógica arguida por Paulo Freire, que é justamente: “proporcionar a possibilidade da reflexão crítica sobre a realidade via conscientização” (GALLI, 2015, p. 26). Vale salientar que a conscientização neste trabalho não é compreendida como algo naturalizado, mas sim como uma construção social que:

Para Habermas [...] Hegel mostrou o caráter intrinsecamente social e histórico das estruturas da consciência, que Marx revelou [...] não é o campo da natureza, mas o inverso e que as formas de consciência são representações ocultas das formas de reprodução social” (PINTO, 1995, p. 78)

O professor e seus alunos trazem para a aula de História suas consciências construídas socialmente e imbuídas das representações, que são frutos das reproduções sociais de cada lugar onde os mesmos estão socialmente inseridos e, ao explorar o conhecimento prévio, essas representações podem ser de conhecimento de todos na hora da aula. Como exemplo, pode – se citarmos representações sociais que são generalizantes em torno dos diversos povos indígenas, que muitas vezes trazem os indígenas como “Bárbaros antropófagos”, “bons selvagens”, como afirma Cotrim (2001, p. 60): “Do lado europeu, conquistadores, religiosos missionários e estudiosos de diversas épocas se interessaram em conhecer as formas de viver e pensar dos povos da América. Quem seriam eles? ‘Bárbaros antropófagos’, [...] ‘bons selvagens’? [...]”.

O professor de História, ao apresentar essa narrativa, pode cativar o diálogo ao levantar perguntas como: quem defende genericamente que o índio é ‘bom selvagem’? A quem interessa essa imagem de índios ‘bárbaros’ ou ‘bons selvagens’? Será que os diversos povos indígenas se identificavam e ou se identificam dessa maneira?

Essa reflexão crítica não se dá de forma transmissiva de uma pessoa para outra, ou de alguém que sabe para o que não sabe, pois, a aula dialogada: “é uma estratégia que vem sendo proposta para superar a tradicional palestra docente” (ANASTASIOU, 2010, p. 86), na qual o

professor só fala e o aluno só ouve, para que ao final do discurso ou da narrativa do professor o aluno tenha espaço para participar, mas, de modo muito tímido, em segundo plano; não participando de modo ativo e cooperativo com o professor. Como bem salientou Fernandes e Silva (2017), na aula dialogada há um clima de respeito mútuo, cordialidade, parceria e partilha de experiências. A aula dialogada se dá a partir de um trabalho em comunhão com seus pares, uns com os outros, um diálogo dialético como propôs Paulo Freire (1985). Repita-se, é sempre um com o outro e não de um para o outro. Professor e aluno dialogam juntos rumo a conscientização da realidade que geralmente é excludente e opressora.

## **2.1 - Aula dialogada como instrumento do Ensino de História**

Como já iniciamos e apontamos alguns elementos do que seria uma aula dialogada, buscaremos verticalizar essa propositura como instrumento do ensino de história e como um fazer problematizador do cotidiano, na relação professor-aluno-ensino de história. Portanto, para que o professor de História possa realizar a aula dialogada, é preciso compreender os conceitos que, segundo Paulo Freire, são necessários para a prática efetiva do diálogo do professor com o aluno:

Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1985, p. 107).

O professor de História, nesse sentido, pode em uma aula trazer a discussão os conceitos de amor, humildade, esperança, fé, confiança e pensar crítico; mas, de que forma, com qual metodologia? Primeiramente ao planejar a aula, elaborar uma atividade prévia com perguntas que se refiram a cada conceito em específico, tendo por finalidade fazer os discentes pensarem previamente, explorando os conhecimentos que eles já têm consigo. E, na hora da aula – do encontro literalmente do professor com o aluno, – apresentar e problematizar cada conceito por vez, com suas respectivas perguntas que foram elaboradas previamente e também acrescentar outras perguntas formuladas no exato momento da aula, conforme o professor considerar oportuno, na ocasião.

Pode parecer que estejamos sobrevalorizando esses conceitos e/ou ideias, mas, se aprofundarmos a gênese do pensamento freiriano, iremos perceber que esse ponto de partida permite “quebrar” o “gelo” e o estranhamento de uma relação de ensino-aprendizagem na sala

se aula. É evidente que não estamos propondo certa infantilização do ensino, ou até uma superficialização dos propósitos pedagógicos do ensino de história, mas sim, buscar perceber que sem esses conceitos é impossível estabelecer um mínimo de diálogo, como, por exemplo, o “amor”, “não há diálogo, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 2019, p. 110).

Não se trata de um amor ou de uma paixão de uma pessoa para com a outra, mas no sentido do respeito e no compromisso das pessoas umas com as outras e da livre manifestação do pensamento de cada participante da aula, em dizer a sua própria palavra na busca de sua libertação de situações opressoras, situações essas que podem ser compreendidas, por exemplo em um ambiente escolar, como sendo o silenciamento que a “educação bancária” promove ao nortear sua prática em transmitir, memorizar, reproduzir e considerar o professor como aquele que detém o saber e ao aluno cabe permanecer na escuta e na reprodução. Dessa forma, o diálogo é amoroso, porque rompe com a opressão dos silenciamentos presentes no ensino de História e possibilita ao aluno o falar, o afirmar; sendo sujeito que pensa, faz e respeita o professor, estando aberto a aprendizagem, embora as relações de respeito dos alunos para com o professor tenham diminuído, mas, aqueles que de fato respeitam tendem a aprender em relação aos que não respeitam, como bem preconiza Içami Tiba (2005, p. 208):

Se um aluno não respeita o conhecimento de um professor terá menos chance de aprender do que aquele que respeita, [...] É impressionante como nas escolas como esse respeito ao professor esta diminuindo cada vez mais e, em muitas situações os alunos se colocam como superiores aos seus professores.

Assim, o professor de História pode expor o vocábulo “amor” em um *slide*, ou em uma folha de ofício ou cartolina, de modo que todos os alunos possam visualizar e em seguida lançar as perguntas a fim de que reflitam e manifestem suas opiniões, como por exemplo: é possível dialogar com um colega que não respeita o outro? Se amo o outro, eu proíbo de falar e discordar de mim ou permito que o tenha a liberdade de pensar e falar mesmo que este tenha uma ideia diferente da minha? Dessa forma, professor e aluno procuram se conscientizar de que para dialogar é preciso amar, e amar significa se comprometer com a aprendizagem, respeitar e dar ao outro a oportunidade de falar mesmo que este venha a contradizer, uma vez que;

[...] tal amor representa o compromisso que uma pessoa tem para com a outra em sua libertação, na superação da relação opressora. [...] Se não há o amor, não existe o envolvimento e a ação dialógica passa a ser algo vazio e sem sentido. É a partir dessa dedicação, desse compromisso com o outro e da busca pela transformação que o amor concretiza-se como uma importante característica do diálogo (GALLI, 2015, p. 58).

Esse aspecto nos traz a dimensão da produção de conhecimento a partir do fazer prático da escola, ou seja, traz imbuído em seu âmago, a produção do conhecimento escolar quando busca traduzir-se metodologicamente como prática do fazer docente. De forma nada romancada, quando abordamos o amor podemos traduzi-lo como o elo de ligação dialógica, construído no processo do fazer prático da sala de aula, do envolvimento “com” e não “para” os alunos; nestes termos a relação dialógica freiriana permite o mútuo, o conjunto, o diálogo, o compromisso e o aprender história. Para os fins desse texto é importante que se assevere o compromisso e o envolvimento dialógico no processo da aprendizagem em História, que parte desse pressuposto de respeito mútuo – traduzido pelo que Paulo Freire coloca como: amor.

Outro conceito fundamental para a realização do diálogo é a “humildade”, “não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade” (FREIRE, 2019, p. 111), do mesmo modo que o professor de História apresenta o vocábulo amor, com os sugestivos materiais e recursos já elencados, o professor pode formular algumas perguntas, tais como: é possível dialogar sem a humildade? Seria possível dialogar com alguém que é soberbo? É possível dialogar com um colega de sala ou até mesmo com um professor, que se considera dono da verdade e autossuficiente? Perguntas como essas despertam, para a promoção do diálogo efetivo, a conscientização de que é fundamental ter humildade na relação dialógica no ensino de História.

Como o próprio autor em estudo assevera: “a pronuncia do mundo [...] não pode ser um ato arrogante” (FREIRE, 2019, p. 111). A humildade não só do professor, mas também dos alunos, no ensino de História é fundamental. Imaginemos uma situação que está sujeita a acontecer na aula de História, em que o aluno ao não compreender uma determinada fala do professor, faça uma pergunta a fim de tirar uma dúvida e o professor responde de forma arrogante: eu acabei de falar e você não prestou atenção! Ou dê resposta do tipo: não seja burro, eu disse agorinha o que você acabou de perguntar! Essas atitudes não só faltam com o amor e a humildade, mas também menospreza, humilha e ridiculariza o direito do aluno de ter dúvidas, e principalmente de se pronunciar frente ao professor e aos demais colegas, tornando uma situação opressora e cerceadora da liberdade de ser e de se expressar.

Sobre a importância da humildade para a realização do diálogo, não só Paulo Freire defende, mas também Catherine Cornille (2008) coaduna-se com o autor em estudo ao afirmar que “uma das condições primárias para o diálogo é a humildade. Qualquer diálogo envolve uma reciprocidade, ou mutualidade, que se opõe radicalmente a uma posição de superioridade absoluta” (CORNILLE, 2008, p. 162). O combate à soberba e ao sentimento de superioridade, na relação professor e aluno na aula de História deve ser constante, quando o docente pretende realizar o diálogo no ensino de História.

No contexto dialógico do ensino de história isso significa promover um conjunto estratégico e de planejamento, para que os alunos construam as significâncias do que está sendo apresentado, sem perder de vista os objetivos propostos para aula e as estratégias de aprendizagem dos conteúdos organizados pelo professor.

Em seguida temos o conceito “esperança”. Também devendo ser apresentado como os conceitos anteriores, o docente pode realizar perguntas como: você consegue dialogar sem “esperança”? Apresentando aqui que a esperança em Paulo Freire (2019) está em acreditar que é possível mudar a realidade a qual o aluno está inserido para melhor, sempre numa perspectiva de busca ativa, de não ficar esperando que as coisas aconteçam a partir da ação de outros, não como uma dádiva, mas uma esperança que gera a ação de transformar, de sonhar que é possível alcançar os ideais almejados. Assim, outras perguntas podem enriquecer a discussão sobre esperança: você consegue dialogar sem a capacidade de sonhar que é possível alcançar os ideais, quer seja na dimensão individual quer seja coletiva? É fundamental que o professor e seus alunos, ao dialogarem, acreditem que a transformação social seja possível, sem a qual a História será meramente uma sucessão de fatos vistos como naturalizados e prontos a serem decorados sem uma motivação para o diálogo entre os sujeitos pensantes.

Em termos práticos, a esperança pensada para uma perspectiva de aula dialogada propõe abarcar os sentidos da percepção social da História, ou seja, o raciocínio na conjuntura atual, cujos alunos estão inseridos, exige planejamento. Desta feita, a esperança, precisa nutrir-se do diagnóstico das situações do presente e buscar de forma crítica perspectivas de futuro. Ela deve ser pensada como um movimento que, progressivamente, constrói o planejamento dos indivíduos em sua coletividade, por meio da experiência dos homens no tempo (na História). Para tanto, esse processo no ensino de história em sua perspectiva dialógica desloca a consciência histórica dos homens do lugar de objeto para a atuação como sujeito, ao contrário da ideia de um comportamento como receptores-reprodutores de tradições ou regras gerais, oriundas da experiência humana que se orientam historicamente. Portanto, pensar a esperança na modernidade pode levar os autores-produtores (alunos) a serem protagonistas de sua própria ação à medida que, a esses autores cabe uma intervenção autônoma com vistas a modificação do presente e prospecção do futuro (ALVES, 2011, p. 65).

Mais um conceito que sem o qual, para Paulo Freire, o diálogo não se efetiva, e também pode ser trabalhado conforme os conceitos anteriores, é a ausência de fé. Não uma fé religiosa, no sobrenatural, mas a fé de um no outro, na capacidade de reconhecer que assim como eu posso ser mais, o outro (podendo ser o colega de turma, ou o professor que dialoga junto com o discente) também pode, e por isso dialoga, porque acredita que o outro pode ser mais, mais

humano, mais solidário, mais criativo, etc. Como sugestão de perguntas prévias para o diálogo no ensino de História, pode-se destacar: É possível dialogar sem acreditar um no outro? É possível dialogar sem ter a fé que o outro pode ser mais, como eu também posso? Em caso contrário, se não acredita, por que dialogar? Vale salientar que esse acreditar um no outro não se refere em dar credibilidade a tudo que o outro tem a dizer, mas essa fé está baseada na capacidade de perceber que cada um, professor e aluno, estão abertos a escutar um ao outro, e acreditar que assim como o “eu” pode ser mais, o “outro” também pode, e assim gera transformação em cada sujeito que dialoga, pois:

Na prática dialógica, Freire ressalta que a atitude de escuta é tão importante quanto a fala, pois o sujeito que escuta sabe que o que tem a dizer tem valor semelhante à fala dos outros. Desse modo, o saber escutar refere-se não apenas a silenciar para dar a vez à fala do outro, mas também a estar na posição de disponibilidade, de abertura às diferenças. Isso não se assemelha à aceitação incondicional, a tudo o que o outro pensa e diz, mas é o exercício da escuta sem preconceitos que possibilita a reflexão crítica e o posicionamento consciente (MENEZES & SANTIAGO, 2014, p. 52).

Como promover essa escuta de uns com os outros no ensino de História? Imaginemos uma situação hipotética, mas que é passível de acontecer no cotidiano da relação professor e aluno, quando um discente ao sinalizar que pretende falar, dá uma opinião sobre o que está em debate, e este ao começar a falar, um outro colega começa a tirar a atenção para si com conversas paralelas ou fazendo algum barulho, ou seja, tendo um comportamento que não favorece o respeito e a escuta do outro. Nesse caso, o professor deve por um instante pedir para que o aluno que estava com a palavra dê uma pequena pausa na sua fala, assim, o professor estabelece o silêncio e chama a atenção daquele discente que estava com um comportamento abusivo, a fim de que este respeite não só o colega que está a falar, mas também todos os demais que estão atentos, e passe a ouvir o que o outro tem a dizer. Ao chamar a atenção o próprio docente com a autoridade que tem, pode fazer a seguinte pergunta: você gosta de ter a atenção e ser ouvido pelos outros quando tem algo a falar, ou gostaria de falar sozinho sem ninguém te escutar? A essa pergunta uma provável resposta seria que “sim”, e em seguida o professor pode lançar uma nova pergunta: Porque não escuta o colega e não respeita quem está falando? Essas perguntas podem ajudar o professor agir com autoridade, mas sem ser de forma grosseira ou arrogante, mas independentemente da resposta que o discente tenha em relação a essas perguntas, isso já faz com que o mesmo pense consigo e venha a se conscientizar da importância do silêncio e da escuta quando o outro colega estar falando. Pela sequência que o próprio Paulo Freire apresenta temos a confiança:



[...] A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia* do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não pode gerar confiança. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança (2019, p. 113).

A confiança está pautada na coerência entre aquilo que se fala, defende e o que se faz. No ensino de História, é necessário que o professor seja coerente com o que ele defende teoricamente, do contrário gera desconfiança dos alunos em relação ao professor. Por exemplo, imaginemos que o docente em uma determinada aula, defenda a liberdade de pensamento e de expressão, mas não aceita que o aluno apresente ou tenha uma opinião diferente da que o professor argumentou, ou ao passar uma questão aberta a ser respondida de forma dissertativa e argumentativa o professor só considere a resposta como certa, se estiver exatamente igual a resposta da correção da questão que ele formulou, ou igual a que está no livro didático. Essa prática inviabiliza o aluno de apresentar ideias e suas visões de mundo que por ventura sejam contrárias, o que pode gerar uma desconfiança, já que é perceptível que o mesmo, embora defenda a liberdade de pensamento, apenas considere como certa as opiniões favoráveis e coerentes com o que o mesmo assevera ou literalmente igual ao que consta no livro didático do aluno.

Assim, para que a confiança seja estabelecida entre alunos e o professor de História é necessário que todos os conceitos até aqui apresentados se realizem. Caso contrário, se não há confiança é porque não teve o amor uns aos outros, a humildade, a esperança e a fé. Como confiar, se o outro não tem humildade, é arrogante e possui sentimento de superioridade? Como confiar se não há respeito mútuo uns com os outros? Como confiar se não tenho fé no outro e este outro também não acredita em mim?

Todas essas indagações, quer sejam previamente elaboradas ou outras possíveis que o professor formule no momento da aula dialogada, contribuem para uma consciência coletiva capaz de perceber e valorizar o outro como sujeito, como pessoa que tem suas diferenças, mas que pode ser compreendida como um outro “eu” que também pode ser mais humano, criativo, crítico e sujeito transformador da realidade social que desnaturaliza os conteúdos e o trazem para o campo do diálogo.

Para o ensino de história esses elementos podem parecer até pouco teóricos, ou até pouco didáticos, mas, se o professor busca avançar seu planejamento e qualificar o ensino da sua disciplina, vale a pena pensar com essa instrumentalização. É evidente que o propósito se configura como estratégia metodológica, mas, de nada adianta se ao adotar esses preceitos, o

diálogo não se construa como prática cotidiana. Da mesma forma que a busca por relacionar e possibilitar esses elementos do que podemos chamar de “fazer a aula acontecer”, devem estar em unidade com o que o professor pretende trabalhar e com as ferramentas por ele utilizadas na sala de aula.

Por último, e na mesma importância de todos os conceitos que são fundamentais para a prática do diálogo do professor com o aluno, temos o “Pensar crítico”. Para Paulo Freire (2019, p.114):

Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. [...] Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. [...] Opõe-se ao pensar ingênuo, que vê o “tempo histórico como um peso, como uma estratificação das aquisições do passado”, de que resulta dever ser o presente algo normalizado e bem – comportado.

É imprescindível o pensar crítico para o diálogo, pois permite a possibilidade de que é dialogando que conscientizo e percebo as relações de poder que permeia o tempo presente, nas quais professor e aluno estão inseridos. Além disso, o tempo presente na História não deve ser visto e compreendido pelo professor de História como um mero resultado dos acontecimentos do passado e que este agora se encontra pronto, não cabendo a sociedade presente questionar, modificar ou alterar as circunstâncias sociais, econômica, culturais e políticas nas quais se encontram. Pelo contrário, o pensar verdadeiro, que é pensar criticamente no ensino de História, é ver a História necessariamente, como um processo em que há mudanças e permanências em cada conjuntura histórica.

Para que o professor de História desenvolva o pensamento crítico do aluno em uma aula dialogada, compreendendo, por exemplo, a história enquanto um processo permeado de mudanças e permanências temos o seguinte:

[...] tipo de situação. Em um dia a professora ensina à sua classe que “a escravidão foi abolida no Brasil pela Lei Áurea em 13 de maio de 1888, e o país foi um dos últimos a realizar tal ato”. Ao longo da aula, alunos leem o documento histórico da lei, conhecem a conjuntura política da abolição, analisam dados sobre o número de escravos libertos naquela data, são confrontados com gravuras de época com cenas de trabalho escravo. No dia seguinte, a mesma professora traz para debate em sala de aula a Portaria nº 110, de 24 de janeiro de 2017, do Ministério da Justiça, que institui o Pacto Federativo para Erradicação do Trabalho Escravo no Brasil. No debate que se segue, a classe de alunos e alunas conhece os quatro elementos que no art. 149 do Código Penal Brasileiro caracterizam o chamado “trabalho análogo ao de escravo”: trabalhar em condições degradantes; manter uma jornada exaustiva de trabalho que afeta a saúde ou traz risco de vida; exercer o trabalho de modo forçado por conta de ameaças físicas, violências ou isolamento geográfico; ficar sujeito a servidão por dívida, quando o trabalhador contrai débitos com o patrão que não consegue mais saldar. A discussão se anima e alguém lembra que, quando estudaram a Grécia Antiga,

uma pessoa podia se tornar escravo por ter sido vencida em uma guerra ou por não ter conseguido pagar uma dívida. A classe de alunos termina o estudo redigindo textos pessoais em que afirma que a escravidão como sistema legalizado de trabalho pela sociedade brasileira foi abolida em 1888, mas que um conjunto de fatores faz com que no Brasil a prática de “trabalho análogo ao de escravo” ainda esteja bastante ativa. Resulta disso que temos tanto a mudança quanto a permanência. Se até 1888 a legislação brasileira aceitava a propriedade de uma pessoa por outra, isso hoje não é mais permitido perante a lei. Mas há parcelas da sociedade brasileira que ainda mantêm viva a possibilidade de não reconhecer ao outro a igualdade em termos de condições de trabalho (SEFFNER, 2019, p. 170).

Temos aqui um exemplo de como podemos aprender História por meio do diálogo, do debate do professor com os alunos, com o uso de múltiplas fontes que subsidiam e desenvolvem o pensamento crítico do aluno ao comparar diferentes fontes de épocas e contextos diferentes, fazendo com que o discente perceba as mudanças e permanências que ocorreram ao longo da história, vista como um processo em que o aluno se posiciona frente ao que é debatido e redige um texto pessoal apresentando as contradições na sociedade brasileira em torno da abolição da escravidão no Brasil em 1888. Ao relacionar a lei que aboliu a escravidão, com pinturas da época que mostravam o trabalho escravo com as sucessivas leis, que ao longo do tempo demonstram que embora a escravidão tenha sido abolida, houve a permanência do trabalho análogo ao de escravo e que, atualmente, parte da sociedade brasileira ainda não aceita a igualdade nas condições de trabalho, o que leva a permanência de situações de opressão e desigualdade social e não só isso, evidencia que o Brasil ainda sofre com as consequências da escravidão que ainda não foram sanadas.

Dessa forma, a aula dialogada aqui se conceitua enquanto um diálogo horizontal: professor e aluno juntos, com amor, humildade, esperança, fé, confiança e pensar crítico sobre os conteúdos propostos previamente estabelecidos no livro didático do discente. Cada um comunicando sua própria palavra, onde o conhecimento prévio, a leitura de mundo, a abertura e o respeito para falar e ser ouvido, os posicionamentos, as opiniões, os questionamentos, o ser acreditado e acreditar que cada um pode ser mais: mais humano, consciente, crítico e mais participante ativo da aprendizagem, capaz de ver o outro não como obstáculo a ser vencido ou superado, mas como alguém que também pode contribuir com seu saber, e esse outro não necessariamente é apenas alguém diferente, mas que pode ser um “outro eu”, que também pode ser mais, e tanto o “eu” como o “outro” são pessoas capazes de estabelecer rupturas e continuidades de modo a se sentirem sujeitos de sua própria história, uma vez que:

O diálogo em Paulo Freire está relacionado à autonomia dos sujeitos. Ele tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é

tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito aos sujeitos nele engajados (OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p. 118).

Os alunos, como demonstrado no último exemplo, são convocados a pensar, analisar, e se posicionarem diante das diversas fontes de informações que a professora utilizou ao longo das aulas, o que faz com que todos os alunos trabalhassem em iguais condições, sem um sujeitar o outro, ou um inferiorizar o outro, mas todos tiveram a oportunidade de afirmar e se posicionar diante das fontes e das informações postas em debate, e essas fontes serviram de instrumentos para o docente problematizar o conhecimento histórico. É o que defende Júlia Silveira Matos (2017), o professor organiza: “(...) uma espécie de matéria prima, nesse caso o conhecimento histórico, para o desenvolvimento de habilidades para o raciocínio, da crítica e da reflexão e, mais importante que isso, o docente ensina ao educando que existe a possibilidade concreta de raciocinar” (MATOS, 2017, p. 214).

Extrair os alunos da passividade, da posição de meros receptores de informações, e fazê-los raciocinar e construir seus próprios argumentos, é um desafio para os professores de História, pois vai contra uma proposta de ensino de História que por muito tempo acomodou o aluno a apenas receber o conhecimento reproduzido pelo docente, característica essa que é típica de um ensino influenciado pelas ideias positivistas.

