

**ANTONIA VALTÉRIA MELO ALVARENGA  
JOÃO BATISTA VALE JÚNIOR  
THIAGO NUNES SOARES  
(ORGS.)**

**HISTÓRIA EM EXPERIÊNCIAS  
SIGNIFICATIVAS: METODOLOGIAS E  
TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE  
HISTÓRIA**

**VOL.II**



EdUESPI

**Antonia Valtéria Melo Alvarenga  
João Batista Vale Júnior  
Thiago Nunes Soares  
(Orgs.)**

**HISTÓRIA EM EXPERIÊNCIAS  
SIGNIFICATIVAS: metodologias e  
tecnologias para o Ensino de História.**

**Vol. II**



## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

**Evandro Alberto de Sousa**  
Reitor

**Jesus Antônio de Carvalho Abreu**  
Vice-Reitor

**Mônica Maria Feitosa Braga Gentil**  
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

**Josiane Silva Araújo**  
Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação

**Raurys Alencar de Oliveira**  
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

**Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires**  
Pró-Reitora de Administração

**Rosineide Candeia de Araújo**  
Pró-Reitora Adj. de Administração

**Lucídio Beserra Primo**  
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

**Joseane de Carvalho Leão**  
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

**Ivoneide Pereira de Alencar**  
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

**Marcelo de Sousa Neto**  
Editor da Universidade Estadual do Piauí



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI**



Rafael Tajra Fonteles **Governador do Estado**  
Themístocles de Sampaio Pereira Filho **Vice-Governador do Estado**  
Evandro Alberto de Sousa **Reitor**  
Jesus Antônio de Carvalho Abreu **Vice-Reitor**

**Conselho Editorial EdUESPI**

Marcelo de Sousa Neto **Presidente**  
Algemira de Macedo Mendes **Universidade Estadual do Piauí**  
Antonia Valtéria Melo Alvarenga **Academia de Ciências do Piauí**  
Antonio Luiz Martins Maia Filho **Universidade Estadual do Piauí**  
Artemária Coêlho de Andrade **Universidade Estadual do Piauí**  
Cláudia Cristina da Silva Fontineles **Universidade Federal do Piauí**  
Fábio José Vieira **Universidade Estadual do Piauí**  
Hermógenes Almeida de Santana Junior **Universidade Estadual do Piauí**  
Laécio Santos Cavalcante **Universidade Estadual do Piauí**  
Maria do Socorro Rios Magalhães **Academia Piauiense de Letras**  
Nelson Nery Costa **Conselho Estadual de Cultura do Piauí**  
Orlando Maurício de Carvalho Berti **Universidade Estadual do Piauí**  
Paula Guerra Tavares **Universidade do Porto - Portugal**  
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro **Universidade Estadual do Piauí**

---

Marcelo de Sousa Neto **Editor**  
Autores **Revisão**  
Antonia Valtéria Melo Alvarenga **Capa / Diagramação**  
Editora e Gráfica UESPI **E-book**

H673 **História em experiências significativas [recurso eletrônico]: metodologias e tecnologias para o ensino de História, Vol. II / Antonia Valtéria Melo Alvarenga, João Batista Vale Júnior, Thiago Nunes Soares, organizadores. – Teresina: EdUESPI, 2023.**  
E-book.

ISBN: 978-65-88108-77-2

1. História - Ensino. 2. Estágio Supervisionado. 3. Políticas Educacionais. I. Alvarenga, Antonia Valtéria Melo. II. Soares, Thiago Nunes. III. Vale Júnior, João Batista. IV. Título.

CDD: 907

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí -UESPI  
Nayla Kedma de Carvalho Santos (Bibliotecária) CRB 3a Região / 1188

**Editora da Universidade Estadual do Piauí - EdUESPI**  
Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI  
Todos os Direitos Reservados

## SUMÁRIO

**Apresentação**..... 07

**O uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem para a formação docente em História: uma experiência da “sala de aula invertida” e o “trabalho por projetos”** .....16

Everlly Silva Bezerra de Lima  
 Maria Eduarda Carvalho Soares  
 Edinaldo da Silva Lima Junior  
 Marcus Pierre de Carvalho Baptista  
 Thiago Nunes Soares

**Ensino de História e cultura afro e indígena: os desafios no Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental**.....54

Mayra Silva  
 Antônia Valtéria Melo Alvarenga

**Do outro lado da sala de aula: as experiências em sala de aula no estágio supervisionado do ensino médio em História.** .....71

Jaciélma da Cruz dos Reis  
 Jakson dos Santos Ribeiro

**Plantando História e play História:** uma experiência sobre a produção de materiais didáticos para o Ensino de História.....88

João Vitor Ramos da Silva  
Lais Isabelle Rocha de Souza  
Marta Gleiciane Rodrigues Pinheiro  
Thiago Nunes Soares  
Veronica Lima de Amorim Matos

**Estratégias didático-metodológicas para o Ensino de História.....118**

Sônia Maria da Costa Barreto

**Memórias do Estágio Supervisionado:** conhecendo a sala de aula e os desafios da prática docente.....132

Iraneide dos Prazeres, Silva  
Luana Cristina de Sousa Lima  
Jakson dos Santos Ribeiro

**O Whatsapp como ferramenta pedagógica no Ensino de História:** um relato de experiência em tempos pandêmicos.....150

Ellyson Eduardo dos Santos Roque  
Thiago Nunes Soares  
Antônia Valtéria Melo Alvarenga

**Tecnologias audiovisuais como canais de diálogo de povos indígenas nos currículos escolares: o projeto “índios no Brasil..... 172**

Maria Perpétua Baptista Domingues

**A guerra dos bárbaros: o uso de tecnologias no Ensino de História e as possibilidades de abordagens da temática indígena.....198**

Aline do Nascimento Lira

Elinete Carvalho Linhares

Selma Francisca Moraes e Abreu

Thiago Nunes Soares



## APRESENTAÇÃO

*Nossos adolescentes também detestam a História. Voltam-lhe o ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimento que o ponto exige ou se valendo levemente da cola para passar nos exames. Damos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é realmente odiosa”.*

*(Murilo Mendes)*

“Ensinar” sempre foi uma tarefa complexa e desafiadora para o ser humano, por implicar em atos que devem ser dirigidos não apenas para e pelo outro, mas incluir, principalmente, aquele que se encontra na função de coordenar a missão. Ensinar História no contexto em que vivemos, amplia tais desafios pelas características dos conhecimentos envolvidos nesse processo, e pelos efeitos que ainda perduram de uma tradição produzida sobre essa prática, que em alguns aspectos pouco resultou de positivo aos ambientes de maior difusão desse tipo de saber: os espaços escolares. É fato que a História no sentido tradicional não se encontra entre as matérias mais requeridas pela juventude atual. Isso se explica por diversos fatores, entre eles uma concepção de mundo que é cada dia mais tecnológica e prática; intensa negação da importância do político entre segmentos mais jovens da sociedade e pela maneira como essa disciplina tem sido trabalhada, ao longo dos tempos, nos espaços formais de ensino: muitas

**História em experiências significativas**



vezes totalmente desconectada dos interesses da comunidade escolar.

Tocados por manifestações como as descritas no fragmento de texto de Murilo Mendes, acima citado, professores-pesquisadores vinculados à História têm procurado refletir sobre a prática de ensino desse conhecimento, com a finalidade de romper obstáculos criados através de escolhas teórico-metodológicas inadequadas aos interesses e necessidades de diversos grupos sociais, por aqueles que no processo de organização e execução da disciplina definem oficialmente seus conteúdos, didáticas e finalidades, desconsiderando o que se encontra como principal motivação ao ato de ensinar e aprender: um complexo sistema de interações comportamentais entre alunos(as)-professores(as), alunos(as)-alunos(as), professores(as)-professores(as) e alunos(as)-professores(as)-comunidade.

Desse modo, os aprendizados que vêm sendo alcançados no campo da atual produção do conhecimento histórico, fazendo surgir outras formas de abordagens e os interesses por sujeitos e processos esquecidos, atuam como importantes suportes teórico-políticos nas reflexões realizadas acerca dos modelos de ensino predominantes, colocando em xeque velhas metodologias, antigas formas de compreensão e posturas, bem como conteúdos que orientavam esses processos. A esse respeito, Kosellek apresenta importante reflexão sobre a escrita da História:

[...] a ciência da história tem o dever de procurar expor os conflitos em suas diversas maneiras e não de buscar a identidade. Aí está a incrível

vantagem da ciência da história, como evidentemente também da escrita da história, se nela a ciência se manifestar, pois que ela precisa ser lida contra a trilha em que as verdades, que não se fundam por identidade, se confundem com o conhecimento. (Kosellek, 2015, p. 321)

Foi com o propósito de compreender melhor, e participar dessa não tão recente, mas ainda desafiadora caminhada, que é a reestruturação do ensino de História voltada para as necessidades dos principais sujeitos envolvidos nesta experiência - professores, alunos e gestores escolares - que um grupo de professores (as) da Universidade Estadual do Maranhão, mais especificamente do Centro de Estudos Superiores de Caxias, decidiu realizar durante o desenvolvimento de suas disciplinas pedagógicas – Práticas, Estágio Supervisionado em Ensino de História e Tecnologias Aplicadas ao Ensino de História e no decorrer da realização de atividades do PIBID<sup>1</sup>, um trabalho de análise de diferentes dimensões dessa prática, que resultasse em um produto (livro) que apto à socialização dos saberes nela implicados.

Para ampliar a experiência, contou também com a participação de pesquisadores(as) que estavam realizando pesquisas na mesma temática em instituições localizadas em outros estados do país, a exemplo do Piauí, Goiás, Pernambuco, Mato Grosso e outros, permitindo estabelecer um importante comparativo entre as diversas realidades do ensino desse tipo de saber, trocar conhecimentos a respeito

---

<sup>1</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

de suas metodologias e sobre como as políticas educacionais impactam o ensino de História.

A escolha da metodologia de trabalho aqui apresentado, integrando a participação dos alunos concluintes e de egressos dos cursos de Licenciaturas em História, teve diversos propósitos, entre eles: ter melhor acesso à aspectos da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, considerando o tempo em que os mesmos estariam presentes nos espaços de pesquisas para o cumprimento do Estágio Supervisionado, ou para outras atividades vinculadas aos componentes pedagógicos acima citados.

Também por apresentarem maior proximidade etária e cultural com a estudentada escolar, facilitando a compreensão de suas formas de linguagens, dos seus códigos, de suas disposições, das resistências estabelecidas e, ainda, por mostrarem melhor potencial para a construção de processos comunicativos com os saberes históricos escolares, capazes de contribuir para interações que são produzidas no espaço escolar e fora dele, de maneira significativa.

Importante ressaltar que todos os trabalhos aqui apresentados foram produzidos sob o acompanhamento e a responsabilidade de professores(as)–pesquisadores(as) vinculados às Instituições Públicas de Ensino Superior, com expressiva prática na pesquisa no campo da História, conforme pode ser observado nas informações prestadas nas sínteses do currículos dos autores, nas páginas finais dos dois Volumes da obra.

Desse modo, colocamos à disposição do público interessado na temática do “Ensino de História” dois conjuntos de textos que resultaram do propósito exposto. A organização do trabalho em dois volumes teve a finalidade de dotá-lo de uma coerência que possa

**História em experiências significativas**

orientar o(s) percurso(s) de leituras para os que desejam transitar por toda a obra, ou apenas por partes específicas da mesma. Ressaltamos, por oportuno, que a organização não adota critérios rigorosos e excludentes, podendo um mesmo tema tanto ser considerado adequado ao Vol. I, como ao Vol. II desta estruturação.

O Vol. I recebeu o subtítulo “**Políticas educacionais e ensino de História**” por concentrar os textos que refletem, como o próprio título informa, sobre as políticas educacionais para o ensino em História. Alguns experimentos foram apresentados dentro dessas perspectivas, a exemplo de uma experiência desenvolvida na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB sobre estudos afrocentrados e extensão. Foram discutidas práticas curriculares como espaço de produção de conhecimentos e, como não poderia deixar de figurar neste contexto, realizadas análises dos efeitos da Pandemia da Covid 19 em escolas da Educação Básica, trazendo como espaços de observações os cenários maranhense e pernambucano. Também será possível a leitura de um bom texto sobre a consciência histórica, através de críticas culturais e pós-coloniais às teorias de Jörn Hüsen. Para finalizar, é importante destacar que o tema do patrimônio cultural material e imaterial figurou nas páginas do livro, destacando sua importância para o fortalecimento da cidadania e ampliação do conhecimento da história local.