A visão de ensino de História que privilegia a “transmissão de informações, sendo a comunicação antes um depósito, um container” (Kunsch, 2013, p. 139) precisa ser superada, haja vista sua presença marcante ainda nos dias atuais nas aulas de História, em decorrência da influência do pensamento positivista no modo de se aprender História, como compreende Thamires Lima Santana (2012, p. 3): “o positivismo tem a mesma presença marcante na educação, não havendo mudanças essenciais no modo como as aulas, atualmente, são trabalhadas quando comparadas com as dos séculos XVIII e XIX”.

Além do mais, conforme Santana (2012, p. 12) “as elites utilizam as escolas para perpetuar seu poder”, ou seja, é por meio da educação que a classe dominante impôs seus valores, o estilo de vida e a visão de mundo que a sociedade deve ter, e por isso o ensino de História estava adequado para atender as necessidades da classe dominante, originando o culto aos heróis, nomes ilustres do passado, autoridades e símbolos de interesses das elites, pois:

Heróis são símbolos poderosos, encarnações de ideias e aspirações, pontos de referência, fulcros de identificação coletiva. São, por isso, instrumentos eficazes para atingir a cabeça e os corações dos cidadãos a serviço da legitimação de regimes políticos. Não há regime que não promova o culto de seus heróis e não possua seu panteão cívico (CARVALHO, 1995, p. 55).

A exaltação às grandes personalidades e símbolos do passado, tem a finalidade de dar sustentação e ao mesmo tempo, legitimidade aos regimes políticos e esse olhar na História, induz a uma prática de ensino-aprendizagem reducionista, com meras memorizações, leituras e exposições de conteúdos e, portanto, saber História é ser capaz de identificar e reproduzir as datas comemorativas, personalidades que participaram de eventos considerados importantes para as elites de forma decorada e acrítica. Ao considerarmos essas afirmações entendemos que:

Esse tipo de procedimento levava a um processo de ensino-aprendizagem baseado exclusivamente na exposição, leitura e memorização. Saber história das civilizações significava conhecer as grandes nações, o nome dos seus heróis, suas capitais, a língua, a moeda, a economia, a política, as datas comemorativas. Saber história da nação – no caso do Brasil – significava lembrar imediatamente, quando perguntado, quem rezara a primeira missa no Brasil, quem proclamara a Independência, quem proclamava a República, quem libertara os escravos, quem descobrira o Brasil... cultuando, desta forma, personalidades, instituições, datas e lugares. Pensar era permitido, porém dentro deste esquema estanque de perguntas e respostas (FAUSTINO & GASPARIN, 2001, p. 166).

Como exemplo de um mito de herói nacional na história do Brasil, o professor pode e deve problematizar a figura de Tiradentes, na lógica de um ensino reprodutivista e na “educação bancária” (FREIRE, 2019 p. 82). Tiradentes seria apresentado aos discentes meramente como esse herói nacional e perpetuar essa memória tal qual parte da elite brasileira construiu, a fim de consolidar culturalmente a República. Mas em uma proposta dialógica no ensino de História o professor deve fazer com que o discente passe a questionar, por exemplo: como Tiradentes era visto como herói nacional durante o Brasil imperial e, portanto, antes do advento da República?

Todavia, para isso é necessário que o professor de História tenha conhecimento da seguinte situação acerca da construção do “mito” Tiradentes:

[...] Em 1789, nas Minas Gerais, um grupo se organizou em torno da ideia de constituir ali uma república aos moldes daquela já proclamada nos Estados Unidos. O movimento não teve êxito. Disso resultou a morte por enforcamento do alferes Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, em 21 de abril de 1792. Tiradentes foi considerado um fora da lei por muito tempo, e sua vida e a Inconfidência Mineira não eram matéria das aulas de história. Após a proclamação da República no Brasil em 15 de novembro de 1889, a data de sua morte foi transformada em feriado nacional, e sua figura intensamente valorizada, como um precursor da luta pela independência republicana do país. As mudanças nos rumos políticos de um país implicam por vezes mudanças na escrita de seu passado (SEFFNER, p. 169 -170).

Analisar o mito Tiradentes é perceber que não é exclusivamente a concepção ou apenas uma determinada corrente de pensamento que interfere no ensino de História, mas há fatores

externos como a política, a economia, a cultura, a religião que interferiram e interferem no modo de pensar e fazer o ensino de História acontecer, moldando também a relação professor e aluno. Compreender dessa forma é estar coerente com o pensamento de Paulo Freire (1994, p. 163) quando o mesmo defende que ensinar é um ato político.

Ato político esse que é inerente a disciplina de História, seu universo de relações de poder, que dependendo de qual pessoa, grupo ou classe social que se apodere da sua construção, pode causar um grande impacto na sociedade. Podendo ser utilizada como instrumento de alienação, manipulação, omissão e ocultação dos fatos, isso porque:

Ela é a própria vida com todas as suas contradições, conflitos, estereótipos, preconceitos, sofrimentos, injustiças ou não, rebeldias, revoluções ou conformismo, é morte, é vida, é felicidade e também tristeza, enfim, é tudo que resulta das relações humanas com os objetos, as coisas, os animais, os planetas e com as pessoas. Portanto, a História se constitui em um universo de revelações de vivências que podem ou não, dependendo do ponto de vista de quem se valer dela, causar um grande impacto na sociedade. [...] Por isso, pode ser usada como instrumento de manipulação/ alienação/ subordinação e ocultação de fatos (SANTANA, 2012, p. 1-2).

O ensino de História na proposta dialógica auxilia o professor, junto com os alunos, a perceber as contradições presentes não só na História, mas na sociedade presente aos quais estão inseridos, instigando para o ato da pergunta. Isso favorece a não cristalização dos conteúdos, mas sim a dinamicidade e a capacidade de perceber os ditos e os não ditos presentes na História, como no exemplo da construção do mito Tiradentes, que por um bom tempo foi dito no ensino de História, que Tiradentes era um herói nacional, mas não foi dito que esse herói foi construído por aqueles que buscavam consolidar a república, e para isso era preciso forjar um herói não só para a República mas também para a nação.

## **2.2 – Aula dialogada e aprendizagem no Ensino de História**

[...] Com o aparecimento do capitalismo, o processo de educação passou a ser visto como um bem de consumo. Professor e aluno passaram a ser definidos pela sua produção; a identidade foi engolida pela função. O professor, então, é um funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas [...] escreve relatórios, assina listas de presença e quantifica os alunos. Nesse contexto, o educador é um ausente. [...] A vida teve de ser valorizada somente no seu aspecto racional, e o conhecimento do mundo humano não se move por intenções, desejos, tristezas e esperanças (BUENO, EBISUI, SOUZA, FARINHA, 2021, p. 114).

O ensino de História inserido nessa lógica capitalista não é diferente dessa realidade de consumo e de coisificação do professor, que é muito atarefado com burocracias que não estão diretamente comprometidas com o processo de ensino aprendizagem do aluno, mas com

exigências externas que passaram a ser prioridade, deixando o aluno e a própria prática docente em segundo plano, o que torna o docente ausente na aprendizagem do aluno e este geralmente se encontra submetido a um ensino que prioriza uma sequência automática de conteúdos: a transmissão, a memorização e a reprodução, eliminando qualquer possibilidade para criar e gerar afetividade na relação professor e aluno, sem emoção, desejo, sonho e esperança, não favorecendo, portanto, para a formação de cidadãos autônomos que pensam, têm sentimentos e buscam por mudanças não só sociais mas também no âmbito da sua vida pessoal.

Ao contrário dessa realidade que distancia o professor do compromisso com a aprendizagem do aluno, o diálogo no ensino de História é uma ótima oportunidade e vai na contramão de tudo isso: faz o professor um ser presente na aprendizagem do discente, desde o momento em que este planeja a aula pensando no aluno, seleciona o que considera mais viável para debater e elabora perguntas prévias a serem debatidas, problematizadas e a todo momento o professor está com o aluno, como já evidenciado nos sucessivos exemplos elencados até aqui neste texto.

Como sugestão de trabalhar o diálogo para favorecer a aprendizagem e que envolva todos os alunos, sendo mais democrático possível, é a formação de grupos. O professor pode dividir a turma de modo que cada grupo tenha de 4 a 6 integrantes, dependendo da necessidade que o docente considerar mais viável, mesclar o máximo possível o perfil desses discentes no mesmo grupo, com ritmo de aprendizagem e dificuldades e interesses diferentes, para evitar que formem grupos apenas com os mesmos colegas de sala que lhes são mais próximos, ou até com relações de amizade mais sólidas, afim de que os diferentes se aproximem e os novos laços de relações pessoais sejam estabelecidos na turma. Em seguida, cada um dos grupos deve selecionar um integrante para ser o mediador das atividades a serem realizadas pelo grupo, com o propósito de motivar e incentivar a participação de todos. O professor da turma elabora um total de atividades proporcional ao total de grupos formados. Por exemplo, se na turma houver cinco grupos o professor deve elaborar cinco atividades com perguntas que venham a despertar o diálogo entre os membros. As atividades devem ser rotativas de modo que todos os grupos realizem as cinco atividades. O tempo para cada grupo responder a atividade deve ser em média de 15 a 25 minutos, conforme o professor considerar mais pertinente, haja vista que é ele que elabora as questões, então, deve ter em mente um tempo estimado para cada tarefa ser concluída.

Na sequência, os alunos devem resolver por meio de um intenso diálogo, por isso que as perguntas devem ser cuidadosamente elaboradas de modo que despertem o diálogo, por exemplo, perguntas que solicitam a opinião do aluno, ou, que destaquem uma parte do texto

que mais chamou a atenção e o porquê. É de responsabilidade do aluno mediador, assessorado pelo professor, estimular todos do grupo para participarem ativamente do debate. Para que o professor possa assessorar e acompanhar os alunos mediadores de cada grupo, é necessário que esteja atento e sempre a observar, para que possa interferir quando considerar necessário ou quando o grupo necessitar e solicitar a sua presença.

Perceba que essa sugestão de trabalho em grupo, não só é possível de ser realizada, como também é acessível para quaisquer condições de trabalho que professores e alunos venham a ter, pois requer poucos recursos materiais e financeiros. Outro ponto muito significativo nessa prática dialógica e grupal de trabalhar, é a autonomia e o protagonismo do aluno, quando este passa a ser mediador do seu grupo e motiva os demais a uma atitude colaborativa para que exerçam seu protagonismo. Além do mais, os alunos são despertados para dialogar – pelas perguntas que o professor elaborou previamente – e estes aprendem a ouvir e a dar o tempo necessário para que cada membro possa falar, se pronunciar e dizer sua própria palavra. O papel do professor, a todo momento, é o de mediador do processo de aprendizagem e também de protagonista junto com os alunos; ambos são participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Essa prática educativa coaduna-se com os pressupostos teóricos de Paulo Freire quando este argumenta que “fica clara a importância da identidade de cada um de nós como sujeito, educador ou educando, da prática educativa” (FREIRE, 1997, p. 64), pois todos os alunos, junto com o professor, participam da aprendizagem, aprendizagem essa que se dá uns com os outros.

Nesta perspectiva, Christopher Smith Bignardi Neves concorda com Paulo Freire ao afirmar que “é preciso delimitar qual o papel de cada um dentro do processo ensino-aprendizagem, visto que tanto o professor quanto o aluno são os agentes primordiais desta dinâmica” (NEVES, 2014, p. 2). E é justamente isso que acontece no exemplo do trabalho em grupo acima destacado, pois envolve a participação de todos os alunos convocados a falar, interagir com seus próprios colegas e o professor acompanha de perto cada grupo, respeitando a autonomia dos alunos e interferindo quando necessário.

Diferente de uma prática de ensino-aprendizagem em que por muito tempo, a ação do professor foi associada a alguém que fiscaliza, controla, puni, pede silêncio, chama a atenção da turma, enquanto transmite os conteúdos de forma “verdadeira”. Em contraposição a isso “é preciso deixar de ser mero administrador de um esquema anacrônico e equivocado: assumir o papel de sujeito, perceber que existem coisas que, com ousadia e trabalho coletivo, podem ser feitas já!” (VASCONCELLOS, 1998, p. 23).



A sociedade atual clama por práticas de aprendizagem que descentralizem o ensino, não sendo exclusivamente centrado no professor, e que convoquem o aluno a estar junto e de forma responsável, ser participante e construtor da sua aprendizagem, e isso ocorre, como no exemplo acima citado, não apenas na relação professor e aluno, mas entre os próprios alunos e isso se torna,

[...] um dos instrumentos didáticos centrais do educador para a promoção do ensino. O profissional necessita propiciar situações que garantam a troca entre as crianças, num ambiente que propicie a confiança e a autoestima. A interação supõe conflitos, disputas e divergências. As crianças aprendem quando interagem com seus pares. (QUEIROZ, 2003, p. 153-154).

Além de promover o diálogo entre os próprios alunos, o exemplo do trabalho em grupo de forma dialogada permite na prática que docente e discente estejam juntos nesse itinerário de ensino-aprendizagem, prática de ensino aprendizagem essa defendida não só por Paulo Freire (2019), mas também por Christopher Smith Bignardi Neves, ao afirmar que:

O professor não pode deixar com que o aluno aprenda sozinho, os dois devem caminhar juntos, cooperando-se. Os erros ocorridos nesta caminhada devem ser evidenciados para facilitar no processo de ensino aprendizagem. Com os erros dos alunos e com a observação feita, é possível saber o que deve ser ensinado para que esses erros não mais ocorram, [...] o aprendizado se dá de forma lógica, compreensiva e reflexiva (2014, p. 5).

Vale salientar que a proposta dialógica de aprendizagem de Paulo Freire não exclui a importância da narrativa ou da apresentação do professor sobre um determinado conteúdo para a promoção da aprendizagem. O que ele chama a atenção é para a exclusividade predominante da narrativa e da explicação do conteúdo por parte do professor, enquanto o aluno permanece na passividade e em plena escuta, sem espaço para interagir com o docente, que se apodera da narrativa como se fosse verdadeira ou a única explicação válida, não despertando para a curiosidade. O professor de História deve entender que:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve, o que importa é que professor e aluno se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 52).

Um outro exemplo de sugestão de aplicação do diálogo no ensino de História em forma de trabalho em grupo, que favorece a relação do professor junto com o aluno de modo

horizontal, bem como o respeito, a escuta de uns para com os outros, o desenvolvimento da leitura e da fala, é a construção coletiva de conceitos e significados que permeiam os textos que o professor disponibiliza aos discentes.

Nessa proposta dialógica o professor de História pode utilizar o próprio livro didático do discente, ou textos de outros livros que o docente pretenda trabalhar, desde que esteja acessível a todos os alunos. Ele deve dividir a turma em vários grupos, a quantidade que lhes for conveniente de acordo com o total de alunos que a turma tem e as temáticas e fontes bibliográficas disponíveis, cada grupo pode ter temáticas diferentes, ou uma que seja comum a todos, e o professor deve identificar os textos que os grupos podem ler.

Na sequência cada grupo deve escolher um dos seus membros como mediador, a fim de garantir a participação de todos e a importância de que estejam abertos a escutar a fala uns aos outros. Cada aluno deve ler o texto e definir as partes que mais lhe chamaram a atenção, expor ao seu grupo e dar sua opinião, se concorda, discorda ou tem outras ideias. Isso deve ocorrer em um profundo respeito e abertura para aprender com o outro, gerando novas e diferentes formas de aprendizagem e pensar crítico, com humildade, fé e a confiança de estabelecer o compromisso de uns com os outros, pois do contrário, o trabalho em grupo pode ficar fadado a participação isolada de um ou dois membros do grupo. Por fim, o professor deve acompanhar o desenvolvimento de cada grupo, identificando se todos os alunos leram o texto e selecionaram as partes que devem apresentar ao seu grupo. Se algo ocorrer contrário ao previsto, de modo que prejudique a aprendizagem, o professor deve buscar solucionar junto com o aluno mediador do grupo e seus respectivos integrantes.

Essa sugestão de trabalho em grupo favorece o desenvolvimento da leitura e interpretação de texto do aluno, melhora o vocabulário e a maneira de se expressar pois este já sabe que terá seu momento de falar, expor as partes do texto selecionadas e emitir seu pensamento, além de desenvolver também o pensar crítico, ao ter suas ideias confrontadas com a dos demais colegas, mas sempre baseadas no respeito e no ritmo de aprendizagem de cada um, o que desenvolve a humildade, pois nenhum se põe como superior ao outro, nem inferior, mas numa posição de aprendiz. E quanto a relação professor e aluno, essa se torna sempre mais próxima, pois o professor promove a autonomia do aluno com sabedoria, interferindo quando solicitado pelo grupo ou quando considerar conveniente para o desenvolvimento da aprendizagem e, portanto, está a todo momento junto com o aluno. Esse estar junto não significa interferir a toda hora, mas estar atento ao que acontece e disponível para agir quando necessário, por parte do próprio grupo ou do professor.

Isto posto, podemos entender que uma aprendizagem dialógica instiga e promove a

crítica, problematiza o contexto e interpreta os acontecimentos históricos de forma que se construa relações proximais entre o que se ensina e o que se aprende com a História. Para o professor a relação proximal pode e deve ser embasada por ferramentas de ensino que, entre outras perspectivas, consolidam e ampliam os espectros de análise dos conteúdos debatidos em sala de aula.

A aprendizagem crítica dos conteúdos pode ser auxiliada por materiais de ensino que, em larga medida, contribuem para o diálogo freiriano nas aulas de História. Um exemplo disso é o uso das charges como ferramentas de discussão para o conhecimento histórico e como fomentadora do diálogo, na medida em que o professor estabelece os fins dos seus usos e possibilita ampliar as leituras da história.

## Capítulo III

### Roteiro Didático com o Uso de Charges no Ensino de História

Para este o terceiro capítulo elaboramos o produto da pesquisa, que nesse caso é o Roteiro Didático de aula com a utilização das charges e os pontos para o diálogo. O Roteiro Didático de aula foi produzido para cada duas aulas planejadas, com duração de uma hora aula por semana, ou seja, o Roteiro didático de aula é quinzenal, portanto teremos ao todo três Roteiros Didáticos de aula, perfazendo um total de aulas referente a um bimestre (nesse caso o primeiro bimestre, que se estendeu por seis semanas de duração, com aulas online via Google Meet em 2021). As charges utilizadas nas aulas e os pontos para o diálogo foram disponibilizados aos discentes uma semana antes de cada aula, por meio do *Google forms*, haja vista que a aplicação da pesquisa se deu nos meses de março e abril de 2021.

Para a operacionalização dos Roteiros didáticos de Ensino, também discutimos sobre o uso das charges no ensino de História, com o objetivo de reforçar a instrumentalização das aulas dialogadas e cuja perspectiva prática se utilizou desse recurso como elemento provocador e didático para qualificação da aprendizagem em História no 9º ano do Ensino Fundamental II.

#### 3.1 – A charge e o Ensino de História

Aqui relacionamos e analisamos como podemos aplicar a aula dialógica na perspectiva de Paulo Freire, com o uso das charges e como as charges podem se constituir como instrumento para a promoção do diálogo no ensino de História.

Para tanto, faz-se necessário discorrer sobre o que é a charge e quais as suas contribuições para a aprendizagem no ensino de História. Em outras palavras, perceber como a charge favorece de modo significativo, para o desenvolvimento do pensar crítico, despertar a curiosidade com sua riqueza de detalhes e informações, sem perder de vista que a mesma deve ser compreendida como uma fonte histórica e que pode ser elaborada com interesses políticos, ideológicos, culturais, econômicos etc. A charge vista como uma produção que tem suas

subjetividades, é uma palavra:

[...] de origem francesa, '*charger*', que significa carregar ou exagerar, dependendo do contexto em que está inserida, segundo Rabaça e Barbosa (2001). O papel da charge é expor a realidade por meio de um texto imagem que geralmente aborda um fato histórico ou importante personagem, de forma crítica, opinativa e humorada. Outra característica importante apontada, indica que a charge é de rápida leitura, e, muitas vezes traz consigo inúmeras informações, cabendo ao leitor ter um conhecimento prévio sobre o assunto, para que venha a compreender a criticidade do texto. A charge é uma importante ferramenta para se compreender a realidade e o passado, pois permite que o aluno desenvolva competências e habilidades que favorecem e desperta o interesse pela História, pois ele pode passar a enxergar a disciplina por outro viés, para além do tradicional livro didático e da escrita, que são as imagens ou textos carregados de humor crítico-reflexivo (GONÇALVES, 2019, p. 25).

A charge se configura como uma ferramenta rica para que possamos compreender a realidade e o passado, uma vez que permite ao aluno desenvolver competências e habilidades críticas que o permitem despertar o interesse pela História, quando consideramos que ele pode ir para além do tradicional livro didático e da escrita. O que abre a possibilidade de leituras e amplas trocas de ideias na sala de aula, na medida em que o professor busca construir e dialogar as possibilidades de aprendizagem dos conteúdos munidos de ferramentas complementares do ensino. Para tanto, devemos considerar a charge como imagens ou textos carregados de humor crítico-reflexivo, que não tem como função ser instrumento direto das aulas de história, mas, organizada didaticamente pelo professor, pode ser entendido não apenas como um simples desenho isolado e sem contexto, mas, como elemento de representatividade do cotidiano e do passado em forma de imagem, que evidencia a produção imagética do artista/autor.

Com isso a charge pode se constituir como uma ferramenta didática com grande potencial para que a aula de história construa uma aprendizagem dialogada, cujas possibilidades abre espaço para que os alunos se posicionem, analisem e discutam-na com o contexto que representam e com o que carregam ou exageram.

Portanto, tendo em vista as subjetividades presentes na charge, buscamos percebê-la como instrumento para a promoção do diálogo professor e aluno de forma horizontal. A charge atrelada às perguntas que o professor elabora previamente pode provocar o discente, de forma positiva, a comunicar sua própria palavra, cativando o mesmo a sair da passividade de só ouvir e reproduzir, para uma atitude ativa que não apenas ouve, mas se posiciona e emite suas opiniões.

### **3.2 – A charge como instrumento de aprendizagem em história**

As charges neste estudo, são utilizadas de modo a favorecer o desenvolvimento da

leitura crítica, com interpretação, contextualização, sentido relacional, e de modo a perceber as mudanças e permanências na História. Para isso compreendemos a charge como algo que:

[...] refere-se a uma crítica humorística de um fato ou acontecimento específico. É a produção 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 [...], e constitui um tipo de texto visual e desenhado, cujo objetivo é focalizar uma determinada realidade [...] (MOUCO E GREGÓRIO. 2007, p. 5).

Ao compreendermos que “A charge absorve a caricatura” percebe-se que são humores gráficos diferentes. Nesse caso, vale salientar as diferenças entre caricatura e o cartum já que esse último é uma manifestação gráfica dotada de uma narrativa humorística (ARBACH, 2007).

O vocábulo caricatura se origina do italiano “caricare” em português carregar, que diferentemente da charge, busca priorizar a distorção do corpo da pessoa representada com a finalidade de revelar alguns aspectos da personalidade, não tendo a intenção principal de promover a crítica, mas o exagero que pode provocar o riso ou não (GAWRYSZEWSKI, 2008). Por outro lado, o cartum é

[...] uma anedota gráfica, uma crítica mordaz, que manifesta seu humor através do riso. Faz referências a fatos ou pessoas, sem o necessário vínculo com a realidade, representando uma situação criativa que penetra no domínio da invenção. Mantém-se, contudo, vinculado ao espírito do momento, incorporando eventualmente fatos ou personagens (ARBACH, 2007).

O cartum prioriza a invenção, ao criticar de forma humorística uma pessoa ou fato, enaltece o simbolismo ligado a pessoa representada sem vincular a realidade, apresentando uma situação criativa mais inspirada na mentalidade do momento de sua produção. Porém, um ponto em comum do cartum com a charge é a crítica.

Todos esses elementos gráficos: a charge, a caricatura e o cartum tem suas contribuições e podem ser instrumentos no ensino de História, no caso desse trabalho escolhemos a charge não por considerar superior, mas pela sua riqueza interdisciplinar como já arguido neste trabalho e pelo fato da charge também conter a caricatura.