O Vol. II recebeu o subtítulo “**Novas metodologias e suas tecnologias**”, por concentrar textos em que os autores(as) apresentam resultados de estudos sobre os usos de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, buscando oferecer alternativas às ainda presentes formas tradicionais de trabalhar os conteúdos de

História em salas de aulas. É possível acompanhar também nesta parte da obra, relatos de experiências no Estágio Supervisionado, discussões sobre o Ensino Médio e outras práticas pedagógicas que integram escola e universidade, em uma reflexão sobre como o sistema de ensino de Caxias-MA vem colocando em prática as **Leis 10.639/2003** e **11.645/2008**, que regulamentam o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na Educação Básica do Brasil. Por último, foram apresentadas algumas temáticas importantes para o ensino da disciplina, destacando aspectos como o patrimônio cultural e a história local, as relações de gênero, o livro didático e outros materiais utilizados na prática do ensino de História.

Finalizando a discussão tratou-se, ainda, das tecnologias e ensino de História na era digital, através da integração de ferramentas comunicacionais neste processo, a exemplo das tecnologias audiovisuais que vêm permitindo o acesso metodológico ao ensino destinado às comunidades étnicas tradicionais, às formas de adaptação dos profissionais da educação às ferramentas tecnológica no contexto da pandemia da Covid 19 e, sobre a polêmica modalidade do Ensino à Distância- EAD, que tem ganhado muito espaço no ensino superior nacional, notadamente nas instituições privadas, tornando obrigatória a sua análise nas condições infraestruturais e acadêmicas apresentada pelas universidades públicas e seus profissionais.

Assim, os professores-pesquisadores reunidos neste projeto tiveram como finalidade contribuir para a formação do(a) licenciando(a) em História, trazendo para o debate um aspecto que tem ficado em segundo plano na sua formação, a saber, a dimensão pedagógica desse processo, ao focar em elementos fundamentais para uma formação acadêmica que lhe possibilite o exercício eficiente, comprometido e

**História em experiências significativas**

transformador do ensino–aprendizagem. Convidamos a todos(as) a realizarem leituras dos textos contidos neste livro, de forma integral ou por capítulos, no desejo que os esforços nele materializados, possam fomentar práticas comprometidas com um ensino de qualidade e, que desperte no(a) aluno(a) o prazer em aprender sobre diversas Histórias.

Com um forte abraço dos organizadores,

**Antonia Valtéria Melo Alvarenga**  
**João Batista Vale Júnior**  
**Thiago Nunes Soares**

# **METODOLOGIAS E TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

## **VOL.II**



**[...] a ciência da história tem o dever de procurar expor os conflitos em suas diversas maneiras e não de buscar a identidade. Aí está a incrível vantagem da ciência da história, como evidentemente também da escrita da história, se nela a ciência se manifestar, pois que ela precisa ser lida contra a trilha em que as verdades, que não se fundam por identidade, se confundem com o conhecimento.**

**(Reinhart Koselleck, 2015)**

# **USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA DA “SALA DE AULA INVERTIDA” E O “TRABALHO POR PROJETOS”**

Everlly Silva Bezerra de Lima  
Maria Eduarda Carvalho Soares  
Edinaldo da Silva Lima Junior  
Marcus Pierre de Carvalho Baptista  
Thiago Nunes Soares

## **Introdução**

O uso de novas metodologias no ensino de História vem se desenvolvendo cada vez mais no processo de ensino e aprendizagem e a utilização dos recursos tecnológicos segue acompanhando esse processo. De acordo com Bettencourt (2008) a partir do início da década de 1970 o ensino de História começa a passar por um processo de inovação metodológica, no qual o método tradicional, compreendido pela existência de relação autoritária na hierarquia do saber entre professor e alunos, fruto de uma “tradição escolar” presente na história da prática docente, é substituído pela inserção pedagógica do método dialético, sendo neste o aluno compreendido também como conhecedor do saber, por suas experiências sociais. Contudo, diante da experiência que estamos vivenciando com a pandemia do Covid-19, desde o início de 2020, percebemos que o ambiente educacional foi o que mais necessitou se adaptar ao uso dos recursos tecnológicos, tanto para os professores quanto para os alunos.

**História em experiências significativas**

Deste modo, em função do contexto pandêmico, a nossa formação docente em História, também foi afetada, sendo necessário a utilização do ensino remoto com sua efetivação pelo uso do ambiente virtual de aprendizagem. Neste sentido, a inserção desta modalidade de ensino nos permitiu perceber as inúmeras possibilidades trazidas pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a construção da nossa prática docente. Em uma conjuntura distante do ambiente de sala de aula convencional e agora imersos no mundo tecnológico, torna-se mais do que nunca necessário repensar o papel da educação na formação acadêmica, que refletirá diretamente na prática docente futura.

O uso dos recursos tecnológicos possibilitou a continuidade do processo de ensino principalmente através da mudança na perspectiva de aprendizagem dada pela maior utilização de metodologias ativas que, segundo Barbosa e Moura (2013), ocorre quando o aluno faz uso das suas funções mentais para trilhar o caminho na construção do conhecimento pelo ato de raciocinar, observar, refletir, entender, discutir determinado conteúdo, a partir da orientação do professores como facilitador desse processo de aprendizagem.

Desse modo, o uso das metodologias ativas de “Sala de Aula Invertida” juntamente com o “Trabalho por Projeto” vem se configurando como um dos meios capazes de proporcionar uma maior interação entre o professor e o aluno no ambiente acadêmico, com a inversão de domínio sobre o saber, diante da ampliação das formas e do tempo sobre o que se quer aprender. Nesse sentido, o domínio sobre os conteúdos deixa de ser exclusividade do professor e o aluno passa a se reconhecer como ativo na construção do próprio saber.

**História em experiências significativas**

O objetivo deste capítulo é proporcionar uma reflexão sobre o uso de metodologias ativas para a criação de novos recursos didáticos, mostrando como a integração dos diferentes recursos tecnológicos é capaz de potencializar a qualidade da prática docente.