Além disso, a charge também se constitui como um rico material que favorece a compreensão da história e a percepção das relações de poder denunciando seus interesses, uma vez que:

[...] A charge revela-se como um traço da história, pois captura os fatos, denunciando

faces do poder por meio de uma linguagem metafórica, assim fazendo parte da memória histórica. A memória é um fenômeno sempre atual, e muitas das charges [...] servem hoje de análise sobre o que passou. (GOMES, 2017, p.131)

Com a Charge o aluno tem mais possibilidade de entendimento sobre as relações de poder que perpassam os fatos e os acontecimentos históricos. Entretanto, vale salientar que a charge não deve ser compreendida como um instrumento portador da verdade, mas “deve-se pensar a charge, como vestígio, olhares distintos ou até mesmo testemunha ocular sobre os mesmos fatos históricos” (GONÇALVES, 2019, p. 33). Ou seja, compreendê-la como fonte histórica situada no tempo e no espaço, construída com intencionalidades bem definidas, quer seja de modo explícito ou oculto, com seu caráter político.

Além do mais, a charge é um discurso que se destina a sujeitos situados socialmente, imbuídos de suas ideologias, que participam direta ou indiretamente da construção de significados e sentidos, não se restringindo, portanto, a simplesmente decodificar (FLÔRES, 2002, p. 11). Nesse sentido, no ensino de História, professor e aluno, cada um com suas ideologias, culturas, formas de pensar próprias do lugar social que ocupam, influenciam e dão novos sentidos e significados a charge que estão analisando. Ao dialogar de forma horizontal, estando abertos para ouvir o outro. A fala de cada discente deve ser valorizada não só pelo espaço democrático que o próprio diálogo proporciona, mas também pela riqueza de detalhes que cada um pode contribuir a partir das peculiaridades do lugar social que cada um ocupa e, por isso, um pode perceber e explorar informações diferentes do outro e, portanto, o diálogo horizontal de “A” com “B”, do docente com o discente, tendo a charge como instrumento, torna a aprendizagem mais plural, democrática e crítica.

Dessa forma, a utilização de charge nas aulas de História deve estar intrinsecamente relacionada aos conteúdos e isso deve ser previamente desenvolvido no momento em que se planeja a aula, uma vez que:

O professor deve ter objetivos pedagógicos em relação à escolha do material a ser trabalhado, para que este não se perca durante o processo e consiga trocar informações sobre o conteúdo que está sendo passado. Pode ser utilizada – a charge – para introduzir um capítulo ou um assunto novo, ou após a discussão do mesmo, o que é mais comum, pois assim o aluno já terá um conhecimento mais amplo para realizar uma análise de forma mais concreta. Pode ser associada a textos escritos e em avaliações, quando o aluno poderá articular informações, interpretando-a de acordo com o que foi estudado (LITZ, 2009, p. 33).

Tendo em vista a charge como um discurso, como argumentou Flôres (2002), o docente não pode simplesmente expor a charge aos discente e este tentar por si só compreender os posicionamentos críticos e humorísticos. É necessário que o docente instrumentalize o aluno

para que este venha com mais confiança para o diálogo. O professor não pode apenas confiar a elaborar perguntas para o momento em que a aula acontece. É por isso que se faz fundamental, para a aplicação e desenvolvimento do diálogo com o uso das charges no ensino de História, as perguntas prévias ou que melhor identificamos aqui como sendo pontos para o diálogo, a fim de não cair nos riscos do imprevisto e do diálogo entre professor e aluno não acontecer. Por esse motivo é importante o docente selecionar com antecedência as charges a serem trabalhadas em aula e produzir perguntas provocadoras, que servirão de estímulo para despertar o discente para a fala; da mesma forma, que busque associa-las ao processo e aos objetivos pedagógicos elaborados pelo professor.

As perguntas que o professor elabora já no planejar da aula, são fundamentais para que o uso da charge não fique restrito a apenas uma mera exposição e eventual descrição do que a imagem traz em si. Dessa forma, o uso da charge para a promoção do diálogo deve estar acompanhado de perguntas que irão, não só dá suporte ao professor na aula, mas também fazer com que o aluno se sinta mais confiante para falar.

Podemos auferir, portanto, que a vasta contribuição que o uso da charge pode trazer para o ensino, favorece uma melhor comunicação entre o professor e o aluno e pode despertar para a participação, pois:

[...] a utilização do gênero charge no contexto da sala de aula, é formidável; sendo uma linguagem que pode ser utilizada para uma melhor comunicação entre professor e aluno, e despertar nos educandos o senso crítico, podendo vir a gerar posicionamentos diante dos acontecimentos da contemporaneidade. É uma linguagem acessível, pois é bastante disseminada na *internet* e pode ser utilizada pelo professor sem nenhum custo, basta que haja conhecimento do potencial educativo da respectiva linguagem e inseri-la no planejamento adequado para o uso como metodologia (NONATO; SILVA & SILVA, 2021, p. 13).

Além de ser um instrumento de aprendizagem, desde que utilizado corretamente e explorando seu potencial metodológico de forma adequada, a charge é de fácil acesso não só pelo professor, mas também pelo discente. E pode se constituir como um recurso didático potencial, cuja perspectiva da linguagem e da contextualização histórica, pode ser trabalhada de forma a possibilitar o diálogo e a problematização do conteúdo do livro didático.

### **3.3 – Análise e discussão prática para construção dos Roteiro Didático com o Uso de Charges**

Aqui faremos a descrição, análise e aplicação das aulas dialogadas com o uso das



charges no ensino de História, mais especificamente pretendemos apresentar como as charges, postas em diálogo nas aulas, trouxeram resultados para a aprendizagem em história, segundo os objetivos estabelecidos pelo professor no planejamento; e também destacamos as falas dos envolvidos, descritas e exclusivamente extraídas da participação no momento da aula.

### 1ª aula – descrição.

#### Conteúdo: a proclamação da república e seus desdobramentos

#### Charge 1:



Crédito da imagem: BOULOS JUNIOR (2018, p. 6)<sup>8</sup>

O conteúdo abordado na aula, bem como a *charge* e a palavra tema gerador foram disponibilizados aos alunos uma semana antes da aula acontecer, no grupo do *Whatsapp* da turma por meio do *Google Forms*. A aula, com uma hora de duração, foi ministrada de forma totalmente remota via *Google Meet*. Inicialmente, foi disponibilizada a *charge* pelo programa do *Power point* compartilhado no *Google Meet*, em seguida, foi apresentada algumas perguntas para despertar o diálogo em torno do gênero textual trabalhado e, na sequência, sobre a palavra tema gerador.

Como legenda dos diálogos teremos sempre o seguinte padrão: onde tem P, lê-se professor, que é o docente autor desta pesquisa. A fala dos alunos é registrada da seguinte forma: A1, lê-se aluno 1, A2, lê-se aluno 2 e assim sucessivamente, a todos os alunos participantes da aula. Eis o diálogo:

P - “A charge é de autoria de Angelo Agostini. Na sua opinião, o que representa a cadeira que está presente na charge?”

A1 - “A cadeira do rei”

P - “Alguém da turma concorda com a opinião da aluna 1? Por quê?”

A7 - “Eu, concordo, acho que representa um trono”.

<sup>8</sup> Ângelo Agostini - Instituto de estudos brasileiros da Universidade de São Paulo/1882. BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História sociedade & cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. São Paulo: FTD, 2018 (p. 6).

A8 – “Também concordo, é uma cadeira real”.

P – “Nesse caso, seria apenas a representação de um lugar de poder, de autoridade?”.

A10 – “Não é apenas um trono ou uma cadeira do rei, mas o reinado de Dom Pedro II”.

A9 – “Para mim, representa o poder que um político tem”.

Percebe-se que os alunos já conseguem se aproximar da identificação de que a cadeira representa um lugar diferenciado dos demais, não é ocupada apenas por alguém que tem autoridade, governa e tem poder vão além, trata-se de um reinado e o poder que o político tem. Sequenciando o diálogo, o professor lançou outra pergunta:

P – “O que vocês acham que está acontecendo na imagem?”.

A15 – “Deodoro que até então era amigo de Dom Pedro Segundo toma a cadeira e a República foi declarada”.

A5 – “Bem, Dom Pedro está saindo a força da cadeira”.

A8 – “Tenho o mesmo entendimento que foi afirmado agora a pouco, e entendo que também pode ser uma possível reprodução da proclamação da república, onde a elite, os mais ricos não é, estavam descontente com o império.

A16 – “Com certeza, vejo que Dom Pedro II sofre um golpe, onde o povo não participa, mas apenas olha o que está acontecendo”.

P – “Nesse sentido que vocês apresentaram até agora, no caso, a partir do que já debatemos e pelo que observamos da charge, quem está derrubando Dom Pedro II da cadeira? Sendo essa cadeira como vocês bem afirmaram que representa o poder. Qual pessoa ou quais grupos sociais estão derrubando Dom Pedro II do poder?”

A12 – “Outro político que vai ser eleito no lugar dele”.

P – “Bom raciocínio que você teve, na sua fala dá para perceber que quem está derrubando é justamente quem irá assumir o poder após a saída de Dom Pedro II, até aqui sim, concordo, mas não é um político no sentido profissional do termo, são pessoas de outros seguimentos da sociedade. O personagem caracterizado na charge, representa não necessariamente uma única pessoa que derruba Dom Pedro II do poder, mas que há um, dos vários segmentos da sociedade, mais especificamente que se torna protagonista na queda de Dom Pedro II do poder e consequentemente o fim da monarquia. Mas qual seria esse grupo social?”

A13 – “Um possível militar, pelos trajes da roupa”.

P – “Alguém concorda?”.

A15 – “Sim, Deodoro da Fonseca”!

P – “Mas seria exclusivamente Deodoro o único responsável pela derrubada de Dom Pedro II? Não haveria outras pessoas envolvidas também não?”

A13 – “Acho que os militares, não apenas Deodoro só”.

P – “Um! Muito bem! Chegamos a um entendimento mais crítico, nesse caso uma parte da cúpula do exército brasileiro são protagonistas nesse processo. Mas haveria outros segmentos da sociedade que poderiam apoiar essa iniciativa?”

A2 – “Acho que uns fazendeiros, a Igreja, o povo mais rico.

P – “Bem pensado, nesse caso uma parte da elite brasileira, como os grandes cafeicultores por exemplo, e da Igreja católica estavam descontentes com o governo de D. Pedro II”.

P – “Na opinião de vocês porque o personagem que está por trás da cadeira está empurrando?”

A8 – “Porque tava descontente com o poder do império”.

A10 – “Eu acho que Deodoro que até era amigo de D. Pedro II, derruba pelas costas, o povo apenas ver as coisas acontecerem, mas não participa, então, não teve a participação do povo que eu acho que nem acreditava na república, nem sabia o que era isso, mas os soldados, os militares e os fazendeiros mais ricos do café eu acho que sim”.

A25 – “Eu acho que ele está empurrando o homem porque ele deve achar que esse homem que estar na cadeira não merece ocupar o cargo em que ele estar”.

Percebe-se no diálogo que os discentes vão, gradativamente, construindo um entendimento mais crítico e avançam na compreensão dos detalhes da *charge*. O personagem que faz a ação de empurrar a cadeira representa não exclusivamente uma única pessoa, mas por se tratar de alguém que está fardado, os alunos perceberam que representa uma parcela dos militares que articularam a derrubada de D. Pedro II do poder. Os discentes percebem também que o povo não participa do ato, mas apenas contempla, sem interferir e sem entender bem o que está acontecendo.

P – “Na opinião de vocês o personagem que está saindo da cadeira, sai de livre vontade?”

A 8 – “Não. Ele está sendo forçado a sair do poder”.

A 2 – “É D. Pedro II que não está saindo por que quer, mas porque tem alguém por trás, como percebemos anteriormente pelas falas dos colegas e do professor, que tem alguém empurrando e quer ficar no lugar dele no poder.

A 3 – “Eu percebo que a *charge* demonstra a insatisfação de D. Pedro II por está saindo do poder, percebemos isso pelo resto dele na imagem”.

P – “Muito bem observado, só em observar a face do rosto de D. Pedro II, o chargista teve esse cuidado em expressar isso nos detalhes e vocês destacaram e perceberam muito bem. Parabéns!”.

A 12 – “Professor eu percebo também que o jeito que D. Pedro sai da cadeira está como que alguém que não tem como se defender, em que se apoiar, por ele está caindo como um bebêzão com o bumbum no chão (risos)”.

P – “Ótimo! Muito bem notado. E isso que você destaca é a parte central da *charge*, de provocar o exagero, despertar o humor provocando a crítica. E, realmente, D. Pedro não sai do poder porque ele deseja, o que está acontecendo é um golpe, uma derrubada do poder de maneira forçada e que iria contra a constituição da época, já que o governo de D. Pedro II se tratava de uma monarquia constitucional”.

Os discentes se aproximam do ponto central da *charge*, que por meio do humor critica a forma como D. Pedro II saiu do poder, e como ele reagiu a tudo isso, sem defesa e sem resistir ou sem ter nenhuma base de sustentação, ao cair sentado com as pernas direcionadas para cima, como literalmente, os discentes perceberam ao comparar D. Pedro a um “bebezão” indefeso e sem condições de reagir. O que de fato foi assim, em quem D. Pedro II poderia se apoiar para resistir e permanecer no poder? Essa é a pergunta que sequencia o diálogo:

P – “Pelo que já debatemos até o presente momento, em quem D. Pedro II poderia se apoiar para resistir a sua derrubada forçada e permanecer no poder?”

A 17 – “Acho que em ninguém né professor, porque se o exército era contra, a Igreja, e os mais ricos das fazendas do café, quem seria mais forte? O povo não entendia nada, só olhava o que estava acontecendo.

A 13 – “Eu penso assim também, eu acho que pelo próprio desenho da *charge* se ele cai com a bunda no chão e não consegue mais nem segurar o papel que tava na mão dele, é porque ele não tinha mais como ficar”.

P – “Mas, D. Pedro II, poderia se sustentar pelo apoio do povo que está representado na *charge*?”.

A 5 – “O povo apenas ver, não sabe do que está acontecendo e só fica olhando”.

- A19 – “É, e também o povo não escolheu D. Pedro II para ficar no poder.  
 A 13 – Com certeza, uma coisa liga a outra, o povo não escolheu, o povo na imagem aparece vestido como “palhaço” e eles não sabem de nada do que está acontecendo não tinha como apoiar D. Pedro.  
 A 21 – “O povo não está fazendo nada, apenas fica olhando, o povo não grita, não tem nenhuma manifestação”.

Observamos aqui que os discentes, ao observar e dialogar sobre a *charge*, já têm um discernimento e conseguem distinguir os personagens em disputa pelo poder, a falta de base de sustentação política para que D. Pedro II reagisse, uma vez que o povo não interferia no processo e não compreendia, de forma clara o que estava acontecendo; portanto, o fim da monarquia e a proclamação da república foi fruto das ações das elites políticas e econômicas do Brasil do período imperial. Na sequência começamos a refletir sobre o tema gerador: “Proclamação de República”:

- P – “Na opinião de vocês, o que vem a significar a palavra ‘proclamação’?”  
 A 1 – “Uma coisa que foi proclamada que foi anunciada em público”.  
 A 3 – “Deve ser, anunciar”  
 P – “Isso, com certeza, nesse contexto da nossa discussão, proclamar o quê?”  
 A 10 – “A república”  
 A 2 – “A república brasileira”.  
 A 16 – “A república que foi proclamada na cidade do Rio de Janeiro, seria o fim do reinado e o começo da república”.  
 P – “No caso, a partir desse entendimento, podemos refletir sobre o que é a república. Na opinião de vocês, afinal, o que significa a palavra “república”?”  
 A 23 – “Seria a maneira do governo, a forma do governo!”  
 A 1 – “Acho que é isso mesmo, é coisa do povo”.  
 P – “Nesse caso, se entendemos que república significa “coisa do povo” como vocês bem disseram, em um país que se diz republicano, nessa república exige a participação do povo?”  
 A 8 – “Sim, para votar, escolher o presidente, as pessoas para governarem”.  
 P – “Isso era possível na monarquia? De escolher quem iria governar o país?”  
 A1 – “Não, o poder passava de pai para filho, o povo não escolhia. Hoje sim, o povo escolhe e pode até ser candidato, tipo alguém do povo ser candidato”.  
 P – “Vocês destacaram bem essa questão do voto. Nesse caso em um governo republicano, o poder pertence ao governante ou ao povo?”  
 A 10 – “Pertence ao governante, porque ele é quem vai governar, liderar”.  
 A 3 – “Eu discordo, o poder pertence ao povo, porque é o povo quem decide quem vai governar”.  
 A 7 – “Eu também acho que é o povo”.  
 A 2 – “É não, é o governante porque ele está no poder”.  
 P – “Na república, pelo menos teoricamente, o poder emana do povo que é exercido pelos representantes que foram eleitos. Nesse caso, diante de tudo que já debatemos, o poder não pertence em tese ao governante, cabe ao governante administrar o poder para o bem comum da sociedade.

Nota-se que os alunos conseguem discernir algumas diferenças entre monarquia e república, ouvindo uns aos outros e juntos com o professor, desenvolvem um raciocínio que os levam a compreender que teoricamente, um país que se define como republicano, no mínimo deve haver na política a participação do povo.

Por fim, foi enviado para os discentes o *link* para acessar o *Google Forms*, onde foi solicitado que os alunos (nominalmente) respondessem a seguinte pergunta: “o que você aprendeu na aula de hoje?”, essa pergunta foi disponibilizada aos alunos presentes na aula *online* por meio do *Google Meet* no *chat* como também no grupo da turma no *WhatsApp*. Eis as respostas:

A 4 – “Os militares estão expulsando D. Pedro II do seu trono, o povo não participou da proclamação da república, nem interfere, ele foi expulso pelos militares”.

A 6 – “Eu entendi que a proclamação da república aconteceu em 15 de novembro de 1889 e resultou na queda da monarquia e está colocando a república no Brasil. Esse acontecimento foi resultado de um longo enfraquecimento que a monarquia enfrentou no Brasil a partir de 1870 e mesmo que D. Pedro quisesse ficar no poder, resistisse não podia, uma parte dos militares e da igreja e os mais ricos fazendeiros do café eram contra”.

A 13 – “Entendi que Dom Pedro não está saindo de livre vontade, na imagem se vê que ele está sendo empurrado, quem está empurrando são os militares, eles estão insatisfeitos com o poder dele, o povo estava só olhando. Gostei muito da aula de hoje, no diálogo a gente aprende muito mais”.

A 20 – “Eu vejo uma contradição, a república é coisa do povo, mas que a gente vai entendendo que esse povo não participa da proclamação, não é uma vontade deles, apenas os mais ricos que colocam a república e derrubam D. Pedro II.

Os discentes compreenderam que o povo não instalou a República no Brasil e que se tratou de um movimento, que em parte se desenvolveu em torno das elites e que ao compararem o conceito de República com a forma como essa República foi instaurada, percebem os contraditórios, o que também faz com que o discente entenda que nem sempre o que se defende teoricamente é o que acontece na prática, o que faz com que os mesmos tenham um pensamento crítico sobre os ditos e não ditos.

## 2ª Aula - descrição

**Conteúdo: governo de Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto**

**Charge 2:**



Crédito da imagem: BOULOS JUNIOR (2018, p. 13)

A aula foi iniciada com a apresentação aos discentes das *charges* que foram disponibilizadas a turma pelo *Google Forms* e no grupo do *WhatsApp*, junto com as perguntas prévias, com uma semana de antecedência, justamente ao final da aula anterior. Essa aula buscou debater os governos de Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, com objetivo de perceber algumas mudanças e também permanências em relação a monarquia e a república com a constituição de 1891. Eis o diálogo:

P – “Vocês falaram na aula anterior que “parte dos militares, da cúpula do exército brasileiro, ou seja, uma parte da elite do exército brasileiro derrubou D. Pedro II do poder, para ocuparem esse poder no lugar dele”, e de fato foi o que aconteceu, os militares foram um dos principais protagonistas da derrubada de D. Pedro II do poder, e justamente os dois primeiros presidentes da república brasileira são: primeiramente Deodoro da Fonseca que irá renunciar com aproximadamente dois anos de governo, e em seguida o vice presidente de Deodoro que irá assumir o posto de presidente. Agora, será sobre os governos de Deodoro e Floriano e algumas mudanças e permanências entre a monarquia e a república que iremos dialogar na aula de hoje. Vocês estão vendo aí uma charge e lhes pergunto a fim de identificar o conhecimento prévio de vocês, ou seja, a leitura de mundo. O ambiente retratado na charge, trata-se de um espaço aberto ao público ou fechado? Qual a opinião de vocês e o por quê?”.

A 23 – “É um espaço fechado, só para algumas pessoas, eu acho”.

P – “Alguém mais concorda, ou, discorda?”.

A12 – “Eu concordo”

P – “O que leva vocês a considerarem que se trata de um ambiente fechado?”.

A 20 – “Porque tem as paredes e são pessoas escolhida, não são qualquer um, ou o povo não está presente, são homens bem vestidos que tem condições, tem dinheiro e muito, eu concordo com os colegas que disseram que é um ambiente fechado e não é aberto para todas as pessoas, mas para alguns mais ricos ou políticos eu acho, porque estão de paletó”.

A12 – “É verdade, não tinha percebido esses detalhes, e também tem as janelas que mostra que é um espaço fechado e que não é para todos são pessoas selecionadas, não é qualquer um, pode ser mesmo políticos porque estão de paletó”.

P – “Ótimo, trata-se de um ambiente fechado, e que tem um público selecionado. Essa charge está retratando uma eleição por meio do voto, D. Pedro II já tinha saído do poder e agora essa votação é para escolher o primeiro presidente da república e o vice presidente. Eu pergunto a vocês, o seguinte: porque o povo não está presente neste processo de votação, de escolha, já que se trata uma eleição por meio do voto?”.

A 23 – “Eu acho que é porque são as pessoas escolhidas, não é? É um ambiente fechado, que são pessoas escolhidas, tipo um impeachment quando vai tirar um presidente, eu acho”.

P – “Isso muito bem, no caso dessa charge não se trata de um impeachment, mas como você bem destacou que é como se fosse um impeachment. Quem são os que votam para aprovar o impeachment para derrubar o presidente?”.

A 23 – “São os políticos, não é, tipo deputado, senador e governador”.

P – “São políticos isso, muito bem, são deputados e senadores, ou seja, são os parlamentares, nesse caso os governadores não participam disso. No caso dessa charge, pelo que já foi dito até agora, qual o perfil do público que participa dessa votação para a escolha do presidente da república e do vice? Qual o entendimento de vocês?”.

A 6 – “É, nesse caso como foi dito, nesse caso da charge da imagem, são apenas os políticos que votam, os parlamentares como o senhor disse e o nosso colega também, como no impeachment são os deputados e senadores que votam para derrubada ou a permanência do presidente no cargo eu acho que nessa votação que vai escolher o

primeiro presidente da república e o vice presidente, são esses políticos mesmos que escolhem”.

P – “Excelente o raciocínio de vocês, parabéns. Mas se estão instalando a república e como chegamos a uma compreensão do significado da palavra ‘república’ como sendo ‘coisa do povo’. Eu pergunto a vocês: se república significa coisa do povo, não é contraditório a ausência do povo na escolha do primeiro presidente e vice-presidente do Brasil? Não deveria ter o povo nesse processo de escolha?”.

A 1 – “Acho que o povo não tinha nem ideia do que estava acontecendo”.

A 5 – “Pelo menos já que república quer dizer coisa do povo, quem deveria escolher os presidentes era para ser o povo, mas ai temos só os mais ricos, os políticos, os grandes fazendeiros que vende o café, só os mais ricos mesmo”.

A 18 – “Então essa votação para escolher o presidente, é diferente de hoje, porque hoje o povo vota direto no presidente, e nessa época ai, são os políticos os parlamentares”.

P – “Bem esclarecido, as eleições onde o povo vota diretamente no candidato a presidência da república, chamamos de eleições diretas. No caso da escolha de Deodoro da Fonseca para presidente, onde foi por meio da escolha dos parlamentares, poderíamos chamar também de eleições diretas?”.

A 1 – “Não, no caso professor eu acho que seria o contrário porque como o povo não está votando, como o senhor disse, diretamente no candidato que é o caso de Deodoro, então eu acho que seria o contrário, seria indireta”.

P – “Isso, muito bem colocada suas palavras, no caso de Deodoro trata-se de eleições indiretas que ocorreram com o voto dos parlamentares que teoricamente são representantes do povo”. Nesse sentido pergunto a vocês: o resultado dessas eleições que elegeram Deodoro da Fonseca, são fruto da vontade do povo, ou, dos parlamentares?”.