Em termos de procedimentos metodológicos para elaboração deste texto, sustentou-se na pesquisa bibliográfica principalmente em Nikitiuki (2001) e Bittencourt (2008), no que se referem ao uso dos recursos didáticos no ensino de História e sobre reflexões acerca da construção do saber histórico. Além disso, sobre o uso dos recursos tecnológicos e das metodologias ativas para o ensino de História baseou-se em autores como Masetto (2006), Silva (2008), Behrens (2015), Santos e Tezan (2018) e Bergmann (2018).

Deste modo, na produção dos recursos didáticos buscou-se a elaboração de um conhecimento histórico que possibilitasse discussões sobre o que é “pouco ou nada conhecido”, por meio da utilização das redes sociais (*Instagram*) e da criação de um produto digital (cartilha didática) capaz de ser utilizado por professores de História como complemento de conteúdo para o livro didático.

Para a realização desse produto foi necessário a escolha de uma temática considerada relevante pelo currículo escolar para o ensino de História no Brasil, sendo este a participação de mulheres nos processos de independência da América Latina. Este recorte foi definido tendo em vista que os livros didáticos consultados são pautados na exaltação da figura masculina como construtores das lutas de independência, excluindo a participação das mulheres que, como pôde ser constatado durante a pesquisa, em inúmeras vezes tiveram papéis decisivos nessas lutas.

Posteriormente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em sites, artigos e livros disponíveis na internet que houvesse a identificação dessas personagens para possibilitar na construção de um conteúdo, pautado em uma fundamentação teórica, que tivesse uma linguagem de fácil compreensão. A partir desse momento, o desafio foi conhecer o funcionamento da rede social *Instagram* e em identificar, conhecer e manusear as ferramentas tecnológicas (como aplicativos de edição de textos e imagens) para produção das postagens que seriam publicadas na plataforma e na elaboração da cartilha didática.

Esta produção é fruto de uma experiência acadêmica vivenciada empregando metodologia ativa, tendo ocorrido no 5º período do curso de Licenciatura em História, na Universidade Estadual do Maranhão, em Caxias, através da disciplina de Tecnologias Aplicadas ao Ensino de História. O resultado obtido se configurou na criação de uma página na rede social *Instagram* e de uma cartilha didática digital intitulada “Mulheres que fizeram História”.

## **O ensino de História e a prática pedagógica na modalidade remota**

O ensino de História nas escolas por muito tempo esteve sobre um modelo hierárquico de aula que não incluía outros meios de aprendizagem a não ser o livro didático e se restringia ao processo de transmissão do saber centrado na figura professor, no qual o aluno recebia e memorizava o conteúdo e não podia questionar. Contudo, essas características têm sido modificadas com a inserção de novas práticas metodológicas, ainda que muitas vezes de forma

**História em experiências significativas**

tímida, através de diferentes recursos que passaram a ser utilizados no contexto escolar.

Porém, mesmo diante das possibilidades de mudanças na prática pedagógica, ainda é possível afirmar que existem professores que mantêm a prática de ensino no modelo hierárquico. Sobre isto, Bittencourt (2008) aponta que o ensino de história se trata de algo complexo, marcado por relações singulares estabelecidas entre discentes e docentes e que até o presente momento podemos encontrar salas de aulas centradas na figura do professor e do livro didático inserido num modelo de “transmissão” do “conhecimento”. Cabe indicar ainda que não basta utilizar materiais didáticos distintos para alterar este modelo e que se faz necessário transformar a própria dinâmica em sala de aula tornando os alunos os sujeitos centrais deste espaço e o professor assumindo um papel de orientador/facilitador e não mais de “transmissor”.

Deste modo, ao refletirmos sobre o ensino de História e as várias facetas que permeiam este, além dos papéis atribuídos ao professor, alunos e os recursos didáticos, os currículos escolares são elementos que não podem e não devem ser negligenciados, tendo em vista sua relevância na construção do contexto escolar.

Assim, de acordo com Bittencourt (2008) os currículos escolares eram construídos a partir da produção externa do conhecimento erudito ou científico que, pela transposição didática, toma uma linguagem simplificada para o ensino escolar.

Consequentemente, uma “boa” didática tem por objetivo fundamental evitar o distanciamento entre a produção científica e o que deve ser ensinado, além

de criar instrumentos metodológicos para transpor o conhecimento científico para a escola da forma mais adequada possível (BITTENCOURT, 2008, p. 36).

Assim, acabou por construir no professor de História uma imagem apenas de transmissor nesse processo educacional, ausentando a autonomia pedagógica da prática docente e, principalmente, colocando os alunos como mero receptores e silenciando a capacidade que ambos possuem de serem agentes construtores do próprio saber a partir da valorização do professor pesquisador/reflexivo e do aluno com suas experiências sociais capazes de envolvê-lo no seu processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente facilitando seu aprendizado.

Esse “facilitar o aprendizado”, é entendido a partir de Fagundes (2017, p. 11), que “[...] na prática da profissão, existem situações incertas, conflituosas e singulares que exigem do profissional a criação de soluções inéditas e a construção de novas estratégias de ação para resolvê-las [...]”. Deste modo, o professor realiza pesquisas para além daqueles estabelecidos no currículo escolar, pois, essas situações presentes no cotidiano e na prática escolar mostram a necessidade de transformações na prática pedagógica de acordo com a realidade do ambiente educacional.

São essas situações trazidas para o ambiente de sala de aula que permitem ao professor abordar as relações sociais, externas ao ambiente escolar, proporcionando a compreensão de conteúdos de maneira mais eficaz. Desta forma, os alunos podem internalizar as conexões de compreensão sobre os conteúdos, relacionando o passado com o presente, como também desconstruir a ideia da História como uma disciplina pautada na reprodução dos acontecimentos e de personagens.



Nessa perspectiva sobre o ensino de História é importante que o docente saiba que:

O conteúdo de História não é o passado, mas o tempo ou, mais exatamente, os procedimentos de análise e os conceitos capazes de levar em conta o movimento das sociedades, de compreender seus mecanismos, reconstruir seus processos e comparar suas evoluções (NIKITIUK, 2001, p. 16).