A 3 – “Parlamentares”.

A 14 – “Eu concordo”.

A 9 – “Por que quem está votando não é o povo, são os parlamentares, o povo está em casa”.

P – “Nesse caso, podemos compreender que o povo está excluído desse processo, e, portanto, a ascensão de Deodoro a presidência da república é uma manobra preferencialmente articulada pelas elites. Um outro ponto que chama atenção na charge é que as mulheres que aparecem, não representam um público feminino que participa da votação, mas os estados da federação brasileira, por exemplo: São Paulo, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Sul, Ceará, Minas Gerais etc. Nesse caso pergunto a vocês: porque as mulheres não participam da votação?”.

A 3 – “Eu acho que elas não votavam porque elas não tinham esse poder, essa autoridade, os homens naquele tempo viam as mulheres como inferiores, um ser indefeso, ai por isso eu acho que elas não votavam”.

P – “Isso! Com certeza, eram os homens quem dominavam a política excluindo as mulheres de votarem e serem votadas. Só na década de 1930 no governo de Getúlio Vargas é que as mulheres por lei, tem o direito de votar. Na constituição de 1891, a primeira do Brasil republicano, só quem poderia votar eram homens maiores de 21 anos, as mulheres não podiam votar, soldados, religiosos, bem como analfabetos, e o índice de analfabetismo era enorme o que excluía a maioria da população brasileira do processo eleitoral”. Quem são os dois personagens que estão representados ao centro da charge sobre dois vasos?”.

A 13 – “São os dois presidentes da república, só que um se tornou presidente depois da renúncia do outro”.

A 24 – “É Deodoro da Fonseca e o vice Floriano Peixoto”.

P – “Certíssimo, parabéns! Agora vamos dialogar sobre a nossa segunda e última charge de hoje:

### Charge 3:



Crédito da imagem: Blog Imagohistória (2021)<sup>9</sup>

P – “O que vocês estão vendo na charge?”.

A 7 – “Acho que é D. Pedro II que está no cavalo”.

A 18 – “Eu penso diferente, se D. Pedro II sai do poder, como pode ele estar com toda essa pose? Eu acho que pode ser mais uma vez os militares”.

A 3 – “É um homem que está no cavalo”.

P – “O que o personagem que está montado no cavalo, está falando?”.

A 4 – “Primeira Constituição, casamento civil, código penal e os três poderes”.

P – “Diante das características que a charge apresenta, afinal, quem é o personagem que está montado no cavalo? Primeiramente como alguns de vocês afirmaram anteriormente não se trata de D. Pedro II, mas é sim um militar como vocês bem afirmaram, no caso Deodoro da Fonseca, mas quais características que a charge apresenta que nos leva a compreender que se trata de um militar?”.

A 10 – “Pelas roupas dele que são de militar, e o que ele defende são do Brasil república e não da monarquia como no D. Pedro II”.

A 1 – “É isso mesmo, na época de D. Pedro eram 4 poderes, com a república ficou só três, e também na época de D. Pedro II não tinha o casamento civil, só com a república é que teve isso eu acho”.

P – “Isso parabéns! Com apenas a existência desses três poderes na república, vocês acham que o governantes se torna menos autoritário?”.

A 14 – “Talves sim, porque antes o poder moderador dava a D. Pedro poder para modificar no que os outros poderes queriam, tipo, ele poderia não obedecer aos outros poderes e ficar só a vontade dele”.

A 17 – “Eu acho que sim também, pelo que foi dito, concordo”.

A 3 – “É até melhor eu acho porque o presidente não ficaria fazendo apenas o que ele quer e de todo jeito, teria mais limites, eu acho.”

P – “O personagem que está atrás do cavalo um pouco distante, cabisbaixo, quem é? E por quê?”.

A 8 – “Eu acho que é um padre”.

A 23 – “É um padre mesmo”.

P – “Porque vocês acham que é um padre?”

A 1 – “Porque ele usa um chapéu com uma cruz e pelas roupas dele também”.

P – “Está certo, o personagem representa a Igreja Católica, que está mais ao fundo da imagem e mais distante de Deodoro da Fonseca que se encontra numa posição mais exaltada montado a cavalo. O que pode representar esse distanciamento entre os dois personagens?”.

A 11 – “Acho que um desligamento, ou separação, sei lá, porque antes na monarquia o casamento que valia era o religioso, da igreja, ai vem a república e coloca o

<sup>9</sup> Separação da Igreja e do Estado no governo de Deodoro da Fonseca. Disponível em: <https://imagohistoria.blogspot.com/2018/09/charges-historicas-deodoro-da-fonseca.html>. Acessado em: 12 fev. 2021.



casamento civil, né”.

A 16 – “E, não é só o casamento eu acho também que a igreja não é mais a religião do Brasil, assim, com a república o Brasil fica sem religião, é alguma coisa assim”.

P – “Muito bem! Na época da monarquia o Estado brasileiro tinha uma religião oficial que era a Igreja Católica, com a república, ocorre essa separação entre o Estado e a Igreja, onde o Estado passa a ser laico, sem religião oficial.

O que se observa é o intenso diálogo dos discentes com o professor e a partir da escuta do que os demais colegas da turma afirmaram, em uma processo, eles compreendem e percebem outros detalhes que antes não tinham percebido, mas que ao ouvir uns aos outros passam a apreender. O diálogo ganhou novas conotações e ampliou o campo de discussão, quando um dos discente chegou até a falar em *impeachment*. Outras perguntas surgiram na medida em que, os discentes construíram outras conclusões.

Vale salientar que, as perguntas exploraram a riqueza de detalhes que a *charge* trouxe e ao descrever, perceberam novas informações e outras perguntas foram formuladas na discussão como, por exemplo, no debate sobre a segunda *charge*, na fala do aluno 10 e do aluno 1, eles notaram algumas diferenças entre a monarquia e a república como, por exemplo: a ausência do poder moderador que se constituía como instrumento balizador da monarquia, enquanto que, na república o poder moderador já não existia; o que levou a uma outra pergunta: “com apenas a existência desses três poderes na república, vocês acham que o governantes se torna menos autoritário?”.

O diálogo realizado em torno das duas *charges* contribuiu para que os discentes, cada vez mais, percebessem o quanto que podem aprender uns com os outros, ao estarem abertos para ouvir e se sentindo confiantes para falar, não há competição entre eles, mas colaboração, partilha de ideias e a importância de perceber, que podem aprender não apenas com o professor, mas uns com os outros. O docente também percebe outros olhares que até então não tinha percebido, o que faz com que todos entendam que a fala de cada um é importante, porque parte de lugares sociais diferentes.

Por fim, foi disponibilizado aos alunos a atividade de História da semana e as perguntas prévias com a *charge*, que serão trabalhadas na aula seguinte; também foi solicitado para que cada discente respondesse a seguinte questão “o que você aprendeu na aula de hoje?”. Para responder, os discentes tiveram 10 minutos finais da aula. Tudo isso que foi disponibilizado à turma foi tanto pelo *link* do *Google Forms*, quanto pelo *chat* do *Google Meet* onde a aula aconteceu, e no grupo do *whatsapp* da turma.

A respeito do que os discentes responderam acerca da pergunta sobre o que aprendeu na aula, temos as seguintes respostas:

A 15 – “Eu entendi que mesmo a república sendo entendida como coisa do povo, no começo da república em 1889 o povo não escolhe o presidente, só as elites os mais ricos. E entendi também que antes da república no governo de D. Pedro tinha a igreja como religião oficial do Brasil e o casamento que valia era o religioso, aí vem a república e acaba com isso, o Brasil se separa da religião sendo um Estado laico, e o casamento que passa a valer agora é o casamento civil”.

A 3 – “Aprendi algumas diferenças do Brasil entre a monarquia e a república, na república o povo tem direito a escolher o presidente, mesmo que no começo com a eleição de Deodoro e Floriano isso não aconteceu mas depois o povo vota, na monarquia o povo não escolhe porque o poder de Dom Pedro passa de pai para filho, fica só na família e por isso o povo não escolhe o que eu acho ruim, as pessoas devem ter direito de escolher quem vai governar”.

A 6 – “Antes tinha o poder moderador de D. Pedro II, agora com a república só são três poderes acaba o moderador e o estado brasileiro não pode intervir nos assuntos da Igreja Católica, antes D. Pedro interferia na nomeação dos bispos, tipo”.

A 10 – “Eu entendi que as condições do povo mesmo com a saída da monarquia e entrada da república fica do mesmo jeito, muita pobreza, fome, falta de educação, as pessoas não tinham emprego pra se manter, tipo o povo continuou pobre como já era na monarquia, os mais ricos ficando ricos e os pobres do mesmo jeito”.

A 12 – “O Brasil pouco mudou para o povo porque tinha muita desigualdade social, e mesmo o povo podendo votar na república para escolher o presidente muitos não podiam votar porque a constituição não permitia, a primeira da república, as mulheres, analfabetos não podiam votar e a maioria ficou de fora, mudando pouca coisa da monarquia.

Nota-se que os discentes apresentaram algumas diferenças e permanências entre a Monarquia e a República, o que atingiu o objetivo pretendido na aula (ROTEIRO DIDÁTICO DE AULA – 1ª e 2ª SEMANA). Em relação às diferenças, destacaram que na monarquia o poder de D. Pedro II era hereditário e o mesmo interferia nos assuntos da Igreja Católica como a nomeação de bispos. A ausência do poder moderador, com advento da república buscou combater os atos mais autoritários por parte do presidente, ao instituir apenas os três poderes legislativo, executivo e judiciário; outros aspectos elencados foram a separação do Estado em relação à Igreja Católica, o que permitiu a laicização do Estado brasileiro.

Entre as permanências, foram observadas que a manutenção da desigualdade social aprofundou as condições sociais do povo, e não foram alteradas com a transição da monarquia para a república. Embora a república proporcionasse uma tímida abertura para o povo votar, esse ainda permanecia, em sua maioria, excluído da participação política, tendo em vista que a primeira constituição republicana proibiu, por exemplo, os analfabetos e mulheres de votarem, o que já eliminava uma grande parcela da população.

### 3º Aula – descrição

**Conteúdo: “Primeira República: dominação e resistência”.**

O assunto para debate na aula foi a “Primeira república: dominação e resistência”, que teve por objetivo identificar os meios fraudulentos com os quais eram conduzidas as eleições no início da República no Brasil (1889-1930). Com uma semana de antecedência todos os discentes participantes da aula tiveram acesso as perguntas prévias, as charges e as palavras tema gerador que foram “dominação e resistência”.

Eis o diálogo:

P – “Olá turma! Como vocês sabem, o nosso assunto para a realização do nosso diálogo hoje é “Primeira república: dominação e resistência”, e quero dar início ao nosso debate sobre as palavras tema gerador “dominação e resistência, com a seguinte pergunta: ‘o que vocês entendem sobre a palavra dominação?’”.

A1 – “Bom, eu entendo que pode ser ..., haver dominação não só entre os homens, mas também entres os próprios animais grupos de animais na natureza né. Então, tanto entre os animais como entre os homens é uma tendência que existe entre cada um de ser melhor que o outro, dominar por meio de hierarquias um estar acima do outro, tipo, eu acho”.

A3 – “Pode ser isso mesmo, pra mim, é a capacidade de um querer influenciar ao ponto de ter domínio sobre o outro, um certo controle, sabe!?”.

A7 – “Dominar é aquele que busca tipo que já disseram, controlar, se impor sobre os outros e não deixarem os outros serem livres como eles querem”.

P – “Então, pelo que vocês estão afirmando, poderíamos definir que a ação de dominar exige que alguém, ou, melhor, outras pessoas ou situações sejam dominadas?”

A10 – “Sim, por exemplo na política”.

A5 – “É na política a gente ver isso, o povo sempre votando no mesmo político porque não pode votar em outro se não perde o emprego ai a família todinha fica votando só naqueles políticos que deram alguma coisa ai as pessoas são dominadas e aceitam isso, eu acho”.

A8 – “Mas não é só isso, porque, tipo, para eu dominar então ter que ter outro que á dominado então é humilhado pelo mais forte, não é?”.

A2 – “É assim, como é que uma pessoa vai dominar a outra se não tem o outro, ou não tem ninguém, então tem que ter o outro né? De todo jeito”.

A12 – “Sim, tendo poder sobre as pessoas e coisas e tendo privilégios”.

A11 – “É, porque eu acho difícil alguém que domina não ter privilégios”.

P – “Muito boa a compreensão de vocês. Mas aprofundando um pouco no nosso conteúdo, nessa primeira república, ou melhor dizendo, nesse início de república no Brasil que vai de 1889 à 1930, quem são aqueles que dominam a política a nível nacional? O que vocês acham?”.

A2 – “São os mais ricos não é? Os fazendeiros, São Paulo, depois Minas Gerais que eram os mais ricos”.

A3 – “Geralmente quem tem muito dinheiro é quem domina na política porque as pessoas vendem o voto ou troca por emprego eu acho”.

A15 – “Eu acho muito difícil alguém mais pobre ganhar nas eleições e só fica os mais ricos mesmos no poder”.

P – “Então, pela fala de vocês podemos deduzir que na prática a política ou o acesso as condições reais de vencer as eleições estão muito restritas aos mais ricos, aqueles que detém os meios de produção, fazendeiros do café, por exemplo, e aqueles que tem menos poder aquisitivo tem chances mínimas ou nenhuma chance de subir ao poder. Já que vocês identificaram algumas situações ou pessoas que mantem os privilégios de alguns no poder, poderíamos refletir, de modo geral, quem são os dominados, controlados, por essas elites que vocês já destacaram, no início da república no Brasil?”.

A4 – “O povo”

A6 – “Eu acho que por exemplo, as mulheres que não podiam votar, só depois né, lá na frente que as mulheres veio conseguir votar, então, as mulheres eram dominadas porque nem tinham direito a votar quanto mais fazer outra coisa”.

A7 – “Tem também, né, os outros estados brasileiros que mal conseguiam fazer um candidato seu ser eleito presidente, os mais ricos como São Paulo e Minas Gerais conseguiam com mais facilidade pela quantidade de dinheiro que tinha mais do que os outros e geralmente conseguem influenciar mais eu acho”.

No diálogo os alunos começaram a trabalhar o discernimento/significado da palavra dominação, quando identificam que necessariamente, se há dominação é porque existe alguém que é privilegiado, e se há os privilegiados é porque também há aqueles que são explorados, marginalizados e apontaram por exemplo, que as mulheres se constituíam como um desses segmentos da sociedade brasileira que não tinham direito ao voto, o que é coerente com a afirmativa de: “Voto universal masculino, ou seja, só os homens maiores de 21 anos, brasileiros e alfabetizados, tinham direito ao voto” (BOULOS, 2018, p. 13).

A respeito do que os alunos afirmaram acima, o professor ministrante da aula asseverou que:

P – “Todas as opiniões de vocês estão muito bem colocadas, há sim, uma predominância na indicação de candidatos para o cargo de presidente da república do Brasil por parte de São Paulo e Minas Gerais, porém sabemos que outros 4 estados como Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco também influenciavam nessa disputa e não era tão harmônico quanto se parece na expressão ‘política do café com leite’. O fator econômico influencia bastante para a indicação de candidatos as eleições presidenciais por parte de São Paulo e Minas Gerais, porém não podemos restringir e afirmar que só o fator econômico favorece a isso, a capacidade de representatividade no Parlamento favorece para um ou vários estados ter também capacidade de influenciar nas indicações para o cargo de presidente da República, é o caso não só de São Paulo e Minas Gerais, mas outros estados como já citados também participavam desse disputa de poder o que não se restringia a apenas São Paulo e Minas Gerais, tornando as disputas presidenciais bem mais complexas do que a expressão ‘política do café com leite’ pretende apontar uma certa harmonia de interesses entre os estados, mas que na verdade as disputas eram bem mais com a influência de outros estados da federação. Mas a fala de vocês em perceber que de fato nessa relação de dominadores, vocês destacaram bem o fato de alguns estados do Brasil na época terem mais poder e influência do que outros”.

A afirmação acima coaduna-se com os apontamentos de Cláudia M. R. Viscardi:

Análises recentes das sucessões presidenciais na Primeira República (1889 – 1930) mostram que a famosa aliança entre Minas Gerais e São Paulo, chamada de política do “café com leite”, não controlou de forma exclusiva o regime republicano. Havia outros quatro estados, pelo menos, com acentuada importância no cenário político: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. Os seis, para garantirem sua hegemonia, possuíam uma forte economia e (ou) uma elite política [...] bem representada no Parlamento. E, juntos ou separados, participavam ativamente de todas as sucessões presidenciais ocorridas no período. [...] O poder de Minas Gerais nesse período é explicado não pela força econômica do gado de leite, mas pela sua projeção política garantida pela bancada de 37 deputados, a maior do país. E a influência de Minas, também derivava da forte cafeicultura, já que o segundo maior produtor de café do Brasil até o final da década de 1920, sendo responsável por 20% em média

[...]. A expressão mais adequada para a pressuposta aliança Minas Gerais-São Paulo seria, então, “café com café” (e não “café com leite”) [...] (VISCARDI, 2005, p. 45).

Sequenciando o diálogo, temos:

P - Mas cabe aqui uma outra pergunta que vocês poderiam fazer também, ou nós, melhor dizendo, o que significa o vocábulo ou a palavra ‘resistência’ e se resisto, nesse caso da primeira república resisto a que necessariamente? Nesse contexto de que estamos tratando”.

A2 – “É a capacidade de uma pessoa resistir a outra, tipo de não aceitar ou tentar não ser dominado”.

A1 – “É a tendência de suportar uma situação, tipo de humilhação, exploração, pobreza, mas tentar sair disso”.

A5 – “No caso, resistência é isso mesmo, e no caso do Brasil são por exemplo, outros estados do Brasil como o senhor disse, Rio Grande do Sul, Bahia, Rio de Janeiro e Pernambuco que tentam resistir a esse domínio quase meio que total ou em grande parte dos dois estados mais ricos da época como São Paulo e Minas Gerais, que eram mais poderosos e os outros tentam resistir a isso de algum jeito”.

A14 – “O dinheiro por exemplo, a compra de votos que naquela época era difícil de resistir porque o povo era muito pobre e não tinha educação pra todo mundo, mas hoje já tem mais educação do que naquela época, então hoje é mais fácil de resistir aos políticos que compravam o voto e o povo ser livre para votar, como antes todo mundo sabia em quem a pessoa votava, hoje não, só se a pessoa mesmo quiser dizer”.

P – “No caso vocês já estão destacando muito bem que um dos meios fraudulentos para vencer as eleições são justamente a compra de votos onde o povo se ver controlado sem muita opção para resistir ao controle por parte dos coronéis, sem contar também que grande parcela da população era excluída do processo eleitoral, não sendo apenas as mulheres, mas analfabetos também não podiam votar. Vocês relacionam bem o tempo presente ao afirmarem que hoje o povo tem mais acesso a educação que naquela época e também o voto secreto ajuda a resistir a dominação dos políticos sobre o povo, o que antes era um voto aberto, isso facilitava a intimidação por parte dos coronéis sobre a população, embora que hoje há ainda essa tentativa de controle do voto das pessoas por outros meios, alguns desses meios como vocês destacaram que havia era a oferta de emprego por parte dos políticos em repartições públicas o que faz com que essas pessoas que trabalham por causa da indicação tende a ficar votando constantemente no candidato que ofertou o emprego, não só a pessoa em si, mas geralmente toda a família acaba por votar também, o que fortalece um ciclo vicioso e as oligarquias. Então vamos para nossa primeira charge da aula de hoje”.

Nota-se que vários discentes se posicionaram concordando entre si e o mais interessante é que relacionaram o conteúdo estudado com o tempo presente em que eles vivem, o que faz com que, o que é dialogado tenha sentido, fazendo com que o ensino de História não seja o passado pelo passado, mas um dialogar, que tem o passado como referência sobre as questões e anseios do tempo presente vivido e experienciado pelos alunos e pelo professor.

Em seguida, o professor expôs as charges abaixo e deu continuidade ao diálogo:

#### Charge 4:



Revista Fon Fon/ Acervo. Iconographia / 1909. BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História sociedade & cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. São Paulo: FTD, 2018 (p. 19).

P – “Na opinião de vocês o que essa sequência de imagens revela? ”.

A3 – “O personagem que está na charge é um político que vai cumprimentar um de seus eleitores”.

A9 – “Está dizendo nessa imagem que durante esses meses ele fazia de tudo para ser reconhecido e depois que ele foi reconhecido ele virou as costas para o povo e não quis mais saber do povo só queria ser reconhecido”.

P – “E o que significa ser reconhecido, no contexto da charge?”.

A 11 – Essa sequência de imagens na charge mostra o comportamento dos políticos no ano das eleições e como eles são depois que ganham a eleição, isso é ser reconhecido, vencer as eleições, os políticos dão as costas para o povo”.

P – “Então, mais especificamente, o que vocês podem considerar acerca do comportamento do candidato ao longo dos meses?”

A17 – “Ele começa a tirar o chapéu da cabeça e a curvar-se diante do possível eleitor nos meses da eleição”.

A23 – “O candidato começa cumprimentando o eleitor de forma normal, como qualquer pessoa faz um com o outro, depois já faz um gesto a mais, tipo uma reverência, depois levanta o chapéu. No meio do ano além de baixar a cabeça ainda levanta o chapéu. Pouco antes da votação já dá um abraço do eleitor e depois que ganha a eleição fica de nariz empinado e olha para o eleitor como autoritário”.

A11 – “Justamente isso, eles vão tratando bem ao decorrer dos tempos, e no final depois que ganha nem conhece”.

P – “Vocês consideram que o título da charge: ‘Movimentação do chapéu de um candidato a deputado para as eleições’, é coerente com o que a sequência de imagens da própria charge revela?”.

A12 – “O título é muito adequado, pois mostra nas imagens a sequência de atitude do candidato. A charge mostra que os políticos daquela época usavam da amizade ou se faziam de amigos dos eleitores apenas em anos eleitorais, depois desconheciam as pessoas que havia tratado muito bem”.

A15 – “Eu acho que sim, e concordo com os colegas. Quando ele precisa do povo para o eger, ele tira o chapéu e quando já está eleito, coloca o chapéu e finge que o povo nem existe”.

P – “Diante de tudo que vocês já falaram, na opinião de vocês o que a charge denuncia sobre as eleições políticas naquela época? ”.

A1 – “Porque eles só querem saber do povo para elegerem eles”.

A7 – “Os políticos daquela época usavam da amizade, inventavam que eram amigos, apenas nas eleições, depois não estão nem ai, só querem saber deles mesmos”.

P – “Bem esclarecida a fala de vocês. Agora vamos dialogar acerca dessa segunda charge. Um dos meios que as elites utilizavam no início da república para dominar o povo era por meio das eleições. Essa charge é de 1918, ela faz uma crítica as eleições da época. Na opinião de vocês, o que está acontecendo nessa imagem? ”.

**Charge 5:**



BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História sociedade & cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. – São Paulo: FTD, 2018 (p. 20)

A3 – “O defunto se levanta do túmulo e pede ao senhor que está passando próximo para fazer valer o título de eleitor dele, para que possa votar. Porque a imagem e o texto escrito se refere as eleições”.

P – “Isso, muito bem! O que essa charge busca criticar?”

A7 – “Para mim, entendo que os políticos vão até atrás dos mortos para colocar para votar”.

P – “Nesse caso pode-se considerar que essa prática é uma das possíveis fraudes eleitorais praticadas na época?”.

A7 – “Sim, porque defunto não pode votar, ou, não pode colocar o nome de quem já morreu para votar, então eu acho que era isso que estava acontecendo nas eleições daquela época de colocar o nome até de quem já morreu para votar e assim o coronel conseguir ganhar as eleições”.

P – “Bem colocado seu entendimento. Essa charge está criticando justamente, uma das fraudes eleitorais da época, que era a prática de colocar nomes de pessoas já falecidas na lista dos votantes e dessa forma o candidato obter mais votos que o da oposição”.

Compreende-se que os dissentes ao longo dos diálogos construíram um raciocínio a partir da charge, e as perguntas provocadoras despertaram-os para falar, se posicionando sobre o que foi abordado. Ao restar dez minutos para o término da aula, foi disponibilizada para turma um link do *google forms*, tanto pelo *chat* direto na vídeo aula pela plataforma *Meet*, como no grupo do *WhatsApp* da turma, a seguinte pergunta: “O que você aprendeu na aula de hoje?”. Eis o que os alunos responderam:

A3 – “Eu aprendi sobre os votos daquele tempo, que eram votos ‘escritos’ e também que eles tinham que mostrar em quem votou, antes de colocar na urna”.