Com isso, na formação docente, é necessário que se construa a visão nos discentes de que “[...] história é necessidade social [...]” (NIKITIUK, 2001, p. 23), que em sua prática na educação escolar deve sempre contemplar os olhares dos alunos sobre a realidade social, através do incentivo a pesquisa no ambiente escolar. Dentro da formação acadêmica há a necessidade de trazer os conteúdos para perto do aluno, e isso só é possível mediante a construção de uma visão e compreensão de mundo, “[...] a partir disso, é preciso considerar que a produção do saber histórico se evidencia como instrumento de leitura do mundo e não mera disciplina [...]” (KNAUSS, 2001, p. 28), ou seja, a formação docente deve preparar professores de História para proporcionar condições necessárias para se criar um espírito racional e investigador dos alunos.

Tendo em vista os distintos desafios contemporâneos presentes na prática pedagógica de História, e considerando as diferentes realidades no ambiente escolar há a necessidade de que os docentes desenvolvam metodologias que proporcionem o melhor caminho para o ensino e aprendizagem, como o repensar a prática docente na formação acadêmica. Neste momento queremos nos ater a

**História em experiências significativas**

inserção dos recursos tecnológicos dentro dessas transformações do ofício docente como propiciadores de novas práticas pedagógicas que influenciarão diretamente no ambiente escolar. Castro (2010) considera que:

A própria tecnologia ou os veículos criados no seu seio pode voltar-se contra os interesses menos nobres, ou seja, pode cumprir um papel relevante para a educação e a cidadania. Para que isso ocorra, é preciso inteirar-se dela, de seus métodos, de suas construções, de seu formato e de sua história, num permanente esforço para seu controle, pois a tecnologia só existe para servir ao homem.( CASTRO ,2010, p. 280).

Assim, é possível compreendermos que a tecnologia e seus aparatos dentro da educação permitem uma valorização educacional aberta para a sociedade como um todo. Contudo, há a necessidade de que haja o bom uso das ferramentas tecnológicas de modo que, diante das inúmeras possibilidades de diversificação no ensino de História, o professor não se limite apenas ao uso de recursos técnicos, como exibição de filmes ou aulas expositivas. As variedades de recursos tecnológicos disponíveis ao uso da docência são amplas e seu emprego pode trazer contribuições importantes para o ensino de História promovendo uma significativa “[...] contribuição para a reorganização da escola, na medida em possuam instrumentos eficazes de leitura da realidade social [...]” (ROCHA, 2001, p. 54). Para que haja, então o uso eficaz desses recursos os professores devem se apropriar destes, não de forma aleatória, mas com a perspectiva de integrá-los ao

ensino da maneira mais adequada, mediante ainda a possibilidade de acesso.

Para isso, existe uma questão que deve estar presente na formação docente quanto ao uso das tecnologias e diz respeito sobre integrar estas de forma inovadora, tendo em vista que segundo Moran (2000):

Aprendemos quando relacionamos, integramos. Uma parte importante da aprendizagem acontece quando conseguimos integrar todas as tecnologias, as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas, corporais. [...] O professor tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar com os alunos presencial e virtualmente, de avalia-los. Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos [...]. Não se trata de dar receitas, porque as situações são muitos diversificadas. É importante que cada docente encontre sua maneira de sentir-se bem, comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a aprender melhor.

(MORAN, 2000, p. 32)

Se durante a formação docente houver a conscientização sobre as diferentes possibilidades que o uso das tecnologias pode proporcionar ao ensino de História, se

**História em experiências significativas**

materializará a perspectiva de se ter docentes que inovem na prática pedagógica, podendo proporcionar um ensino inovador por meio do qual os alunos poderão aprender de maneira mais dinâmica com autonomia na construção do saber. Deste modo, no século XXI, no contexto brasileiro, a revolução sobre o uso da tecnologia na educação aconteceu através da Internet que, na formação docente reflete na formulação de aulas-pesquisa, que conforme Moran (2000, p. 47) nestas:

[...] professores e alunos procuram novas informações, cercar um problema, desenvolver uma experiência, avançar em um campo desconhecido. O professor motiva, incentiva, dá os primeiros passos para sensibilizar o aluno para o valor do que vai ser feito, para a importância da participação do aluno nesse processo. O aluno motivado e com participação ativa avança mais, facilita todo o trabalho do professor. O papel do professor agora é o de gerenciador do processo de aprendizagem, é o coordenador de todo o andamento, do ritmo adequado, o gestor das diferenças e das convergências (MORAN, 2000, p. 47)

As aulas-pesquisa na formação docente ajudam a expandir o conhecimento que está em processo de construção gerando novas percepções de mundo e, quando associados aos recursos tecnológicos, ampliam os horizontes de pesquisa na autonomia da construção do saber. Como afirma Moran (2000, p. 27-28) “[...] as tecnologias nos ajudam a ampliar a nossa comunicação; se somos fechados, ajudam a nos

**História em experiências significativas**

controlar mais. Se temos propostas inovadoras, facilitam a mudança [...]”.

Os diferentes recursos tecnológicos possibilitam diferentes propostas inovadoras no ensino em todas as etapas da vida escolar. Essas possibilidades referentes ao uso dos recursos tecnológicos proporcionaram a “continuidade” do processo educativo nos ambientes escolares de aprendizagem, quando o mundo precisou isolar-se devido ao surgimento da Covid-19 impedindo a aproximação física entre os indivíduos.

A tecnologia foi a ponte de diálogo entre professor e o aluno, entre o aluno e os conteúdos didáticos. Muitos professores que, até então, não estavam habituados a utilização da tecnologia mergulharam nela e se apropriaram de suas vastas utilidades. Modificou-se a forma de ensinar e, na formação acadêmica em História, novas possibilidades passaram a ser apresentadas aos discentes, principalmente pelo uso da Internet, permitindo que eles desenvolvessem meios para uma construção cooperativa do saber, pois, “[...] a internet favorece a construção cooperativa, o trabalho conjunto entre professores e alunos, próximos física ou virtualmente [...]” (MORAN, 2000, p. 49).

Dessa maneira, a experiência com o uso das tecnologias relatada neste capítulo proporcionou que, nós, enquanto discentes conheçamos diferentes possibilidades através do contato com a tecnologia e seus recursos para a percepção de autonomia na construção do saber que pode e deve ser utilizado, tendo em vista que, educação e tecnologia, hoje, andam lado a lado.

## **Tecnologia e metodologias ativas: “Sala de aula invertida” e o “Trabalho por projetos” na formação docente.**

Ao longo desta narrativa, entendemos que o ensino de História se ajusta conforme a atuação do professor como mediador no processo de aprendizagem dos alunos, no qual desenvolve a noção de detentores de conhecimentos autônomos e capazes de desenvolver saberes constantemente, conforme o exercício de pesquisar. Se a tecnologia tem como função estabelecer métodos ou formas de facilitar o trabalho do ser humano, quando se cria laços entre o ensino de História e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) surgem possibilidades de transformação de aulas monótonas em aulas mais dialogadas e imersas em trocas de informações entre alunos e docentes.

A História enquanto disciplina escolar, busca tornar os sujeitos críticos capazes de questionar, no qual possam refletir sobre as ações passadas, segundo as necessidades do presente. Por isso, o ensino de História tem a necessidade constante da formação de professores pesquisadores, que reconheçam que através da busca pelo saber o sujeito pode adquirir mais conhecimentos, além de que instigar a prática da pesquisa nos alunos pode alcançar resultados satisfatórios. De acordo com Ribeiro (2013, p. 6) entende-se que:

O professor pesquisador consegue trazer para as suas aulas, um toque de inquietação que faz surgir nos alunos, vontades e necessidades de aprender. A inquietude que a pesquisa provoca no pesquisador é a mesma existente no

professor, que por sua vez, transmite-a para os alunos, fazendo com que eles tomem gosto pela a disciplina de história, bem como pelos estudos sociais e culturais relacionados à sociedade.

Em contrapartida, existem muitos alunos que veem a disciplina de História com rejeição e essa visão é abordada através da percepção que muitos alunos possuem ao atribuir-lhe adjetivos de enfadonha, ou até mesmo detestável, pois segundo Nadai (1993, p. 160) aponta-se que:

Apesar de ainda existirem “adolescentes que detestam história” ou que não saibam tantos nomes e datas como antigamente dificilmente encontraremos quem conheça o papel da História para ajudá-los na compreensão de si, dos outros e do lugar que ocupamos na sociedade e no dever histórico.

Evidentemente há possibilidades de desconstruir a condição estabelecida de que a História se resume a memorização de eventos passados. Certamente o professor pode modificar essa concepção através da prática da pesquisa, podendo assim desenvolver o interesse nos alunos pela História e despertar o desejo por construir seu próprio conhecimento histórico. Para que isso ocorra, existe a necessidade de que os profissionais docentes tornem as aulas cada vez mais dinâmicas, estabelecendo relações de cumplicidades dentro da sala de aula com seus estudantes.

Discutir sobre a implementação de diferentes materiais pedagógicos durante o processo de formação de professores é algo pertinente devido às mudanças que são necessárias durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, na



tentativa de se desprender das aulas expositivas ligadas diretamente ao livro didático.

Ribeiro (2013, p. 5) apresenta fontes que o professor pode utilizar dentro do ensino de História, enfatizando que “[...] é importante que o professor utilize fontes de natureza variada: documentos escritos e iconográficos, público e privados, história oral, imprensa, literatura cinema, música, livros de memorialistas, entre outros[...]”. Dessa forma, através de outros meios pode existir maior participação e troca de saberes entre docentes e alunos.

A pandemia do novo Coronavírus fez com que tomássemos medidas de proteção, para que se evitasse a ampliação do número de contaminados pela doença. As escolas e universidades enquanto instituições sociais de ensino formal tiveram que optar pelo ensino remoto. Sendo assim, as tecnologias que se introduziam de forma gradual no espaço de ensino-aprendizagem de alunos e professores, teve seu emprego acelerado e ampliado, porque diante do cenário pandêmico, seu uso foi visto como a melhor opção de continuação de ensino.

De acordo com Lima (2021, p. 171), “[...] as tecnologias da informação e comunicação oferecem uma ampla possibilidade de opções de recursos e ferramentas para inovar a prática pedagógica em sala de aula, principalmente, durante a pandemia do novo Corona Vírus [...]”. O cenário fez surgir a necessidade de ajustes na forma de organização social, além de uma reestruturação no âmbito educacional, e a forma de lecionar nos mais diferentes níveis educacionais foi modificada. O uso de plataformas digitais foi ampliado para que possibilitassem reuniões em tempo real ou não para continuidade do processo educativo, fazendo-se uso,

principalmente, das plataformas como *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Google Meet* e *Google Sala de Aula*<sup>2</sup>

As aulas antes presenciais tornaram-se *online* e assim prosseguimos nossa jornada por conhecimento. É preciso ressaltar que nesse contexto, nós futuros docentes, tivemos contato com a disciplina de Tecnologias Aplicadas no Ensino de História, uma experiência enriquecedora na qual discutimos as diferentes formas de utilização das tecnologias. Além de ser necessário diante do cenário, foi relevante para nossa formação docente haja visto que a possibilidade da utilização de tecnologias no ambiente de ensino pode dinamizar as aulas. A preparação dos professores para com o uso de tecnologias é essencial pois de acordo com Lima (2021):

O avanço das tecnologias e sua necessidade de inserção na educação, tem ocasionado grandes mudanças, no ambiente educacional, que exigem dos professores competências e habilidades, antes, desnecessárias as práticas docentes. Desse modo, é fundamental que os professores se adequem a esse novo paradigma educacional emergente, seja pela exigência do momento, ocasionado pela pandemia do novo corona vírus, ou pela necessidade de se adequar ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da realidade dos nossos

---

<sup>2</sup> A utilização desta plataforma foi ampliada considerando que já era utilizada por docentes, e conforme a Nascimento e Maynard (2019, p. 9) já exercia funções “[...] integradas ao processo de ensino aprendizagem, dinamizando as práticas pedagógicas e ampliando a interatividade em sala de aula [...]”.

alunos, que atendem pela denominação de nativos digitais. (LIMA, 2021, p. 171)

Tendo conhecimento que as tecnologias são algo presente no cotidiano do ser humano concordamos com Tamanini e Souza (2020) quando falam sobre a necessidade de formar professores capacitados para trabalhar com estas, uma vez que não adiantaria implementar as TIC no ambiente de ensino e esperar resultados positivos se não houver professores qualificados e capacitados a utilizá-las. Sendo assim, o docente que se propõe a trabalhar com as tecnologias dentro da sala de aula deve saber manuseá-las corretamente e orientar os seus estudantes como usá-las ao seu favor, para que possam desenvolver a capacidade de extrair as informações necessárias para a construção do seu saber histórico.