A25 – “Sobre as eleições na primeira república. Como eram feitas, e como os candidatos se portavam durante e depois da eleição. E os Estados que eram mais influentes em indicar candidatos e também durante as eleições”.

A5 – “Bem eu entendi que os candidatos no começo das eleições eles tinham um comportamento totalmente diferente, e de acordo com o tempo vai mudando a postura,

o comportamento que eles apresentam. E depois que eles ganham as eleições eles ficam totalmente diferentes com relação a isso. Eu entendi também que durante as campanhas, as promessas que eles fazem de melhoria a cidade geralmente não são cumpridas. Tem candidatos que cumprem com suas promessas, mas tem pessoas que não mudam, entendi também sobre o significado de resistência e dominação, e que um dos meios dos coronéis se manterem no poder era fraudando os votos, colocando até nome de quem já morreu para votar”.

A18 – “Eu entendi que nome de pessoas que já morreram estava entre o votantes, entendi que essa era uma das fraudes nas eleições”.

Tendo em vista que o objetivo da aula foi identificar alguns meios fraudulentos com os quais eram conduzidas as eleições no início da República no Brasil (ROTEIRO DIDÁTICO DE AULA – 3ª e 4ª SEMANA), percebe-se que os discentes identificaram não só um dos meios fraudulentos como também as disputas de poder, as relações de dominação e resistência não só entre os estados da federação, mas também as relações entre eleitores e os políticos locais. O diálogo, portanto, favoreceu a participação efetiva dos discentes, tornando a aula mais dinâmica, viva e com sentido para o presente vivido pelo aluno.

#### **4ª Aula – descrição**

##### **Conteúdo: “Café com leite ou café com política?”**

O objetivo desta aula é compreender que na chamada política do “café com leite” os estados de São Paulo e Minas Gerais não controlaram de forma exclusiva, o regime republicano quanto a ocupação do cargo de presidente da república (ROTEIRO DIDÁTICO DE AULA – 3ª e 4ª SEMANA). Para tanto, os alunos já estavam inteirados do conteúdo ao receberem com antecedência a *charge* a ser dialogada no momento da aula, bem como as perguntas prévias sobre o conteúdo, com o propósito de explorar o conhecimento prévio dos discentes.

A aula foi iniciada compartilhando com os discente o *slide* produzido no *power point*, contendo inicialmente o título do conteúdo posto em debate, e na sequência a *charge*, o diálogo foi iniciado a partir das perguntas que o professor realizou, para estimular a fala dos discentes e, conseqüentemente, o diálogo. Eis o diálogo:

P – “‘Café com leite ou café com política?’”. A partir dessa pergunta que vocês podem ver, quero iniciar nosso diálogo, indagando o seguinte: ‘Até que ponto a tradicional expressão ‘política do café com leite’ que nos deparamos ao estudar sobre as primeiras décadas do início da república no Brasil, ela explica como funcionava a política nesse período em si tratando especificamente do revezamento da ocupação do cargo de presidente da república? Mas antes de chegarmos a essa pergunta, quero que vocês comecem a pensar sobre isso a partir de uma outra pergunta: ‘o que vocês compreendem sobre a expressão ‘política do café com leite’, o que ela quer evidenciar?’

A4 – “Era uma aliança entre São Paulo e Minas Gerais”.

P – “Isso! Mas por que, o uso dessas duas palavras ‘café’ e ‘leite’ na expressão ‘política do café com leite’?”



A7 – “São Paulo era o maior produtor de café e Minas Gerais o maior produtor de leite”.

P – “Muito bem! Então essa expressão quer mostrar que na política nacional os dois estados brasileiros mais ricos ficavam se revezando no poder no cargo de presidente da república. Ora ganhava as eleições o candidato indicado por São Paulo, ora vencia o candidato indicado por Minas Gerais. Por outro lado, o que dizemos da expressão ‘café com política’ ao invés do ‘café com leite’?”

A9 – “Professor!?! A gente poderia perguntar também se Minas Gerais e São Paulo dominavam sozinho, tipo se não tinha outros estados que podiam se envolver.

P – “Isso! Muito bem! Bem pertinente sua pergunta. Percebemos que essa expressão da ‘política do café com leite’, esconde a influência que outros estados brasileiros também tinham na política nacional, como tínhamos adiantado de certa forma na aula anterior e percebemos que Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Pernambuco, por exemplo, também estavam envolvidos nessas disputas de poder o que torna as disputas eleitorais mais complexas, então não era um domínio exclusivo de São Paulo e Minas Gerais. Muito bem, parabéns! Nosso diálogo na aula anterior já adiantou um pouco nessa parte nosso debate de hoje haja vista que o nosso diálogo de hoje é um aprofundamento.

A14 – “Professor!”

P – “Opa, pode falar”.

A14 – “Eu entendo que ‘café com política’, seja mais coerente do que ‘café com leite’, porque como aprendemos ao longo das aulas, o café era o maior interesse do governo, os outros eram em segundo plano, até a indústria não crescia, não era estimulada, então eu acho que como os interesses do café eram sempre os primeiros, então é café com política mesmo.

A10 – “É mesmo, sem contar que São Paulo era quem mais tinha o café e Minas Gerais tinha o leite, mas era o segundo no Brasil que mais tinha o café, quem mais plantava, eu acho.

P – “No caso havia um predomínio do café em termos de investimento por parte do governo federal ao longo da primeira república no Brasil, ou, como prefiro chamar no início da república. Além do mais, podemos entender que o revezamento de São Paulo e Minas Gerais na indicação do cargo de presidente da república nas sucessivas eleições, essa relação São Paulo e Minas Gerais não era tão harmônica quanto se parece pela expressão ‘política com café com leite’, podemos concluir que havia muitas divergências e também outros estados brasileiros influenciavam nessa disputa pelo poder e, portanto, não era um domínio exclusivo por parte desses dois estados mais ricos do Brasil na época.

O entendimento acima procede, porque de certa forma predominou por muito tempo, que o termo “política do café com leite” era uma expressão que definia perfeitamente a política nacional na Primeira República como que São Paulo e Minas Gerais dominavam exclusivamente, mas pesquisas recentes apontam um equívoco, como deixa claro Alfredo Boulos:

“Durante muito tempo se acreditou que a aliança entre São Paulo (café) e Minas Gerais (grande produtor de leite), os estados mais ricos e mais populosos na época, teria permitido às oligarquias desses dois estados o controle exclusivo do poder na Primeira República. Estudos recentes mostram, no entanto, que não foi bem assim” (BOULOS (2018, p. 22).

Coerente com a afirmação acima e sobre as disputas eleitorais na Primeira República, Antonio Luigi Negro e Jonas Brito (2013, p. 197 – 201) argumentam que:

“[...] diversos atores se alinharam e desalinham nas disputas ocorridas por ocasião da substituição dos mandatos presidenciais ocorridos entre Rodrigues Alves (1902 – 1908) e Washington Luís (1926 – 1930). [...] O predomínio dos vencedores nas sucessões não se eternizava à custa da marginalidade dos demais atores. No lugar disso, a expectativa do rodízio das forças ao término de cada mandato, os efeitos das disputas e o esforço dos competidores no sentido de impedir a monopolização do poder por um ou outro ator asseguravam a crença em campanhas futuras, inibiam o ressentimento de exclusão entre perdedores e, nesse sentido, continham rupturas. Logo, São Paulo e Minas Gerais não fizeram (a despeito dos demais) o que bem entendiam. Ao contrário, havia intensa barganha entre os estados. [...] Exército e o Executivo também agiam, tornando o processo e as redes que o compunham muito mais complexos e multifacetados. Logo, ante os planos situacionistas, houve, ao longo das sucessões, a composição de eixos alternativos de poder, com dose respeitável de eficácia política. Ainda mais (e isto é absolutamente notável), não é apenas o fato de mineiros e paulistas não serem os únicos com voz e vez; é também o fato de inexistir permanente “aliança entre os dois”.

O diálogo professor e aluno na aula, seguiu alinhado com o entendimento acima, haja vista que ratificou o objetivo desta aula já mencionado anteriormente, superando portanto, a ideia do predomínio exclusivo entre São Paulo e Minas Gerais nas disputas presidenciais.

Assim, seguiu a aula dialogada:

#### Charge 6:



(FONTE: LEMOS, Renato. Uma história do Brasil através da caricatura. Rio de Janeiro: Bom texto/ Letras & Expressões, 2001, p. 34).

P – “Para explorarmos e aprofundarmos nosso diálogo, eis a charge que vocês já tiveram conhecimento antes dessa nossa aula. Vamos observar a charge por partes. Primeiramente, na opinião de vocês o que representa a cadeira na charge?”

A2 – “A cadeira do presidente”.

A5 – “A charge mostra dois homens, um com chapéu de Minas e outro com chapéu de São Paulo, ao lado de uma cadeira em que está escrito ‘Presidência da República’ enquanto outros tentam pegar, sem sucesso”.

P – “Isso, muito bem! Mas o que significa para vocês o presidente da república?”

A3 – “Esse ano nada”.

A12 – “É, esse ano absolutamente nada”.

P – “Mas, pensando no cargo de presidente em si”.

A1 – “Deve dar uma vida melhor ao povo”.

A3 – “É isso aí, mesmo que o de agora não está fazendo nada para melhorar”.

P – “Então, o cargo de presidente da república representa muita mais do que um simples cargo, ser presidente significa que alguém irá governar e representar uma nação, no Brasil republicando o presidente assume duas funções: uma de chefe de estado que irá representar o Estado brasileiro e a outra de chefe de governo que irá governar o país. Agora, pergunto a vocês: os personagens que estão presentes na charge o que eles representam?”

A10 - “Dois estados são os que estão do lado do trono, e os outros são os demais estados que não participaram”.

A16 – “Os personagens que estão meio que abaixo da cadeira são tipo meio que um prêmio então esse povo que está abaixo está tentando ganhar a Presidência da República”.

A18 – “Representam os estados, tipo os governadores desses estados”.

P – “Representam os estados e esses na busca de alcançar a presidência da república. Mas porque existe apenas dois personagens ao lado da cadeira?”

A2 – “São os estados mais ricos, São Paulo e Minas Gerais, não é?!”

A4 – “Eles estão no poder, ao lado da cadeira de presidente e São Paulo com o braço pegando na cadeira”.

P – “Isso! Agora, o fato de serem os estados mais ricos, influencia na política?”

A8 – “Sim!”

A10 – “Sim! Hoje em dia é o que mais influencia, por que é como diz o ditado o dinheiro está movendo o mundo agora”.

A6 – “Acho que são os que estão bem mais fáceis no momento para São Paulo e Minas Gerais ficarem mais perto da cadeira, da presidência da república”.

P – “Bem pensado, a charge busca criticar e evidenciar a forte influência de São Paulo e Minas Gerais quanto aos candidatos que serão eleitos para o cargo de presidente da república, geralmente vencendo o candidato apoiado por um dos dois. Porém, essa charge está alinhada com o raciocínio da expressão ‘política do café com leite’, diferentemente da versão mais crítica que estamos se alinhando com a expressão ‘café com política’. Dando sequência ao nosso diálogo. O que os demais personagens que estão na parte inferior da imagem pretendem alcançar?”

A5 – “A cadeira de presidente”.

A2 – “Tentando alcançar o mesmo patamar”.

A2 – “Eles pretendem alcançar o poder e chegar ao mesmo nível que São Paulo e Minas Gerais”.

P – “De modo geral, o que essa charge pretende criticar ou evidenciar?”

A7 – “O poder de Minas e São Paulo perante os outros estados. Estão com o poder político”.

P – “São Paulo e Minas Gerais dominavam sozinhos a política nacional quanto a ocupação do cargo de presidente da república, sem sofrer influências de outros estados? Qual a opinião de vocês em relação a isso? ”.

A9 – “Eu acho que não, porque não tinha como eles controlarem os interesses de todos os outros estados, acredito que outros estados influenciavam sim, e havia alianças, parcerias, desacordos e troca de influências, uma disputa mesmo eu acho, porque o Brasil é grande tem muitos estados é muito difícil que apenas dois estados sozinhos dominem tudo”.

P – “Ótimo, porque a expressão ‘política do café com leite’, dar a entender que São Paulo e Minas dominavam a política nacional e se revezavam no cargo de presidente da república como se não recebesse influência de nenhum outro estado brasileiro, ocultando estados como Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco por exemplo. Outros estados participam da disputa de interesses a presidência e não se definia com relações tão harmônicas como a expressão ‘política do café com leite’ aparentava. Mas na opinião de vocês qual a atitude dos dois personagens que estão ao lado da cadeira frente aos que estão abaixo?”

A8 – “De acalmar, dar uma leve satisfação, mas que eles não largam da posição que eles estão, São Paulo estende a mão fazendo um gesto para aqueles que estão embaixo, mas ao mesmo tempo o outro braço está agarrado na cadeira de presidente”.

A15 – “É, e também, realmente como o senhor tinha perguntado antes se o fato de ter muito dinheiro influencia na política, a própria charge mostra isso que é justamente os dois estados mais ricos do Brasil na época que estão mais próximos de ocupar o cargo de presidente da república”.

P – “Agora quero dialogar com vocês sobre o conceito de ‘política’. O que vocês entendem a respeito?”

A1 – “Não sei”.

A10 – “Nunca parei para pensar mesmo no significado”.

P – “Ótimo, gostei da humildade de vocês de não terem dificuldade para lidar com o não saber, isso é bom, porque demonstra a abertura para aprender com o outro, ouvir e dialogar. Por ‘política’ existem vários conceitos, mas quero trazer para vocês o conceito mais amplo, genérico desse vocábulo, ‘política’. Iremos entender como a arte de administrar para o bem comum de uma determinada coletividade ou a sociedade como um todo. É a ação de administrar atividades em um grupo de pessoas, tomar as decisões etc. faz parte da política. Por exemplo algo que envolve a política, partindo da realidade de vocês, escolher o presidente da turma de vocês é um ato político?”.

A9 – “Sim”.

P – “Certo, porque vocês estão decidindo em grupo ou pelo menos a maioria dos votos da turma irá definir quem entre vocês será eleito o presidente. Nesse sentido e de acordo com o conceito de política que estamos dialogando, será que política ou ser político se restringe a apenas ao partidos políticos?”

A2 – “Nós agimos na política ou por exemplo nossos pais em casa quando eles organizam e distribuem as tarefas para a gente fazer em casa tipo, acho que isso é também fazer política não é?! Já que é a arte de administrar alguma coisa, um grupo de pessoas por exemplo, em casa na família é uma forma de fazer política”.

P – “Muito bem, certíssimo, isso também é política e você pensou bem partindo da sua realidade, já em casa, no seu núcleo familiar e isso é muito bom, da experiência familiar que você tem com as pessoas com quem você convive percebe-se a ação política, então, nesse sentido não se faz política ou não é político apenas os políticos profissionais que estão engajados nos partidos políticos, mas todos nós somos seres políticos e nos grupos sociais que convivemos sejam familiares ou não fazemos política e recebemos influências dessas relações políticas que estamos inseridos, tanto influenciados como também somos influenciados”.

A11 – “Professor! Quando terminou a política do café com leite?”.

P – “Ótima pergunta! Na História, na sociedade, especificamente nas relações humanas, existem as mudanças e permanências, então, essas relações de poder que permeavam o cenário político, econômica e culturalmente na primeira república, algumas coisas mudam ao longo do tempo e outros permanecem, mas tentando ser mais objetivo na resposta, podemos dizer que as relações políticas entre São Paulo e Minas Gerais não eram tão harmônicas como a frase ‘política do café com leite’ deixou na forma de pensar a história daquele momento. Então, não tivemos na prática uma política do café com leite como por muito tempo foi ensinado, como se apenas São Paulo e Minas Gerais dominassem tudo sozinhos, não, vimos ao longo da nossa aula anterior e aprofundando nesta aula que uma expressão mais próxima seria ‘café com política’ no lugar da ‘política do café com leite’. Mas ao mesmo tempo que identificamos rupturas, percebemos as permanências quanto a continuidade da formação de grupos oligárquicos que continuam a permanecer no poder. Foi ótima a sua pergunta porque deu para explorarmos outros detalhes no nosso diálogo”.

A7 – “É a gente viu que não tem como apenas São Paulo e Minas Gerais dominarem tudo sozinhos e a gente viu também que outros estados se envolviam nas disputas nas eleições, embora que perdessem, mas estavam sempre se envolvendo, não era apenas o que São Paulo e Minas queriam outros estados estavam também nesse meio.

Por último, foi perguntado aos alunos antes da aula ser concluída, o que eles aprenderam na aula. Eis as respostas:

A18 – “São Paulo e Minas Gerais não tinham total poder apenas a um certo ponto.

Muitas informações nos dão uma falsa visão, mas nem São Paulo e nem Minas Gerais controlavam tudo então podemos dizer que um termo certo seria café com política”.

A19 – “A palavra política significa existem muitos significados mais no geral significa a arte de administrar alguma coisa”.

A20 – “Fazer política não se restringe apenas aos políticos, todos nós somos seres políticos”.

A15 – “Análises recentes das sucessões presidenciais na Primeira República (1889 – 1930) mostram que a famosa aliança entre Minas Gerais e São Paulo, chamada de política do ‘café – com – leite’, não controlou de forma exclusiva o regime republicano”.

A18 – “Eu aprendi sobre o termo da política ‘café-com-leite’, tirei umas dúvidas minhas que tinha, aprendi como acabou esse termo ‘café com leite’, 1929 deixaram de ser aliados e vão passar a ser oposição um do outro, eu aprendi isso e outras coisas mais não sei explicar”.

A10 – “Presidente da república não é um simples cargo e sim um governante e representante da nação brasileira seja onde for”.

Percebe-se que ao longo da aula os discentes foram provocados a relacionar os acontecimentos históricos em debate, com o presente vivido por eles. Com perguntas que surgiram no diálogo, feitas não só pelo professor, mas também pelos próprios alunos; o que corroborou a superação da versão, que por muito tempo predominou no ensino de História – a hegemonia de São Paulo e Minas Gerais na Primeira República. Além disso, os discentes relacionam a política com o seu cotidiano, o que tornou a aprendizagem não algo dado, mas uma construção do professor com o aluno.

### **5ª Aula – descrição**

#### **Conteúdo: “Imigração no Brasil 1890 – 1930”**

Esta aula teve por objetivo fazer o discente compreender que a imigração no Brasil de 1890 a 1930 resultou de ações políticas por parte das elites brasileiras, na tentativa de promover o branqueamento da população. A aula foi iniciada com a apresentação do roteiro didático para a turma, ressaltando o objetivo da aula (ROTEIRO DIDÁTICO DE AULA – 5ª e 6ª SEMANA), em seguida o professor apresentou uma narrativa introdutória acerca do assunto, com posterior diálogo a partir da charge e das perguntas prévias, que já eram do conhecimento dos alunos, bem como o conteúdo proposto.

P – “Parte das elites brasileiras, se apropriando do Estado promoveu políticas que estimulasse a imigração de pessoas que fossem brancas, europeias, católicas para trabalhar, residir e constituir família no Brasil, com a intenção de promover o branqueamento da população brasileira, por meio da miscigenação, a fim de ‘eliminar’ ou diminuir a quantidade de pessoas negras no Brasil, acreditando que ser europeu e de cor branca é ser ‘civilizado’ e mais ‘evoluído’. Quero saber a opinião de vocês sobre essas questões, mas antes vamos iniciar o diálogo buscando compreender o que vocês entendem por imigração?”

A1 – “É um deslocamento de uma pessoa que mora numa determinada região de um país e vai para outro continente, vai para outro país”

P – “Quando a gente fala de imigração no Brasil de 1890 a 1930, as pessoas estão saindo do Brasil ou entrando?”

A1 – “Penso eu que estão chegando no Brasil, não é, estão entrando”.

P – “Isso! Muito bem, estão entrando. Imigrar é entrar. Quando a gente fala da imigração no Brasil de 1890 a 1930, são os grupos de pessoas que estão entrando no nosso país que estão vindo em busca de melhores condições de vida, seja de emprego que não encontravam no seu país de origem, seja por interesses religiosos. O que nós queremos compreender é essa política de incentivo que parte das elites brasileiras se apropriando do Estado nessa época para estimular por meio de propagandas e atrair europeus, italianos, espanhóis, portugueses para vir morar no Brasil, com a intensão de não só atender a necessidade de mão de obra no campo e na indústria, mas também o interesse cultural de uma cultura católica de hábitos europeus, como a culinária, a forma de se vestir, uma verdadeira “importação” dos costumes e dos valores europeus. A7 “Professor! Porque necessariamente a Europa?”

P – “Ótima pergunta! Mas antes de dar a resposta, quero aproveitar a oportunidade e lançar essa mesma pergunta para a turma, mas para auxiliá-los na tentativa de responder, quero lançar outra pergunta e dizer que ao analisarmos por exemplo a época do Brasil colônia. Qual a nação que nos colonizaram? Que vieram impondo seus valores desde o século XVI, XVII, XVIII e XIX?”

A10 – “Os Portugueses!”

P – “Isso, certíssimo. E de onde são os portugueses? De qual continente?”

A2 – “Da Europa, no caso?”

P – “Sim, da Europa. Então podemos perceber que se eles no dominaram significa que eles fizeram o que mais especificamente ao longo de todo esse período de colonização?”

A13 – “É, eles trouxeram a religião deles, a língua, alguns costumes eu acho, a maneira de ser, de se comportar, eu acho”.

A10 – “É, eu acho que foi aos poucos que tudo isso foi chegando no Brasil não é porque tínhamos os índios e os índios foram muito maltratados não é, teve que deixar suas crenças pra ser cristão, não é que os europeus trouxeram, a fala deles era o Tupí.

A8 – “A, por isso que a gente fala o português, não é porque eles falavam outras línguas, não é os índios”.

P – “Ótimo! Então eles os portugueses, estão impondo seus interesses, a sua visão de mundo, seus costumes, a forma de se comportar e se vestir, os padrões culturais europeus, a visão de mundo deles, a religião católica como vocês bem destacaram e o próprio idioma, o que podemos afirmar que hoje somos fruto de todas essas ações de dominação por parte dos portugueses ao longo de séculos. Quem são aqueles que nos governam antes do Brasil ser República?”

A8 – “Era império não era? D. Pedro.

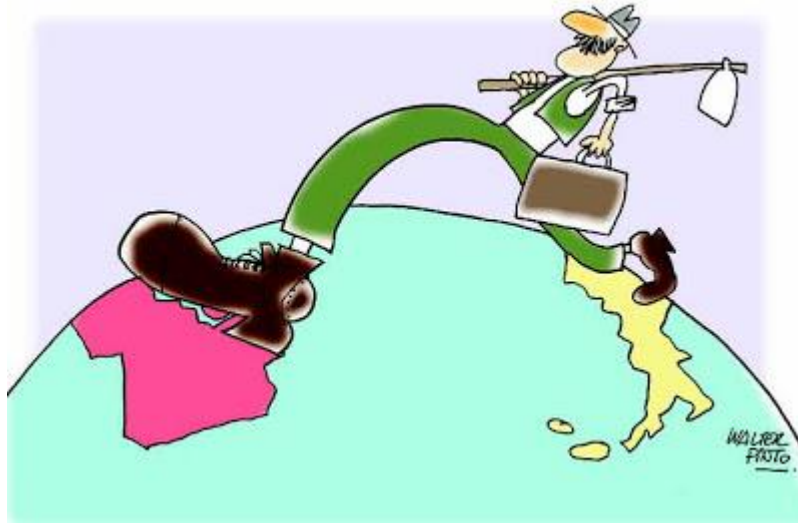
A16 – “Verdade, lembrei que é da família real que colonizou como o professor disse, depois acho que teve é... D. Pedro II e depois a República.