O profissional da educação pode utilizar dessas tecnologias transformando-as em novos recursos didáticos a serem construídos conjuntamente com os discentes, a exemplo de produções áudio visuais (documentários, *podcasts*), jogos lúdicos (jogos de tabuleiro, jogos digitais), páginas de redes sociais (*Instagram, facebook*), etc., transformando assim, as aulas em cenários de maior flexibilização de debates entre professor e aluno. Através dessa flexibilização, da ativação dos conhecimentos dos alunos e orientação do professor, desenvolve o que conhecemos como metodologias ativas as quais proporcionam maior autonomia dos alunos em sala de aula.

De acordo com Barbosa e Moura (2013), metodologias ativas podem ser desenvolvidas através do ensino por meio de projetos ou por meio da resolução de problemas. Segundo os autores “[...] a aprendizagem ativa ocorre quando o aluno

interage com o assunto em estudo-ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando- sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor [...]” (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55).

As metodologias ativas ocorrem no que chamamos de “Sala de aula invertida” que como abordam Santos e Tezan (2018) tem o aluno como protagonista e professor como mediador. Nestas a realização de atividades em grupos promove a interatividade no meio, pois “[...] os alunos passariam a ser protagonistas no processo de aprendizagem, estimulando a colaboração entre os pares, enquanto o professor deixaria de ser mero expositor, atuando como mediador no processo [...]” (SANTOS; TEZAN, 2018, p. 102).

Nesse sentido, a colaboração entre docente e discentes, representa a junção de diferentes indivíduos em prol da construção do conhecimento, visto que, o incremento das tecnologias no ambiente escolar, proporciona um leque de possibilidades e de diversificação na forma com que se trabalha os conceitos históricos. Para tanto, a atuação do professor, enquanto orientador da pesquisa, pode ser entendida como “[...] o caminho privilegiado para a construção de autênticos sujeitos do conhecimento que se propõe a construir sua leitura de mundo [...]” (KNUSS, 2001, p. 27), privilegiando não apenas os discentes no exercício futuro da docência, mas também auxiliando alunos a buscarem por novos modelos para a construção de um conhecimento e leitura de mundo. Ainda segundo o autor:

A escola e a sala de aula, surgem [...], como um lugar social de interiorização de normas, em que o livro didático é o

ponto comum entre professor e aluno, sendo todos elos de uma cadeia de transferência disciplinadora do cotidiano e ratificadora das estruturas sociais vigentes (KNUSS, 2001, p. 27).

Dessa forma, pensar em outros meios que auxiliem o professor na sala de aula, e promova uma maior interação dos estudantes com o conteúdo, é não somente necessário, como viável. Para tanto, o planejamento e desenvolvimento de ferramentas metodológicas, como o uso de páginas em redes sociais para a discussão de temas voltados para o ensino de História, transpassa as paredes da sala de aula. Todavia, faz-se imprescindível o uso correto das tecnologias. Nesse ponto, a mediação pedagógica entre o que se pretendia e o que foi produzido, faz toda a diferença. Para isto é necessário a:

[...] busca dos melhores recursos para que a aprendizagem realmente aconteça, o acompanhamento contínuo do aprendiz motivando-o em direção aos objetivos educacionais, a possibilidade da interação a distância, a avaliação do processo e dos resultados da aprendizagem esperada, a reconsideração do relacionamento professor-aluno e aluno-aluno (MASETTO, 2000, p. 136).

Neste sentido, foi preciso entender que o uso errôneo das tecnologias aplicadas ao ensino de história. Não proporcionaria uma experiência de construção do conhecimento, seria apenas a repetição do conteúdo em um lugar diferente. A mediação pedagógica uma elabora de medidas e sequencias didáticas a serem tomadas, visando um

melhor aproveitamento das tecnologias como aliadas do docente.

Através da experiência com a disciplina de Tecnologias Aplicadas ao Ensino de História participamos da “Sala de aula invertida”, da utilização de metodologias ativas na elaboração de projetos que viessem a ser úteis para serem trabalhadas nas escolas, tanto no Ensino Fundamental II, quanto no Ensino Médio, nos sendo proposto que realizássemos a criação de uma página no *Instagram* que discutisse algum conteúdo relacionado ao ensino de História. Assim, percebemos que por meio das redes sociais também é possível contribuir para o ensino de História, visto que o *Instagram* é uma plataforma digital que pode ser acessada ou compartilhada no mundo todo.

O que ainda impede a utilização das redes sociais no ambiente de ensino de acordo com Oliveira e Araújo (2014) é o receio que os docentes têm de que os alunos possam se interessar por outros assuntos que não estejam ligados ao conteúdo trabalhado na aula, por isso a utilização das redes sociais como contribuição para o ensino ainda se mantém limitada. No mais, concordamos com os autores quando mencionam que as redes sociais podem ser utilizadas como uma forma de contribuição de aprendizagem compartilhada.

Portanto, compreendemos que o ensino de História atrelado as tecnologias, as metodologias ativas, dentro da “Sala de aula invertida” pode promover maior autonomia e desenvolvimento de conhecimentos compartilhados entre docente e alunos. Mas isso só é possível através da formação de professores capacitados a utilizar as tecnologias e manuseá-las de forma correta e foi esta experiência vivenciada dentro da formação acadêmica que proporcionou

a abertura desses novos olhares que as redes sociais podem proporcionar ao ensino de História.

### **3 Possibilidades e desafios na produção de recurso didático: da escolha do tema ao manuseio das ferramentas tecnológicas.**

A busca por novas metodologias da ação didática é um processo que vem sendo cada vez mais benéfico para o ensino de História. Nesse sentido, podemos caracterizar a perspectiva da página no *Instagram* e a cartilha digital em questão, como pesquisa-ação, pois elenca “[...] a busca de formas de ações coletivas que objetivam a resolução de algum problema ou a transformação de uma dada realidade [...]” (THIOLLENT, 2011, p. 13). Assim, a criação de uma cartilha que proporciona o estudo da figura feminina no decorrer dos processos de independência na América Latina, não somente possibilita um tema até então, pouco trabalhado nos livros didáticos, mas também uma diversificação dos conteúdos abordados em sala de aula, levando os estudantes a despertarem o interesse sobre estes.