P – “Bem lembrado! Então a partir do que vocês afirmaram, podemos concluir que em decorrência de tudo isso, predomina entre as elites brasileiras as referências europeias, o padrão de beleza, a idealização da Europa como o modelo de civilização a ser seguido, se construindo uma visão de mundo eurocêntrica e, portando, excluindo os vários povos que já viviam na América antes da chegada dos europeus, os vários povos da África e da Ásia. Diante de tudo isso, aproveitando essa reflexão, poderíamos levantar uma outra pergunta como, por exemplo, a quem privilegia o discurso de ter a Europa como centro de tudo, como mais superior, como o modelo de civilização a ser seguido?”

A10 – “É, eu acho professor que é como as meninas disseram antes e o senhor também falou que é bom para os mais ricos no Brasil naquela época não é, as elites como o senhor falou anteriormente porque a família real era europeia, aqueles que nos dominava eram europeus, então é isso mesmo, tipo, o estilo europeu, de branco, cristão, os costumes, não é, eu acho”.

P – “Nossa! Muito bem! Parabéns! Agora essa charge que vocês já tiveram contato junto com as perguntas prévias. O que está acontecendo na imagem? O que vocês podem identificar a princípio?”

### Charge 7:



Disponível em: <http://geoconceicao.blogspot.com/2010/07/migracoes.html>. Acessado em 29 abril. 2021.

A2 – “É a imigração?”

A4 – “O personagem está dando um passo longo em cima do mapa”.

A7 – “O homem esta andando de continente em continente”.

A12 – “Está acontecendo uma emigração e imigração”.

A15 – “É eu penso que é um homem está se deslocando de um país para outro”.

P – “Na charge acima, o que representa o mapa na cor amarela?”

A1 – “A África?”.

A2 – “Não, eu acho que é o lugar de onde ele está indo embora, está saindo, tipo do lugar de origem dele para outro lugar, porque onde ele mora talvez não seja bom, ou que ele soube de um lugar que seria melhor que o dele”.

A9 – “A Europa”.

A12 – “Mas, para qual lugar o personagem está indo?”

A14 – “Eu acho que é o Brasil, porque como o assunto é a imigração no Brasil não é, acho que deve ser o Brasil, ele sai da Europa como falaram aqui e depois vai entrar no Brasil”.

P – “Isso, muito bem, parabéns a todos que se posicionaram, deram suas opiniões, levantaram perguntas até aqui. Mas é da Europa e está saindo do seu lugar de origem também por alguns dos motivos que vocês apresentaram por considerar que no Brasil irá encontrar melhores condições de vida, de trabalho do que no lugar de origem deles, isso. Mas na opinião de vocês quais grupos ou classe social o personagem da charge representa?”

A7 – “Trabalhador”.

A9 – “Branco”.

A15 – “Grupos de trabalhadores do campo, não é? Porque tem a enxada, e é como falaram, pele branca, europeu, talvez católico, é um homem, isso aí”.

P – “Muito bem, vocês destacaram a cor branca da pele e que se trata de um trabalhador em busca de condições melhores de trabalho. Agora, a partir da charge, podemos identificar que o personagem está saindo do seu país de origem por livre e espontânea vontade ou porque está sendo obrigado, forçado, pressionado?”

A18- “Olhando assim pela charge, você não diz que ele foi obrigado não, ele está saindo porque ele quis, escolheu isso.”

P – “Isso. Essa enxada que o personagem carrega consigo representa o tipo de trabalho que ele irá realizar ao chegar no Brasil?”

A10 – “Creio que sim”.

P- “Vocês acham que ele irá trabalhar aonde ao chegar aqui no Brasil?”

A18 – “Na agricultura?”

P – “Isso muito bem, certíssimo. Mas será que esses imigrantes sabiam que ao chegar no Brasil iriam trabalhar no pesado? No campo ou como mão de obra nas

poucas indústrias que haviam? Ou, o que predominou na Europa foi uma propaganda que enaltecia os sonhos e as esperanças de dias melhores, de oportunidades mais vantajosas de forma que os convença de deixarem suas terras de origem para virem ao Brasil? “

A9 – “Era o sonho, não é, algo que fizessem eles terem muita esperança para poder ter a coragem de sair de onde nasceram para um outro país, de outro continente, não é, tipo, porque eles não estavam bem, ganhando bem em suas terras e resolveram seguir pro Brasil, acho que a propaganda foi muito maior do que eles achavam que iria encontrar aqui, mas que os mais ricos queriam trazer pessoas brancas, da Europa, com os costumes e o jeito deles, não é, a cultura deles”.

A2 – “É pelo que você está falando, é porque queriam, é, como se diz, aquela palavrinha? É o branqueamento das pessoas, eliminar os negros aos poucos e os índios e ser maioria o jeito de ser da Europa, por isso que eles queriam os Europeus”.

A17 – “É, por achar que seja mais, avançado, evoluído, melhor do que os outros”.

P – “Tudo isso que vocês falaram é muito interessante, agora a gente poderia perceber o seguinte, com o fim da escravidão de 1888 com a Lei Áurea, pelo menos assim por lei, será que mesmo depois da abolição da escravidão, será que o Estado brasileiro nesse início da República no Brasil, não estaria perseguindo, marginalizando os negros? Mas não só os negros, outros grupos étnicos?”

A1 – “É, vendo por esse lado, a gente ver que mesmo com o fim da escravidão os negros continuam sendo maltratados, né, perseguidos porque a forma deles serem não vai ser valorizada, o que é valorizado agora, mesmo com o fim da escravidão são os europeus, o jeito deles de ser e viver”.

P- “Ótimo, bem pensado. Agora, sobre o branqueamento da população brasileira, que segundo as elites deveria se dar por meio da miscigenação, culturalmente a intenção de trazer imigrantes da Europa, pessoas de cor branca, seria acreditando nesse sentido de por meio da miscigenação promover o branqueamento da população. Eu pergunto o que vocês entendem por miscigenação? Já ouviram falar dessa palavra?”

A1 – “É a mistura de raças, de etnias”.

A2 – “A mistura de etnias”.

P – “Será que esse discurso da Europa como o centro de tudo, o modelo a ser seguido, o mais ‘civilizado’, o melhor, será que não alimenta mais preconceitos na forma de perceber os índios e os negros por exemplo?”

A10 – “Preconceito porque eles são vistos como inferiores os negros, né”.

A4 – “As elites querem as coisas do jeito deles, eles são mais perto da Europa, brancos, ricos, então quem não é igual a eles é inferior, mais ruim, pior do que aqueles, então.”

A7 – “É e, os negros continuam sendo perseguidos, maltratados, os índios por ser índio, por não parecer europeu, tá fora, já era”.

A1 – “Eu acho tudo isso um absurdo, né, esses preconceitos e mesmo com a escravidão ter acabado, mas que continua os maus tratos, as perseguições não só aos negros, mas a qualquer um que não se encaixar do jeito que os mais ricos querem, que é esse jeito europeu”.

Por fim, faltando 10 minutos para o término da aula, foi perguntado o que eles aprenderem na aula de hoje. Eis as respostas:

A7 – “Eu aprendi que os mais ricos as elites usam o estado para buscar por pessoas brancas, da Europa para a população ficar mais branca, sempre achando que o melhor é o que vem da Europa e não de outro lugar”.

A12 – “Que na verdade, a miscigenação é para misturar não para diminuir os preconceitos, mas para aumentar mais ainda, porque é para ser com o jeito, tipo, o estilo da Europa, a cultura, a cidade, e que os negros continuam sendo excluídos”.

A18 – “Entendi que é eurocêntrico, uma palavra nova que eu não conhecia, mas que agora passei a conhecer”.

A4 – “Achei a aula muito interessante porque fez eu perceber que nem sempre as



coisas são do jeito que está no livro, mas as vezes tem os interesses e as exclusões, os mais ricos sempre querem as coisas do jeito deles, e a população que é maior em número fica excluída”.

A2 – “Aprendi o que é emigrar e imigrar e o porque das propagandas para atrair pessoas da Europa e não de outro lugar para o Brasil”.

A5 – “A política quem faz essas coisas, as elites que querem cada vez mais excluir os negros o que a gente pensava que miscigenar era pra aproximar, só afasta, nesse sentido como eles queriam, só os brancos e negros e índios de fora”.

A15 – “Entendi que tem que ser do jeito da Europa, e que para ficar a população branca como os mais ricos queriam na época”.

## 6ª Aula – descrição

**Conteúdo: “A Guerra de Canudos entre 1896 e 1897”.**

Essa aula dialogada teve por objetivo perceber que a imprensa da época construiu um discurso de que Canudos era antirrepublicano, associando-os a fanatismo religioso e a loucura, esse imaginário foi bem ilustrado pelas charges que foram postas para debate (ROTEIRO DIDÁTICO DE AULA – 5ª e 6ª SEMANA).

O diálogo foi iniciado a partir da charge abaixo, de autoria de Angelo Agostini (1841-1910), publicada na Revista Ilustrada no ano de 1896, - ano em que ocorreram as primeiras batalhas da guerra de Canudos – a charge destacou o sentimento antirrepublicanista, por parte de Antônio Conselheiro.

### Charge 8:



Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/26783331>. Acesso em 07 maio. 2021

Eis o diálogo:

P – “Observando a charge, comparando o texto escrito com a imagem, ambos presentes na charge, na opinião de vocês o que representa os dois personagens que

estão em maior evidência, destaque? ”

A10 – “Esse homem parece ser um líder religioso e a mulher eu acho que ela representa a república”.

P – “Quem mais gostaria de dar opinião?”

A19 – “Eu concordo com ela, acho que sim!”

P – “O que nos leva a deduzir que seja um líder religioso? Quais são os traços que nos leva a essa conclusão?”

A10 – “A roupa, o cajado”.

A19 – “É, e também o estar de barba grande e os cabelos longos, não é, o próprio Jesus também é mostrado assim nos quadros nas pinturas, é sempre cabelo grande e com barba, sério”.

P – “É, realmente a mulher presente na charge representa a república, não é uma pessoa de fato que existiu na época, mas uma representação em alusão a república brasileira. Agora, eu quero saber de você por exemplo, essa mão que está erguida na charge em direção a mulher, representa o quê?”

A10 – “É como está escrito na charge logo a baixo ‘alto – lá! Daqui não passarás!’, é ele está se opondo a presença dela, ele não quer ela ali por perto”.

P – “Isso, e se opor a presença dela significa mais precisamente se opor a quê? ”

A8 – “A república, não é?”

P – “Isso, muito bem. Então a charge mostra isso que esse líder religioso não simpatiza com essa nova forma de governo que é a república. Antes do Brasil ser republicano, ele era o quê?”

A2 – “Era uma monarquia? ”

P – “Quem é esse líder religioso mais especificamente? ”

A10 – “É, Antônio Conselheiro”.

P – “Muito bem! É, Antônio Conselheiro era casado, exerceu profissões como de professor, já tentou ser padre também, mas que na sua vida conjugal teve dissabores que levaram ele a andarilhar pelo sertão nordestino e se dedicar plenamente a uma vida religiosa, diante de uma época muito marcada pela desigualdade social, muita pobreza, com um índice de analfabetismo segundo Dawid Danilo Bartelt na revista de ‘História da Biblioteca Nacional’ de 2014 em torno de 85% da população. O acesso à educação era privilégio de poucos. Então esse é um pouco do contexto em que irá se formar e se desenvolver Canudos, que antes de Conselheiro chegar a essa localidade já havia um pequeno agrupamento de pessoas vivendo por lá. Então, Conselheiro traz um discurso que acalenta as pessoas sofridas pela opressão de muitos senhores no sertão nordestino, pessoas essas que veem em Antônio Conselheiro como uma alternativa de vida melhor do que a que eles já se encontravam permeada de muita opressão e exploração, sem perspectiva de dias melhores. Mas não só pessoas humildes e simples irão integrar o grupo de seguidores de Conselheiro, mas também algumas pessoas de certas posses, o que de certa forma não podemos homogeneizar o perfil de pessoas que integrava os seguidores de Antônio”.

A afirmação de que não só pessoas humildes integraram o grupo dos seguidores de Conselheiro é asseverada por Walnice Nogueira Galvão (2014):

“À medida que a guerra se avizinha, começa a acorrer gente de todos os quadrantes da região. Multiplicam-se as cartas dos canudenses chamando parentes e amigos para virem em seu socorro. Muita gente pelo sertão abandona seus pagos para acudir Canudos, carregando família e agregados. Nem todos eram miseráveis no séquito: gente de posses havia se livrado de tudo para acompanhar o Peregrino. Embora não fosse uma comunidade exatamente igualitária – havendo distinção visível entre mais ricos e mais pobres, dada pela aparência das casas – preservaram-se ali traços de igualdade. O mais marcante era a inexistência de propriedade privada da terra” (GALVÃO, 2014, p. 18).

Em relação ao índice de analfabetismo da população brasileira à época, Dawid Danilo Bartelt (2009, p. 34) afirma que:

“ ‘Opinião Pública’ era algo muito limitado nos primeiros anos republicanos. Cerca de 85% da população eram de analfabetos e a mídia se restringia basicamente a veículos impressos (as rádios viriam a transmitir com regularidade no país apenas a partir de 1922)”.

Sequenciando o diálogo o professor expôs a próxima charge e a pergunta:

### Charge 9:



(FONTE: LEMOS, Renato. Uma história do Brasil através da caricatura. Rio de Janeiro: Bom texto/ Letras & Expressões, 2001, p. 36).

P – “Nesta charge qual o personagem central em maior evidência?”

A5 – “Antônio Conselheiro”.

P – “Isso, já dá para perceber pela constante forma e facilidade em que é caracterizada a figura de Antônio Conselheiro. Mas essa charge exalta, enaltece Conselheiro ou associa-o a um imaginário de barbárie? E o porquê?”

A12 – “Eu acho que prejudica a imagem de Conselheiro.”

A5 – “É, eu acho que ele é apresentado como algo antigo, de tempos passados, quase a imagem da época de Jesus, né sempre de barba com roupa simples, cabelos grandes, sem cuidados, algo antigo assim desse tipo.”

P – “Bem colocado, essa charge busca construir um imaginário de Conselheiro de alguém fanático, alucinado, doentio, como algo retrógrado, do passado e que deveria ser aniquilado. Tudo isso para não só servir de justificativa para o aniquilamento total de Canudos. A imprensa circulava imagens desse tipo, associando-os a ‘fanáticos’, ‘bárbaros’ retrógrados em defesa não só da recém proclamada república, mas principalmente da sobrevivência do governo do presidente do Brasil na época que era o Prudente de Morais”.

A afirmação do professor é coerente com os apontamentos Dawid Danilo Bartelt Bartelt (2009, p. 35 - 36):

[...] Vencer essa guerra era uma questão de sobrevivência política para o governo do paulistano Prudente de Moraes. Era por isso, e não por constituir uma ameaça real à República, que o arraial tinha de ser completamente aniquilado. [...] O nordeste, região de primazia econômica do primeiro ciclo colonial, e Salvador, capital da Colônia, estavam em decadência econômica e política. E os discursos midiáticos sobre a guerra de Canudos reforçaram a imagem da Bahia e do “Norte” (o termo Nordeste ainda se usava pouco) enquanto espaços de coronelismo e violência bárbara (dos “jagunços”), incapazes de se modernizarem [...].

Foi notório o esforço por parte da imprensa nacional, a partir de interesses do Estado e de parte das elites brasileiras, em associar Canudos a fanatismo, barbárie, violência e superstição. Coerente com o raciocínio de Bartelt (2009), Berthold Zily (2014, p. 39) ratifica que: “Chamar a guerra de conflito entre brasileiros e fanáticos significa, implicitamente, excluir os canudenses da nação”. Sequenciando o diálogo a respeito do imaginário construído sobre Conselheiro e seus seguidores, os alunos tomaram a iniciativa de falar e se posicionarem:

A5 – “Professor! Então o povo de Canudos ficou mais conhecido como pessoas doentes, que não sabiam o que queriam, estavam seguindo não um grande profeta, mas uma pessoa, tipo, doente, doída, fanática como foi dito e que tudo isso é coisa do passado e que não deve existir.”

A1 – “É, mas também a gente ver que foi uma coisa que inventaram né porque as pessoas de lá, eu acho que elas sabiam o que queriam porque elas estavam fugindo da pobreza que elas estavam vivendo antes em suas terras de origem, né, humilhadas, exploradas sem esperança de dias melhores, e com Conselheiro não, elas já esperavam uma vida mais digna de respeito e o que elas queriam era apenas sobreviver, eu acho.”

A12 – “É, por isso que os mais ricos queriam acabar com o povo de Canudos, né porque estavam tendo outro jeito de viver que não pagavam os impostos como o professor disse e tudo era repartido e muita gente do poder não estavam gostando dessas coisas né”.

P – “Muito bem. Vocês se posicionam em suas falas dando as opiniões. Agora, eu queria trazer uma outra pergunta que não necessariamente esteja focada nessas propagandas que foram construídas em torno de Canudo por parte da imprensa na época que inclusive essa charge é um dos instrumentos que apontam para esse imaginário de barbárie por parte de Conselheiro e seus seguidores, mas que a partir de outras fontes e de um olhar mais crítico vocês já percebem que esse imaginário construído tem interesses políticos e sem nenhum compromisso com a identidade ou as identidades do povo de Canudos. Mas gostaria de despertar no nosso diálogo outras possibilidades por meio desta pergunta: o Estado brasileiro, poderia ter resolvido os impasses com Canudos de outra forma, sem o uso da guerra? Quais meios seriam viáveis?”

A15 – “Por uma conversa?”

A8 – “Pelo diálogo”.

A10 – “Eu, também”.

A15 – “Um bom acordo”

P – “Isso, um diálogo, uma conversa para chegar a um consenso. Veja bem, essa pergunta eu faço para ampliar a visão de vocês a desenvolver outras possibilidades de perceber os acontecimentos. Essas pessoas que viviam em Canudos, não eram bandidos, mas pessoas de família, pais de família que estavam buscando outros meios de sobrevivência”.

A6 – “É professor, o Estado é muito mais rico que esse povo de Canudos, eles poderiam tentar atender as necessidades de combater a fome, a miséria, mas não, meteram a polícia pra cima como se fossem tudo bandidos e ficou por isso mesmo”.  
 P – “Isso, parabéns, o que de certa forma o imaginário de fanáticos, loucos ajudou a convencer um público leito de que essa guerra era necessária pelo menos a uma parcela da população, embora que grande parte da população brasileira na época era analfabeta como já vimos, 85% da população, mas mesmo assim vimos que o esforço de destruir a imagem de Canudos foi enorme por parte da imprensa nacional e que identificamos nas charges que dialogamos”.

Por fim, faltando 10 minutos para o término da aula foi disponibilizado a seguinte pergunta: o que você aprendeu na aula de hoje? Ao que os alunos responderam:

A4 – “Podemos também identificar que o exército militar tinha grande força sobre a população em um certo momento, porque tinha perdido as três primeiras batalhas. A comunidade de Antonio eram considerados um problema para a república e o estado de maneira injusta principalmente pela força que tinham atacaram canudos.

A15 – Eu aprendi que aqueles que venceram a guerra começou a espalhar notícias sobre as pessoas de canudos que elas eram fanáticas, doentias, loucas”.

A1 – É, eu acho que tipo, o povo de canudos não era bem o que diziam pela imprensa da época, tipo, fanáticas, mas elas sabiam do que queriam, fugir das humilhações de onde viviam”.

A7 – “Sobre a revolta de canudos. Como os sertanejos viviam, e como eram desprivilegiados, pelos seus governantes. As ações tomadas por eles para terem uma vida mais digna. E muito descontente com as autoridades por terem resolvido isso tirando vidas, cadê o diálogo?”

A19 – “Eu aprendi que sobre o povo de canudos não era bem assim que foi dito pela imprensa”.

A20 – “Entendi que temos que ter cuidado antes de sair acreditando em tudo que é dito pela imprensa, eles também tem muito interesse e afeta o entendimento sobre o que de fato aconteceu”.

Tendo em vista o objetivo da aula já mencionado, percebeu-se que os discente compreenderam que a versão dos vencedores da guerra de Canudos e divulgada amplamente pelos meios de comunicação da época, partiu dos interesses das elites, e não tinha compromisso com o que foi a comunidade de Canudos, o que se percebe são as relações de poder e de interesses que prevaleceram.

A aula dialogada possibilitou perceber as charges como fontes permeadas de interesses políticos, bem como um instrumento, que contribuiu para despertar as falas dos discente. Foram vários alunos que saíram da passividade de só assistir a aula acontecer e passam a se posicionar, opinar, levantar perguntas e reinterpretar a História.

### 3.4 – Produto: Roteiro Didático de Aula

<b>ROTEIRO DIDÁTICO DE AULA 1 – 1ª e 2ª SEMANA</b> <b>ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SILVEIRA DANTAS</b>		
<b>PROFESSOR</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>EIXO NORTEADOR</b>
Itamar Benedito Araújo Cabral	História – (9º ANO)	Ética e Moral
<p><b>APRESENTAÇÃO DO EIXO NA DISCIPLINA</b></p> <p>Para Cortella (2009, p. 102) entende-se por ética aquilo “que marca a fronteira da nossa convivência. [...] é aquela perspectiva para olharmos os nossos princípios e os nossos valores para existirmos juntos [...] é o conjunto de seus princípios e valores que orientam a minha conduta”.</p> <p>Ética e moral se entrelaçam, porém, em síntese a moral é o “exercício das condutas” Cortella (2009, p. 103) e a ética é o refletir sobre a moral.</p> <p>Nesse sentido, refletir sobre a ética e a moral em um contexto de implantação da república no Brasil auxilia a compreender as contradições entre o próprio conceito da palavra “república” e a forma como foi implantada, haja vista que a república ao significar “coisa do povo”, sua forma como foi gestada não teve participação popular, sendo um movimento restrito as elites com o protagonismo de parte do exército brasileiro e, portanto, a partir de uma reflexão ética não houve coerência moral entre a teoria e a prática efetiva da implantação da república no Brasil.</p>		
<b>HABILIDADES DA BNCC E ATIVIDADES PRÉVIAS</b>		<b>DESCRITORES E/OU HABILIDADE DE NIVELAMENTO</b>
<p><b>EF09HI01</b> – Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.</p> <p><b>EF09HI02</b> – Caracterizar e compreender os ciclos da histórica republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.</p> <p>- As habilidades EF09HI01 e EF09HI02 busca-se contemplar os objetivos dos conteúdos da 1ª e da 2ª semana, ao ressaltar questões sociais, culturais, econômicas e políticas ao compreender a ausência do povo na implantação da República no Brasil e perceber algumas mudanças e permanências em relação a monarquia e a república. Em relação aos ciclos da história republicana como destacado na habilidade EF09HI02 ressalta-se o modo em que a República brasileira foi gestada.</p> <p><b>ATIVIDADES PRÉVIAS:</b></p> <p>Envio da(s) charge(s) e dos pontos de diálogo e sugestão de leitura, via Google forms, disponibilizados com uma semana de antecedência da aula, com o objetivo de o discente desenvolver seu conhecimento prévio.</p>		<p>Português:</p> <p>D09 - Reconhecer posicionamento em um ou mais textos que tratam do mesmo tema;</p> <p>Matemática:</p> <p>D09 - estabelecer relações entre o horário de início e término e/ ou intervalo da duração de um evento ou acontecimento.</p>
<b>OBJETIVO</b>		<b>CONTEÚDOS</b>
<p><b>1ª Semana:</b> Compreender a ausência da participação do povo na implantação da República no Brasil em 1889.</p> <p><b>2ªSemana:</b> Perceber algumas mudanças e permanências em relação à</p>		<p><b>1ª SEMANA:</b> A Proclamação da República e seus Desdobramentos.</p> <p><b>2ª SEMANA:</b> Governo de Deodoro da Fonseca e o Governo de Floriano Peixoto.</p>

monarquia e à república com a Constituição de 1891.		
<b>ESTRATÉGIAS</b>		
<p>Primeiramente, antes de qualquer aula no momento do encontro do professor com o aluno, sugere-se que o docente tenha a sua disposição, em material impresso ou online, as perguntas prévias que elaborou, a fim de viabilizar o diálogo.</p> <p>- Expor a charge aos discentes por meio de slide no projetor de imagem, impressa em folha de ofício ou se preferir de forma online pelo Google forms de modo que o aluno possa acessar pelo celular ou computador, ou a estratégia que o professor considerar mais pertinente no momento da aula.</p> <p>- Fazer a observação da imagem e começar as perguntas para provocar, de forma positiva, o discente a emitir suas opiniões, dúvidas e certezas.</p> <p>- Reflexão sobre a palavra tema gerador “proclamação da república”, leitura de texto e resolução de questões abertas, de ENEM e vestibulares.</p> <p>Obs.: A sequência das estratégias não deve ser entendida de forma rígida. O professor tem total autonomia para trabalhar outras estratégias que considerar pertinentes para a promoção do diálogo com o uso da charge.</p> <p><b>2ª Semana:</b></p> <p>- Iniciar a aula com a charge 1 e os pontos de diálogo com os discentes, podendo desenvolver outras perguntas no momento da aula que considerar pertinente no diálogo; em seguida apresentar uma breve narrativa sobre o conteúdo, e posteriormente apresentar a charge 2, juntamente com as perguntas prévias a serem dialogadas com os discentes; por fim responder as questões abertas, ENEM e/ou vestibulares.</p> <p>Obs.: O professor pode utilizar outras estratégias, desde que favoreçam para a promoção do diálogo.</p>		
<b>REFERÊNCIAS PARA O ESTUDANTE</b>	<b>ATIVIDADES E DATAS PARA ENVIO</b>	
<p><b>1ª Semana:</b></p> <p>- Proclamação da República no Brasil 1889.Prof.º: Itamar Benedito. Disponível em:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=gijpyhM45Ro&amp;t=56s">https://www.youtube.com/watch?v=gijpyhM45Ro&amp;t=56s</a></p> <p>- Conhecendo um pouco sobre o chargista Angelo Agostini:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=pmi-PQzL7Ig">https://www.youtube.com/watch?v=pmi-PQzL7Ig</a>  Charge disponível em:  <a href="http://jackarla.blogspot.com/2016/05/dever-de-casa.html">http://jackarla.blogspot.com/2016/05/dever-de-casa.html</a></p> <p>BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História sociedade &amp; cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. – São Paulo: FTD, 2018 (pp. 6 – 11).</p>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>DATA DE ENVIO</b>
	<p><b>1ª SEMANA:</b>  Questões abertas, Enem e vestibulares.</p> <p>"Atividade elaborada com a publicação da Portaria nº 418/2020 SECCT".</p>	<p><b>1ª SEMANA</b></p> <p><b>05/04/2021 a 09/04/2021</b></p>

<p><b>2ª Semana:</b> Primeira Constituição republicana. Duração de 2 min. Disponível em: <a href="http://livro.pro/dgy96e">http://livro.pro/dgy96e</a>. Acesso em 15fev. 2021.</p> <p><u>Charges 1. Disponível em:</u> <a href="https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/enem/2016/03/14/noticia-especial-enem,743231/a-republica-da-espada-e-o-governo-atual-como-a-historia-se-repete.shtml">https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/enem/2016/03/14/noticia-especial-enem,743231/a-republica-da-espada-e-o-governo-atual-como-a-historia-se-repete.shtml</a></p> <p><u>Charge 2. Disponível em:</u> <a href="https://imagohistoria.blogspot.com/2018/09/charges-historicas-deodoro-da-fonseca.html">https://imagohistoria.blogspot.com/2018/09/charges-historicas-deodoro-da-fonseca.html</a></p> <p>BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História sociedade &amp; cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. – São Paulo: FTD, 2018 (pp. 12 – 14).</p>	<p><b>2ª SEMANA</b> Questões abertas, Enem e vestibulares.</p> <p>"Atividade elaborada com a publicação da Portaria nº 418/2020 SECCT".</p>	<p><b>2º SEMANA</b> <b>05/04/2021 a</b> <b>09/04/2021</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA PLANEJAMENTO DA AULA PELO PROFESSOR</b></p> <p>BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História sociedade &amp; cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. – São Paulo: FTD, 2018.</p> <p>CORTELLA, M. S. <b>Qual é a tua obra? Inquietações, propositivas sobre gestão, liderança e ética.</b> Petrópolis: Vozes, 2009.</p> <p>ENGEL, Magali Gouvêia. Republicanismo. In: VAINFAS, Ronaldo (Org.). <b>Dicionário do Brasil Imperial (1822 – 1889).</b> Rio de Janeiro: Objetiva, 2002, p.633.</p> <p>NEME, Carmen Maria Bueno; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. <b>Ética: conceitos e fundamentos</b> Disponível em: <a href="https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155316/1/unesp-nead_reei1_ee_d05_texto1.pdf">https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155316/1/unesp-nead_reei1_ee_d05_texto1.pdf</a>. Acesso em 23 out. 2021.</p>	<p><b>1º SEMANA</b></p> <p style="text-align: center;"><b>E</b></p> <p><b>2º SEMANA</b></p>	<p><b>1º SEMANA</b> <b>29/03/2021 a</b> <b>02/04/2021</b></p> <p><b>2º SEMANA</b> <b>05/04/2021 a</b> <b>09/04/2021</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>AS CHARGES E OS PONTOS PARA O DIÁLOGO 1ª e 2ª SEMANA</b></p>		
<p><b>1ª Semana – Aula 1:</b> <b>Conteúdo:</b> A Proclamação da república e seus desdobramentos.</p>		



**CHARGE 1**

Ângelo Agostini / Instituto de estudos brasileiros da Universidade de São Paulo/ 1882. IN: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. – São Paulo: FTD, 2018 (p. 6)

**PONTOS PARA O DIÁLOGO:**

- O que representa a cadeira que está presente na charge?
- O que está acontecendo na imagem?
- Quem é o personagem que está empurrando a cadeira?
- Por que está empurrando a cadeira?
- O personagem que está sentado na cadeira está saindo de livre vontade?
- Quem é o personagem que está sentado e sendo derrubado da cadeira?
- Que acontecimento histórico serve de tema para essa charge?
- Por qual motivo provavelmente o povo não está presente na charge?

**PALAVRAS TEMA GERADOR: “Proclamação da República”**

- O que significa a palavra “proclamação”?
- Neste caso do tema abordado, proclamar o quê?
- O que significa a palavra “República”?
- Na República exige a participação do povo?
- A quem pertence o poder? Ao povo ou ao soberano (o governante)?
- Na República cabe ao povo escolher seus governantes?

**2ª Semana – Aula 2:**

**Conteúdo:** Governo de Deodoro da Fonseca e o governo de Floriano Peixoto.

**CHARGE 2:**



BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. – São Paulo: FTD, 2018 (p. 13).

#### **PONTOS PARA O DIÁLOGO:**

- O ambiente retratado na charge é um espaço aberto ou fechado ao público?
- Por que o povo não aparece na imagem, já que se trata de uma eleição por meio de voto?
- Os resultados dessas eleições são frutos da vontade do povo ou de parlamentares?
- Quem são os homens que estão no entorno do livro na parte superior e porque são apenas homens?
- O que as mulheres que estão na parte inferior da imagem representam?
- As mulheres também participaram do processo eleitoral? Por quê?

**CHARGE 3**

**Fonte:**

<https://imagohistoria.blogspot.com/2018/09/cargas-historicas-deodoro-da-fonseca.html>

Acessado em: 12 de fev. de 2021.

**PONTOS PARA O DIÁLOGO:**

- Quem são os personagens representados na charge?
- Os personagens estão em uma situação de encontro, união ou separação?
- Os dois personagens exercem lideranças políticas?
- O personagem que está montado a cavalo está exaltando palavras que caracterizam qual forma de governo (a república ou a monarquia)?
- A charge apresenta os dois personagens em situações iguais? Ambos são exaltados?

**FONTE:** Elaborado pelo autor.

**ROTEIRO DIDÁTICO DE AULA 2 – 3ª e 4ª SEMANA  
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SILVEIRA DANTAS**

<b>PROFESSOR</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>EIXO NORTEADOR</b>
Itamar Benedito Araújo Cabral	História – (9º ANO)	Ética

**APRESENTAÇÃO DO EIXO NA DISCIPLINA**

Para Cortella (2009, p. 102) entende-se por ética aquilo “que marca a fronteira da nossa convivência. [...] é aquela perspectiva para olharmos os nossos princípios e os nossos valores para existirmos juntos [...] é o conjunto de seus princípios e valores que orientam a minha conduta”.

Ética e moral se entrelaçam, porém, em síntese a moral é o “exercício das condutas” Cortella (2009, p. 103) e a ética é o refletir sobre a moral.

<b>HABILIDADES DA BNCC E ATIVIDADES PRÉVIAS</b>	<b>DESCRITORES E/OU HABILIDADES DE NIVELAMENTO</b>
<p><b>Estas habilidades visam atender as habilidades de um capítulo, e não apenas dos objetivos presentes neste roteiro didático.</b></p> <p><b>EF09HI02</b> – Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.</p>	<p>Português: 09-Reconhecer posicionamento em ou mais textos que tratam do mesmo tema; Matemática: D09-estabelecer relações entre o horário de início e término e/ ou intervalo da duração de um evento ou acontecimento.</p>

<p><b>EF09HI05</b> – Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.</p> <p>- A habilidade EF09HI02 está relacionada aos dois objetivos dos conteúdos da 3º e 4º semana, ressaltando a história republicana ao identificar os meios fraudulentos nas eleições no início da república e compreender que na política do café com leite São Paulo e Minas Gerais não dominavam de forma exclusiva a política nacional.</p> <p>- Com a habilidade EF09HI05 busca-se destacar nos conteúdos da 3º e 4º semana as contradições na sociedade brasileira.</p> <p><b>ATIVIDADES PRÉVIAS:</b> Envio da(s) charge(s) e dos pontos de diálogo e sugestão de leitura, via Google forms, disponibilizados com uma semana de antecedência da aula, com o objetivo do discente desenvolver seu conhecimento prévio.</p>		
<b>OBJETIVO</b>	<b>CONTEÚDOS</b>	
<p><b>3ª Semana:</b> Identificar alguns meios fraudulentos com os quais eram conduzidas as eleições no início da República no Brasil.</p> <p><b>4ª Semana:</b> Compreender que na chamada política do “café com leite”, os estados de São Paulo e Minas Gerais não controlaram de forma exclusiva o regime republicano quanto a ocupação do cargo de presidente da república.</p>	<p><b>3ª SEMANA:</b> Primeira República: dominação e resistência.</p> <p><b>4ª SEMANA:</b> Café com leite ou café com política?</p>	
<b>ESTRÁTEGIAS</b>		
<p><b>3ª Semana:</b> Observação e leitura prévia da charge fazendo perguntas aos alunos para que junto com o professor possam pronunciar suas dúvidas, suposições, outras perguntas e ou afirmações, em seguida fazer perguntas e reflexão sobre a palavra tema gerador “dominação e resistência”. E por fim, responder à pergunta: o que você aprendeu na aula de hoje?</p> <p><b>4ª Semana:</b> Fazer a observação e leitura prévia da charge, debater sobre as perguntas prévias para despertar o diálogo, em seguida debater sobre a palavra tema gerador “política” a partir das perguntas prévias. E por fim, responder à pergunta: o que você aprendeu na aula de hoje?</p>		
<b>REFERÊNCIAS PARA O ESTUDANTE</b>	<b>ATIVIDADES E DATAS PARA ENVIO</b>	
<p><b>3ª Semana:</b></p>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>DATA DE ENVIO</b>

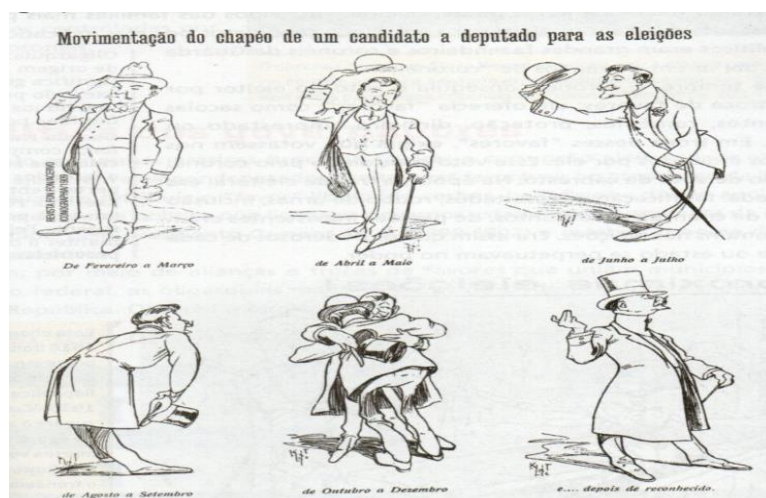
<p>BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História sociedade &amp; cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. – São Paulo: FTD, 2018 (pp. 19 - 21)</p> <p>Resolução de questão: <a href="https://youtu.be/KFmPYzwqq2Q">https://youtu.be/KFmPYzwqq2Q</a></p>	<p><b>3ª SEMANA:</b> Questões abertas, Enem e vestibulares.</p> <p>"Atividade elaborada com a publicação da Portaria nº 418/2020 SECCT".</p>	<p><b>3º SEMANA /</b> <b>19/04/2021 –</b> <b>23/04/2021</b></p>
<p><b>4ª Semana:</b> BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História sociedade &amp; cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. – São Paulo: FTD, 2018 (pp. 22 -26)</p> <p>VISCARDI, Cláudia M. R. Aliança “café com política”. <b>Nossa História</b>, São Paulo, ano 2. 19, p. 45, maio 2005.</p>	<p><b>4ª SEMANA ATIVIDADE.</b> Resolução de questão abertas, Enem e vestibulares.</p> <p>"Atividade elaborada com a publicação da Portaria nº 418/2020 SECCT".</p>	<p><b>4º SEMANA /</b> <b>26/04/2021 –</b> <b>30/04/2021</b></p>
<p><b>REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA PLANEJAMENTO DA AULA PELO PROFESSOR</b></p> <p>BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História sociedade &amp; cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. – São Paulo: FTD, 2018.</p> <p>VISCARDI, Cláudia M. R. Aliança “café com política”. <b>Nossa História</b>, São Paulo, ano 2. 19, p. 45, maio 2005.</p>	<p><b>3º SEMANA</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>4º SEMANA</b></p>	<p><b>3º SEMANA /</b> <b>19/04/2021 –</b> <b>23/04/2021</b></p> <p><b>4º SEMANA /</b> <b>26/04/2021 –</b> <b>30/04/2021</b></p>

### AS CHARGES E OS PONTOS PARA O DIÁLOGO 3ª e 4ª SEMANA

#### 3ª Semana – Aula 3

**Conteúdo:** “Primeira República: dominação e resistência”

#### CHARGE 4



Revista Fon Fon/ Acervo. Iconographia / 1909.  
IN: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. – São Paulo: FTD, 2018 (p. 19).

**PONTOS PARA O DIÁLOGO:**

- Na sua opinião o que essa sequência de imagens revela?
- Qual o comportamento do candidato no decorrer dos meses?
- O título da charge é adequado ao que se propõe? Por quê?
- O que a charge denuncia sobre as eleições políticas naquela época?

**CHARGE 5:**

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História sociedade & cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. – São Paulo: FTD, 2018 (p. 20)

**PONTOS PARA O DIÁLOGO:**

- Na sua opinião o que a charge busca criticar?
- A charge aponta para possíveis fraudes eleitorais na época?

**PALAVRA TEMA GERADOR: “Dominação e Resistência”**

- O que significa a palavra “dominação”?
- A ação de dominar, exige que alguém ou alguma situação sejam dominados?
- Dominar e ser privilegiado se aproximam de alguma forma na sociedade? Por quê?
- De modo geral quem são os que dominam a política a nível nacional no início da república no Brasil?
- Na sua opinião, de modo geral quem são os dominados no início da república do Brasil?
- O que significa a palavra “resistência”?
- Se resisto, resisto a alguma coisa, a o que necessariamente?

**4ª Semana –Aula 4**

**Conteúdo:** “Café com leite ou café com política?”

**CHARGE 6**



LEMOS, Renato. **Uma história do Brasil através da caricatura**. Rio de Janeiro: Bom texto/ Letras & Expressões, 2001, p. 34.

### **PONTOS PARA O DIÁLOGO:**

- O que representa a cadeira na charge?
- Os personagens que estão na charge o que eles representam?
- Porque há apenas dois personagens ao lado da cadeira?
- O que os demais personagens que estão na parte inferior da imagem pretendem alcançar?
- Qual a atitude dos dois personagens que estão ao lado da cadeira frente aos que estão abaixo?
- O que a charge procura revelar?
- Na charge apesar de São Paulo e Minas Gerais estarem sempre abraçados com o cargo de presidente da república, significa dizer que eles controlavam de forma exclusiva o regime republicano, excluindo todos os outros estados?
- O que significa o gesto com a palma da mão direcionada para baixo e o leve sorriso que o personagem que representa o estado de São Paulo está fazendo em relação aos demais estados?

### **PALAVRA TEMA GERADOR: “Política”**

- De modo geral o que significa a palavra “política”?
- A política se restringe a partido político e a políticos profissionais?
- Na sua casa com seus familiares, há política?
- Você é um ser político, ou seja, faz política?
- Nas relações entre professor e aluno e ou entre alunos, há política?

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

## **ROTEIRO DIDÁTICO DE AULA 3 – 5ª e 6ª SEMANA** **ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SILVEIRA DANTAS**

<b>PROFESSOR</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>EIXO NORTEADOR</b>
Itamar Benedito Araújo Cabral	História – (9º ANO)	Ética

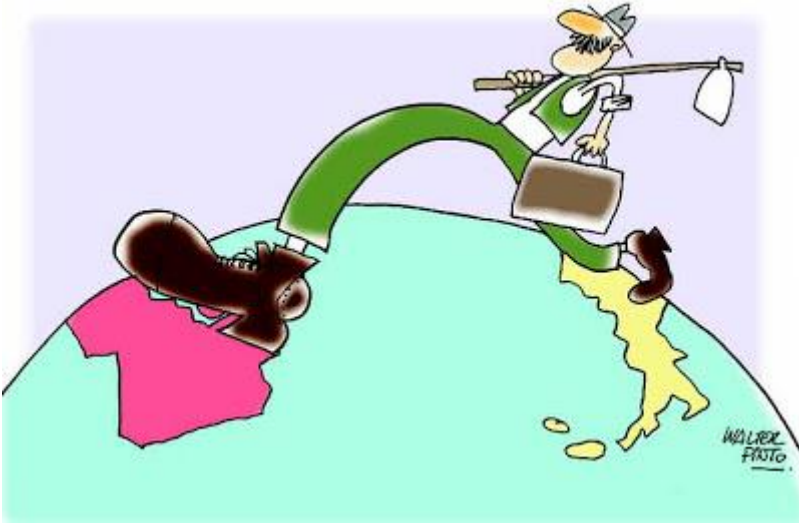
### **APRESENTAÇÃO DO EIXO NA DISCIPLINA**

Para Cortella (2009, p. 102) entende-se por ética aquilo “que marca a fronteira da nossa convivência. [...] é aquela perspectiva para olharmos os nossos princípios e os nossos valores para existirmos juntos [...] é o conjunto de seus princípios e valores que orientam a minha conduta”.

Ética e moral se entrelaçam, porém, em síntese a moral é o “exercício das condutas” Cortella (2009, p. 103) e a ética é o refletir sobre a moral.		
<b>HABILIDADES DA BNCC E ATIVIDADES PRÉVIAS</b>	<b>DESCRITORES E/OU HABILIDADES DE NIVELAMENTO</b>	
<p><b>Estas habilidades visam atender as habilidades de um capítulo, e não apenas dos objetivos presentes neste roteiro didático.</b></p> <p><b>EF09HI02</b> – Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.</p> <p><b>EF09HI05</b> – Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.</p> <p>- As habilidades acima estão relacionadas com o objetivo da 5ª semana que tem por conteúdo “Imigração no Brasil 1890 – 1930” onde busca discutir dentro da história republicana a política de branqueamento da população brasileira nas primeiras décadas da república.</p> <p>- A habilidade EF09HI02 está também relacionada com o objetivo da 6ª semana que tem por conteúdo “A Guerra de Canudos entre 1896 e 1897” ressaltando peculiaridades da história local e regional.</p> <p><b>ATIVIDADES PRÉVIAS:</b></p> <p>Envio da(s) charge(s) e dos pontos de diálogo e sugestão de leitura, via Google forms, disponibilizados com uma semana de antecedência da aula, com o objetivo do discente desenvolver seu conhecimento prévio.</p>	<p>Português: 09-Reconhecer posicionamento em ou mais textos que tratam do mesmo tema;</p> <p>Matemática: D09-estabelecer relações entre o horário de início e término e/ ou intervalo da duração de um evento ou acontecimento.</p>	
<b>OBJETIVO</b>	<b>CONTEÚDOS</b>	
<p><b>5ª Semana:</b> Compreender que a imigração no Brasil de 1890 a 1930 resultou de ações políticas por parte das elites brasileiras na tentativa de promover o branqueamento da população.</p> <p><b>6ª Semana:</b> Perceber que na época construiu-se um discurso por parte das elites brasileiras de que Canudos era antirrepublicano, associando-os a fanatismo religioso e a loucura.</p>	<p><b>5ª SEMANA:</b> “Imigração no Brasil 1890 – 1930”.</p> <p><b>6ª SEMANA:</b> A Guerra de Canudos entre 1896 e 1897.</p>	
<b>ESTRATÉGIAS</b>		
<p><b>5ª Semana:</b> Observação e leitura prévia da charge fazendo perguntas aos alunos para que junto com o professor possam pronunciar suas dúvidas, suposições, criar outras perguntas e ou afirmações, em seguida fazer perguntas e reflexão sobre a palavra tema gerador miscigenação. E por fim, responder à pergunta: o que você aprendeu na aula de hoje?</p> <p><b>6ª Semana:</b> Fazer a observação e leitura prévia da charge, debater sobre as perguntas prévias para despertar o diálogo. E por fim, responder à pergunta: o que você aprendeu na aula de hoje?</p>		
<b>REFERÊNCIAS PARA O ESTUDANTE</b>	<b>ATIVIDADES E DATAS PARA ENVIO</b>	
<b>5ª Semana:</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>DATA DE ENVIO</b>



<p>BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História sociedade &amp; cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. – São Paulo: FTD, 2018 (pp. 19 - 21)</p>	<p><b>5ª SEMANA:</b> Questões abertas, Enem e vestibulares.</p> <p>"Atividade elaborada com a publicação da Portaria nº 418/2020 SECCT".</p>	<p><b>5º SEMANA / 03/05/2021 – 07/05/2021</b></p>
<p><b>6ª Semana:</b> BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História sociedade &amp; cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. – São Paulo: FTD, 2018 (pp. 22 -26)</p> <p>FRANÇA, A.Q. de; RINARÊ, R. do. Antônio Conselheiro e a Guerra de Canudos. Fortaleza; Tupynanquim, 2002, p. 32.</p>	<p><b>6ª SEMANA ATIVIDADE.</b> Resolução de questão abertas, Enem e vestibulares.</p> <p>"Atividade elaborada com a publicação da Portaria nº 418/2020 SECCT".</p>	<p><b>6º SEMANA / 10/05/2021 – 14/05/2021</b></p>
<p><b>REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA PLANEJAMENTO DA AULA PELO PROFESSOR</b></p>		
<p>BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História sociedade &amp; cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais. 4 ed. – São Paulo: FTD, 2018.</p> <p>BARTELT, Dawid Danilo. A mídia em campanha. <b>Revista de História da Biblioteca Nacional</b>, ano 10, n. 111, p. 34 – 36, dez. 2014.</p> <p>GALVÃO, Walnice Nogueira. Viver e Morrer em Belo Monte. <b>Revista de História da Biblioteca Nacional</b>, ano 10, n. 111, p. 17 – 19, dez. 2014.</p> <p>SCHWARCZ, Lilia Moritz. População e sociedade. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (Coord.) <b>A abertura para o mundo: 1889 – 1930</b>. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. V.3, p. 66-67. (História do Brasil Nação: 1808 – 2010).</p> <p>FRANÇA, A.Q. de; RINARÊ, R. do. Antônio Conselheiro e a Guerra de Canudos. Fortaleza; Tupynanquim, 2002, p. 32.</p> <p>ZILLY, Berthold. Notícias do fim do mundo. <b>Revista de História da Biblioteca Nacional</b>, ano 10, n. 111, p. 37 – 39, dez. 2014.</p>	<p><b>5º SEMANA</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>6º SEMANA</b></p>	<p><b>5º SEMANA / 03/05/2021 – 07/05/2021</b></p> <p><b>6º SEMANA / 10/05/2021 – 14/05/2021</b></p>
<p><b>AS CHARGES E OS PONTOS PARA O DIÁLOGO 5ª e 6ª SEMANA</b></p>		
<p><b>5ª Semana –Aula 5</b> <b>Conteúdo:</b> “Imigração no Brasil 1890 – 1930”</p> <p><b>CHARGE 7</b></p>		



Disponível em:

<http://geoconceicao.blogspot.com/2010/07/mi-gracoes.html>. Acessado em 29 abril de 2021.

### **PONTOS PARA O DIÁLOGO:**

- O que está acontecendo na imagem?
- Na charge acima, o que representa o mapa na cor amarela?
- Para qual lugar o personagem está se dirigindo?
- Na sua opinião o que representa o passo largo dado pelo personagem?
- Na sua opinião quais grupos étnicos o personagem da charge representa?
- Na sua opinião a cor da pele do personagem pode representar o quê?
- O personagem está se deslocando de forma satisfatória ou triste? Por quê?
- Quais os instrumentos que o personagem da charge utiliza?
- Na sua opinião em relação a esses instrumentos tem alguma relação com as formas de trabalho que o personagem será submetido para as novas terras as quais está se deslocando?

### **PALAVRA TEMA GERADOR: “Miscigenação”**

- Já ouviu falar na palavra “miscigenação”? Se a resposta for “sim”, especifique onde e se possível quando você teve conhecimento.
- Na sua opinião o que é “miscigenação”?
- Na sua opinião qual a intenção das elites brasileiras ao estimular que pessoas brancas de origem europeia venham para o Brasil?
- A miscigenação, promovida pelas elites, tem a intenção de estabelecer a igualdade entre as etnias no país? Justifique.

### **6ª Semana – Aula 6**

**Conteúdo:** “A Guerra de Canudos entre 1896 e 1897”

### **CHARGE 8**



Charge de autoria de Ângelo Agostini (1841-1910), foi publicada na Revista Ilustrada no ano de 1896.

Disponível em:

<https://brainly.com.br/tarefa/26783331>.

Acessado em 07 maio. 2021.

### **PONTOS PARA O DIÁLOGO:**

- Comparando o texto escrito com a imagem, ambos presentes na charge, na sua opinião o que representam cada um dos dois personagens mais centrais na imagem?
- Na sua opinião, a mão erguida por um dos dois personagens em maior evidência na charge, significa o quê?
- O que está acontecendo na imagem?
- Comparando o texto escrito com o que está acontecendo na imagem, na sua opinião pode-se concluir o quê?
- O que está presente na charge que pode ajudar a perceber que existe um sentimento antirrepublicano, ou seja, contrário a república?
- Na sua opinião como os dois principais personagens de maior evidência na charge estão representados?

### **CHARGE 9**



LEMOS, Renato. **Uma história do Brasil através da caricatura**. Rio de Janeiro: Bom texto/ Letras & Expressões, 2001, p. 36.

### **PONTOS PARA O DIÁLOGO:**

- Descreva o que a charge apresenta.

- Quem é o personagem representado no centro da charge?
- Como o personagem central é representado na charge?
- Quem são os personagens que estão armados?
- Porque os personagens que estão armados direcionam todas as suas armas para o personagem central da charge?
- Na sua opinião existe um equilíbrio de forças, ou seja, a igualdade de poder bélico, militar entre o personagem que está ao centro da imagem e os demais que estão apontando suas armas e canhões? Justifique.

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aula dialogada possibilitou não só aos discentes, mas também ao docente compreender a capacidade que o outro tem de ser mais participativo, engajado e envolvido nas relações pessoais e principalmente inserido e participante ativo, o que faz com que o outro seja percebido não como um concorrente ou obstáculo ao qual deve ser superado ou vencido, mas alguém que está para aprender junto, um com o outro, como Paulo Freire bem assevera e já foi bem esclarecido nesta dissertação, considerando a relação do professor com o aluno.

Essa relação horizontal docente/discente é capaz de proporcionar uma maior participação dos discentes nas aulas de História, o que constatado na turma que aplicamos a nossa proposta de estudo e as aulas dialogadas descritas neste anteriormente, constatamos que não é apenas um, dois, ou três alunos que falam, se pronunciam, mas há o envolvimento da maioria dos discentes, inclusive alunos que nas primeiras aulas eram tímidos, que não tinham a coragem de falar, se posicionar, mas no decorrer do processo de aulas dialogadas passaram a ter coragem de se pronunciar, ou seja, aqueles que antes ficavam apenas no silêncio, ouvindo o que os outros tinham a dizer, passaram a superar seus limites e se posicionarem frente ao que estava sendo dialogado.

E é justamente essa uma das finalidades da aula dialogada defendida por Paulo Freire, fazer o aluno comunicar sua própria palavra, sentir que os dizeres de cada discente e não apenas do professor, são importantes e por isso os alunos foram constantemente incitados e estimulados a falar.

No que diz respeito a aprendizagem do discente, o modo de trabalhar a aula dialogada como Paulo Freire defende, contribuiu para a valorização do conhecimento prévio do aluno, os pontos para o diálogo e o uso das charges disponibilizados aos discentes com uma semana de antecedência de cada aula dialogada, instrumentalizou o aluno e esse se apresentou mais confiante, subsidiado e estimulado a falar e dizer sua própria palavra, o aluno foi provocado a raciocinar com antecedência sobre o que seria dialogado no momento do encontro do professor

com o aluno na aula, e não só isso, no decorrer da aula a todo instante professor e aluno foram provocados a falar, não só a partir das perguntas prévias já de conhecimento de todos, mas também, por outras perguntas que surgiram no momento do diálogo. O que nos chamou a atenção nesse processo prático não foram apenas as perguntas, mas a curiosidade de ouvir o que cada participante da aula tinha a dizer não só sobre as charges, mas também suas opiniões.

A aula dialogada foi desafiadora para professor e aluno.

Para o professor porque requereu mais planejamento, para elaborar os objetivos da aula, as estratégias de aprendizagem, as referências a serem disponibilizadas aos discentes e de uso do professor, – contidos no Roteiro Didático. As perguntas elaboradas com antecedência, bem como a escolha das charges a serem dialogadas, o material necessário para que o aluno pudesse desenvolver seu conhecimento prévio, requisitou do professor dedicação.

Além disso no decorrer das aulas outros desafios surgiram e levaram o docente a exercitar sua humildade para aprender com o discente, pois o dialogo proporcionou uma maior pluralidade de ideias, de saberes que não necessariamente o professor tinha domínio e que de certo modo, o aluno tinha mais conhecimento e habilidade que o seu mestre – uma oportunidade para a emancipação do discente e a disposição em aprender de um docente como um facilitador e mediador do saber, o que é coerente com o que Paulo Freire defende nessa relação horizontal, onde não é apenas o professor que sabe, o aluno também sabe e ambos estão abertos a aprender uns com os outros, e esse aprender uns com os outros fez a aula fluir mais.

Nesse caso a realização da aula dialogada não ficou centrada apenas no professor, pelo contrário, a responsabilidade passou a ser de todos os participantes, professor e alunos juntos, o que foi para o docente, no momento do encontro do professor com o aluno uma sobrecarga menor, e com essa proposta o professor pôde perceber que a aula se desenvolveu de forma mais dinâmica e ficou menos centrada no docente, pois a responsabilidade para com a aprendizagem estava descentralizada e democratizada, portanto, todos passaram a ter sua parcela de compromisso e participação, o que tornou aula mais dinâmica, curiosa, envolvente, não sendo monótona, onde só um fala e os demais escutam, todos foram estimulados a comunicar sua própria palavra.

Para o aluno, a aula dialogada convocou discente a ter compromisso com a sua própria aprendizagem, não ficando exclusivamente essa premissa na incumbência do docente, o aluno foi provocado a desenvolver seu conhecimento prévio antes mesmo do encontro professor/aluno acontecer, pois esse estava instrumentalizado com perguntas, sugestões de leituras e como as charges, para ir refletindo sobre o que seria dialogado no momento do encontro professor/aluno. Nesse caso, o aluno não foi surpreendido pelo professor, ele já estava

preparado para participar da aula, ele soube previamente do conteúdo posto em diálogo, o que proporcionou um maior conhecimento do discente, pois do contrário, como o professor pode solicitar que o aluno fale, se pronuncie e dialogue, se este muitas vezes tende a ser surpreendido, sabendo do assunto apenas no exato momento do encontro do docente com o discente?

Assim, a aula dialogada arguida por Paulo Freire, evitou essas surpresas e instrumentalizou o discente como alguém que também sabe e emite suas opiniões, dúvidas, suposições e conclusões. Dessa forma, o aluno foi constantemente provocado a ser não apenas o sujeito que escuta, mas também o que fala o seu saber. Esses saberes diferentes foram valorizados uma vez que todos foram estimulados a falar.

As charges proporcionaram uma referência importante de instrumentalização para o diálogo, mas vale salientar que não foi a única ferramenta, pois acompanhada das charges houve também as perguntas, essas, não só direcionadas sobre as próprias charges, mas também sobre as necessidades de aprendizagem que surgiam no diálogo do professor com o aluno. Por outro lado, a charge por ser um elemento que pode conter não só texto escrito, mas também imagem, auxiliou muito o trabalho do docente para atrair a atenção do aluno e estimulá-lo a comunicar sua própria palavra. Além do mais, percebemos que os discentes mais tímidos, apresentaram mais facilidade de se manifestar quando observaram as charges, o que os levou a abstração e estimulando o desenvolvimento do seu imaginário.

E essas charges acompanhadas das perguntas que não só o professor formulou, mas também os próprios alunos, promoveram um pensar crítico ao identificar as relações de poder presentes na História, o que ficou comprovado, por exemplo, pelos diálogos da primeira aula descrita neste estudo dissertativo sobre o conteúdo: “A Proclamação da República e seus desdobramentos”.

O diálogo professor e aluno é uma necessidade contemporânea na educação, não dar para aceitar mais aulas de História que são exclusivamente pautadas na transmissão do saber do professor para o aluno, é de salutar importância metodologias que busquem a democratização da aprendizagem nas aulas de História. Ao invés de ser “do professor para o aluno”, esse estudo pautado nos escritos de Paulo Freire, propõe a mudança da conjunção “para” pelo uso da conjunção “com”, o que resultaria em uma aula dialogada – “do professor com o aluno”. Isso significa proporcionar aos alunos mais autonomia, criatividade e competências, capazes não só de aprender com seu mestre, mas também de criar suas próprias possibilidades de aprendizagens, por meio do estímulo ao conhecimento prévio do aluno.

Este estudo não pretende ser uma unanimidade ou o único meio de promover o diálogo professor com o aluno, mas um despertar para práticas de aprendizagem mais democráticas e

descentralizadoras, fazendo com que a promoção da aprendizagem em História seja de responsabilidade não só do professor, mas do aluno também, e dessa forma, ambos como protagonistas a transformar a aula de História, construindo as possibilidades de outros olhares, outros saberes, inviabilizando assim, a exclusividade de uma única forma de entender os fatos e acontecimentos históricos, percebendo que cada narrativa não deve ser compreendida como única e exclusiva, mas como um olhar que parte de um ponto de vista.

Mas não só isso, a aula dialogada em História proporcionou aos alunos perceberem que existem várias fontes de estudo, - a exemplo das charges - e que cada narrativa presente na História não é portadora da verdade, as narrativas são importantes, mas não são absolutas, apesar de na História sempre haver tentativas de narrativas que buscam prevalecer e se apresentar como verdadeiras sobre outras narrativas, a função da aula de História é fazer o discente perceber que há interesses por traz dessas narrativas, como ficou bem claro na sexta aula descrita sobre o conteúdo: “A Guerra de Canudos entre 1896 e 1897”, onde se percebeu que houve a tentativa, por parte daqueles que venceram a guerra, de construir um imaginário de que os canudenses eram fanáticos e loucos, mas ficou notório que foi uma estratégia usada pelas elites, ou melhor pelo Estado brasileiro, que para legitimar as atrocidades que o exército brasileiro fez ao dizimar quase todas as pessoas de Canudos.

Dessa forma, o ensino de História pautado por meio do diálogo do professor com o aluno, foi mais reflexivo, despertou o imaginário do discente para identificar outras possibilidades de compreensão sobre os assuntos dialogados, contribuindo para a promoção de uma sociedade que se pretende ser cada vez mais democrática e participativa.

A elaboração do Roteiro Didático de Aula, junto com os pontos para o diálogo e a seleção das charges, foram fundamentais para instrumentalizar o professor para a realização da aula dialogada.

O primeiro, contribuiu para panejamento qualitativo da aula, sem que essa se constituísse como uma simples reprodução do livro didático adotado pela escola, – claro que o livro didático foi e é uma ferramenta importante, mas não a única, – ele ajudou na construção dos objetivos da aula, selecionou o conteúdo e alinhou o planejamento didático da aula com as habilidades da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, bem como com os “Descritores e/ou habilidades de nivelamento”.

O Segundo, as perguntas prévias (pontos para o diálogo), contribuíram para iniciar o a conversa e refletir previamente acerca do que se almejou debater, o que favoreceu a pluralidade de ideias.

Terceiro, as charges, como fontes que permitiram a percepção de outros olhares sobre

o mesmo conteúdo, fatos ou personagens em diálogo. Por exemplo, uma coisa é o aluno ler um texto escrito que menciona D. Pedro II, outra coisa é visualizar por meio de uma imagem contida na charge, a figura desse mesmo personagem histórico, são duas experiências diferentes que geram sensações diferentes no imaginário do discente, como foi bem trabalhado na 1ª aula dialogada descrita nesse estudo, tendo como conteúdo “A Proclamação da República e seus Desdobramentos”.

Portanto, esse texto dissertativo buscou contribuir, não só para a realização de aulas dialogadas pautadas em uma relação horizontal do professor com o aluno, mas também, para que os professores de História da Educação Básica se identifiquem cada vez mais como profissionais da educação, conscientes do seu papel político no ensino de História, como autores de suas próprias aulas e não meros reprodutores de ordens ou currículos externos a sua prática docente, mas sujeitos pensantes que podem sim concordar ou discordar com que lhe é sugerido, porém de maneira consciente, com planejamento e fundamentos sobre o que está realizando em sua prática docente. Ser professor não é ser reprodutor, nem ser isolado de tudo que o cerca, mas é ser agente transformador e autor de sua própria prática de aprendizagem.

O discente, não foi o problema na aula dialogada, mas sujeito tão importante e responsável quanto o professor no processo de aprendizagem. Um não deve ser compreendido como concorrente do outro, ou um assumir uma postura subserviente ao outro, mas ambos estão na horizontalidade da aprendizagem, pois a mesma só acontece se ambos estiverem engajados no mesmo propósito. É necessário a superação da ideia de o professor trabalhar para o aluno, e consolidar práticas de aprendizagens que se pautem na relação do professor com o aluno.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O tecelão dos tempos**: novos ensaios de teoria da História. Prefácio de Temístocles Cezar. São Paulo: Intermeios, 2019.

\_\_\_\_\_. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007.

ARBACH, Jorge Mtanios Iskandar. **O fato gráfico**: o humor gráfico como gênero jornalístico. São Paulo: USP/SP. Tese de doutoramento em Ciências da Comunicação, 2007.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs). **Processos de Ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 9. Ed. Joinville: Univille, 2010.



ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses.** São Paulo, 2011, 322 p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

BARTELT, Dawid Danilo. **Sertão, República e Nação.** São Paulo: Edusp, 2009.

BIDARRA, Jorge; REIS, Leidiani da Silva. **Gênero Charge: construção de significados a partir de uma perspectiva interdisciplinar e dinâmica.** Santa Cruz do Sul, v.38, n. 64, p. 150 – 168, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/download/3409/2562>>. Acesso em 21 de novembro de 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOULOS JR., Alfredo. **História sociedade & cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais.** 4 ed. – São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular.** Brasília. 2020.

BUENO, Sonia Maria Villela. EBISUI, Cássia Tiemi Nagasawa. SOUZA, Joseane de. FARINHA, Marciana Gonçalves. **O diálogo no processo ensino-aprendizagem.** Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/download/9507/6300/26051>. Acesso em: 13 de maio 2021.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da república no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CATARINO, Giselle Faur de Castro; LIMA, Maria da Conceição de Almeida Barbosa; QUEIROZ, Glória Regina Pessôa Campello. **A prática docente e o dialogismo bakhtiniano: o ensino como um ato responsável.** Ciênc. Educ., Bauru, v. 21, n. 4, p. 835 – 849, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150040004>. Acesso em: 29 de maio 2021.

CORNILLE, Catherine Cornille. **Humildade e Diálogo.** Horizonte: Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p: 161 – 180, dez 2008. Disponível em: <file:///E:/Downloads/Dialnet-HumildadeEDialogo-4740542.pdf>. Acesso em 06 de junho 2021.

CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra? Inquietações, propositivas sobre gestão, liderança e ética.** Petrópolis: Vozes, 2009.

COTRIM, Gilberto. **História do Brasil Nova Consciência: dos primeiros povos ao século XVIII: 5ª série.** 1. ed. – São Paulo: Saraiva, 2001.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FAUSTINO, Rosângela Célia; GASPARIN, João Luiz. **A influência do positivismo e do**

**historicismo na educação e no ensino de história.** Acta Scientiarum, Maringá, 23(1):157-166, 2001. Disponível em:

[https://www.google.com.br/?gfe\\_rd=cr&ei=v7u3V7z9C9PK8gfX5bugAw#q=A+influ%C3%A4ncia+do+positivismo+e+do+historicismo+na+educa%C3%A7%C3%A3o+e+no+ensino+de+hist%C3%B3ria](https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=v7u3V7z9C9PK8gfX5bugAw#q=A+influ%C3%A4ncia+do+positivismo+e+do+historicismo+na+educa%C3%A7%C3%A3o+e+no+ensino+de+hist%C3%B3ria) . Acesso em: 26 julho 2016.

FERNANDES, Viviane Carvalho; SILVA, Wildma Mesquita. **Metodologias de Aprendizagem no Processo de Formação Pedagógica Continuada de Professores Universitários.** UFMG. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br>. Acesso em: 02 junho 2021.

FLÔRES, Onici. **A leitura da charge.** Canoas: Ed. Ulbra, 2002.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, 48ª Reimpressão, ed. Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade.** 6ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro, 16ª ed. Ed. Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Educação com prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 71. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GAWRYSZEWSKI, Alberto. **Conceito de caricatura: não tem graça nenhuma.** In: Revista Domínios da Imagem, número 02, maio de 2008, Universidade Estadual de Londrina, 2008.

GALLI, Ernesto Ferreira. **O diálogo em Paulo Freire: uma análise a partir da Pedagogia do Oprimido e da Pedagogia da Esperança.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos/SP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2767/6722.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 junho 2020.

GALVÃO, Walnice Nogueira. Viver e Morrer em Belo Monte. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, ano 10, n. 111, p. 17 – 19, dez. 2014.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, pp. 57-63, 1995.

GOMES, Susy Ferreira. **Charge: gênero discursivo e seu uso em sala de aula.** Revista de

Letras JUÇARA, Caxias – Maranhão, v. 01, n. 02, pp. 125 – 137, Dez. 2017. Disponível em: <file:///E:/Downloads/1469-Texto%20do%20artigo-4182-2-10-20171231.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

GONÇALVES, Ítalo Bruno Paiva. **As contribuições da charge para o ensino de História.** Revista Multidebates, v. 3, n. 1. Palmas – TO, março de 2019. ISSN: 2594-4568. Disponível em: <file:///E:/Downloads/127-Texto%20do%20artigo-431-1-10-20190624.pdf>. Acesso em 22 out. 2021.

KUNSCH, Margarida M. K. **Comunicação Organizacional:** conceitos e dimensões dos estudos e das práticas. In: MARCHIORI, Marlene. Comunicação em interface com a cultura. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora; Rio de Janeiro: Editora Senac Rio de Janeiro, 2013, p. 129-151.

LITZ, Valesca Giordano. **O Uso da imagem no ensino de História.** Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A relação professor aluno e o processo ensin aprendizagem.** Disponível em: <[www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf](http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf)>. Acesso em: 29 maio 2021.

MATOS, Júlia Silveira. **Ensino de História e aprendizagem histórica:** diálogos com Paulo Freire. Ver. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E – ISSN 1517 – 1256, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 212 – 224, junho, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6902/4527> . Acesso em: 15 de maio 2021.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório.** Pro-Posições I v. 25, n. 3 (75)| p. 45-62 | set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 12 de junho 2021.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education.** São Francisco (CA): Jossey-Bass, 1998.

MOUCO, Maria Aparecida Tavares; GREGÓRIO, Maria Regina. Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica. **Trabalho final do Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE 2007.** 22p. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1104-4.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

NASCIMENTO, Sueli Aparecida Alves. **A Comunicação Professor e Aluno Numa Perspectiva Freireana.** 2009. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3185\\_1363.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3185_1363.pdf). Acesso em 29 de maio 2021.

NEGRO, Antonio Luigi; BRITO, Jonas. **A Primeira República muito além do café com leite.** Topoi, v. 14, n. 26, p. 197 – 201, jan./jul. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v14n26/1518-3319-topoi-14-26-00197.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

NEME, Carmen Maria Bueno; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **Ética: conceitos e fundamentos**. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155316/1/unesp-nead\\_reei1\\_ee\\_d05\\_texto1.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155316/1/unesp-nead_reei1_ee_d05_texto1.pdf). Acesso em 23 out. 2021.

NEVES, Christopher Smith Bignardi. **As Relações de Interação e diálogo como meio de favorecer a aprendizagem**. 2014. Disponível

em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47181/R%20-%20E%20-%20CHRISTOPHER%20SMITH%20BIGNARDI%20NEVES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 13 de maio 2021.

NONATO, Raiany Priscila Paiva Medeiros; SILVA, Marta Evânia Miguel da; SILVA, Cícero Nilton Moreira da. **A charge como recurso didático: a experiência de professores de geografia**. Disponível

em:

[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA2\\_ID5243\\_12082019180833.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID5243_12082019180833.pdf). Acesso em 22 out. 2021.

OLIVEIRA, I A. SANTOS, T R L. **A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares**. – PPGED / UEPA – [nildeapoluceno@uol.com.br](mailto:nildeapoluceno@uol.com.br). – PPGED / UEPA – [taniajobato@superig.com.br](mailto:taniajobato@superig.com.br). GT: Educação Popular / n. 06 – 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **A Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos e possibilidades de aplicação à administração escolar**. Paidéia, FFCLRP – USP, Rib. Preto, Fev/ Ago 1995. Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/xJGQv8nhmfczWSDkPvPxkxq/?lang=pt>. Acesso em 05 de junho 2021.

QUEIROZ, Tânia Dias. **Dicionário prático de pedagogia**. São Paulo: Riddel, 2003.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S. Paulo**. T Maringá. Eduem, 2000.

SANTANA, Thamirys Lima. **A Concepção Positivista da História e seus Mecanismos Didáticos de Alienação e Manipulação das Aulas em Favor do Sistema Capitalista de Produção**. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012. Disponível

em:

[www.editorarealize.com.br/revista/fiped/trabalhos/e92d74ccacdc984afa0c517ad0d557a6.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revista/fiped/trabalhos/e92d74ccacdc984afa0c517ad0d557a6.pdf). Acesso em 26 de julho 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto. 2004.

\_\_\_\_\_. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto. 2010, pp. 54 – 66.

SEFFNER, Fernando. Mudança e Permanência. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

SILVA, M. A. da (org.). **Repensando a história**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, 1984.

SILVA, Dêis Maria Lima Cunha. **Poder local e capital político-familiar: estratégias de poder, familismo e clientelismo da família Leite no sertão paraibano – Desterro - PB (1977-1989)**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2020.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 6ed. Campinas: Papirus, 2001.

TIBA, Içami. **Adolescentes: quem ama, educa!** São Paulo: Integrante, 2005.

TOZONI-REIS, M. F. C. **A Pesquisa e a Produção de Conhecimento**. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VASCONCELLOS, Celso S. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança – Por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 6).

VISCARDI, Claudia M. R. Aliança “café com política”. **Nossa História**, São Paulo, ano 2, n. 19, p. 45, maio 2005.

ZILLY, Berthold. Notícias do fim do mundo. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, ano 10, n. 111, p. 37 – 39, dez. 2014.