Até o momento pôde ser percebido a necessidade de reformulações das práticas pedagógicas do ensino de História e como essas reformulações quanto as estratégias de ensino utilizadas pelos professores estão sendo evidenciadas pelo uso das metodologias ativas de aprendizagem em concordância com as ferramentas tecnológicas. E, como evidenciou-se, o uso do “Trabalho por projetos” tem sido bem utilizado dentro da formação acadêmica, pois:



A metodologia de trabalho por projetos tem contribuído bastante para melhoria do ensino nos cursos de formação de professores. Em um ambiente onde tem predominado o academicismo e o bacharelismo, essa metodologia pressupõe uma nova postura dos sujeitos envolvidos, baseada na interação entre professor e aluno, buscando-se uma formação mais sólida e autônoma (SILVA, 2008, p. 1-2).

Na busca constante de melhoria no processo de formação acadêmica é que se tem buscado cada vez mais caminhos que possibilitem a interação entre professor e aluno que contribuam para o ensino e aprendizagem por meio da utilização de metodologias que proporcionem a inovação nas práticas em sala de aula.

Durante o 5º período do Curso de Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Maranhão, em Caxias, tivemos o contato com a disciplina de Tecnologias Aplicadas ao Ensino de História através da qual pôde-se perceber as diferentes maneiras que os recursos tecnológicos podem ser utilizados na prática docente do ensino de História. Dessa forma, o professor da disciplina Thiago Nunes Soares propôs como atividade avaliativa que a turma desenvolvesse dois trabalhos por projetos em equipe, sendo cinco equipes formadas, e que fossem apresentados durante a disciplina como possibilidade de também serem utilizados como ferramenta de ensino e aprendizagem dentro e fora do ambiente escolar.

Os trabalhos deveriam fazer referência ao uso das tecnologias aplicadas ao ensino de História, sendo que a primeira proposta a ser realizada baseou-se na criação de uma

**História em experiências significativas**



exposição virtual em que, tanto a plataforma quanto a temática seriam de livre escolha. Na segunda proposta elaborariamos um material didático que, poderia estar alinhado com o tema da primeira proposta, bem como, servir de recurso didático para o ensino de História ou para o conhecimento social. Nesse capítulo serão elencadas as etapas de elaboração referente a temática e produção de um dos grupos que optou por desenvolver o “Trabalho por projeto” sobre personagens femininas que tiveram participação nos processos de independência da América Latina.

#### 4.1 O tema

As produções historiográficas do século XIX abordam com maior visibilidade os personagens masculinos, considerando a atuação do que entendiam por “grandes homens”, isto é, como os heróis responsáveis pela movimentação do motor da História (BURKE, 1992).

Nos processos de independência da América Latina no século XIX isso não foi diferente. Diante disso, é possível acreditar que não houve participação das mulheres à frente das revoltas que culminaram nos eventos de independência daqueles que viriam a se tornar os países do continente latino-americano. Neste sentido, estabeleceu-se uma narrativa de que as mulheres neste contexto estavam restritas ao mundo privado, ou seja, dentro do ambiente caseiro cuidando dos afazeres do lar que lhes eram atribuídos.

Porém, durante o 4º período do Curso de Licenciatura Plena em História, ao cursarmos a disciplina História da América Independente, foi possível perceber o silenciamento produzido ao longo do tempo no tocante a participação e atuação de outros personagens, notadamente marginalizados, nestes processos. Dito isto, a participação feminina ocorreu

**História em experiências significativas**

de formas distintas com uma atuação múltipla, indo desde a presença destas em batalhas até mesmo a realização de operações de espionagem e propaganda favorável às campanhas de independência (PRADO, 2004). Assim, na construção da historiografia latino-americana sobre o século XIX, de acordo com Prado (2004, p. 29) “[...] era necessário escrever a história dos Estados nascentes, justificando o rompimento com as metrópoles e legitimando o poder constituído [...]” com isso, percebe-se que:

Na constância da presença dos heróis nacionais na produção desses historiadores liga-se, de um lado às questões políticas da edificação da nação e, de outro, à perspectiva dominante na época, que conferia fundamentalmente aos “grandes homens” a realização dos feitos heroicos (PRADO, 2004, p. 30).

Contudo, pôde-se perceber através do estudo durante a disciplina que as mulheres estavam presentes nas mais diferentes esferas na luta pela independência. Fossem estas abastadas ou pobres, letradas ou iletradas, religiosas ou não, lá estava o “sexo frágil” lutando contra a continuidade do domínio espanhol e português. Elas estavam nos campos de batalhas como enfermeiras, soldadas ou conspiradoras contribuindo para a independência de diversas localidades do continente americano (PRADO, 2004).

Com isso, para a elaboração da exposição virtual e do material didático, achou-se importante trazer mais visibilidade a essas mulheres que não estão geralmente presentes no livro didático, como pôde ser evidenciado no livro do 8º ano do Ensino Fundamental da Coleção Araribá:

mais História<sup>3</sup>, no manual do professor de 2018, de autoria de Ana Claudia Fernandes, que em nenhum momento faz referência a qualquer participação feminina nos processos de independência da América Latina. Entretanto, quando estão presentes, poucas linhas são dedicadas aos seus feitos, como verificado também no livro didático do 8º ano da coleção História.Doc<sup>4</sup> de Ronaldo Vainfas *et. al.* (2018), que destacam em um parágrafo a participação de Maria Quitéria como heroína baiana durante de independência do Brasil ocorridas na Bahia.

Contudo, ao considerar o espaço da América Latina Vainfas *et. al.* (2018) relacionam os nomes de George Washington, nas colônias inglesas da América do Norte, de Simón Bolívar, referenciado nos vice-reinos da Prata, de Nova Granada e do Peru (Venezuela, Colômbia, Equador, Peru e Bolívia), Miguel Hidalgo, no vice-reino da Nova Espanha (México), dentre outros que apresentam aos alunos a “excelência da figura masculina” e esconde as mulheres no ambiente caseiro.

Buscou-se então fornecer um conhecimento complementar ao existente nos livros didáticos, possibilitando a crítica e ampliar o conhecimento participativo feminino na historiografia através da escolha do tema: “Mulheres que fizeram história”. As pesquisas

---

<sup>3</sup> Livro sugerido pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2018.

<sup>8</sup> Livro sugerido pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2018.

realizadas sobre essas personagens foram baseadas em análises de autores, em sites governamentais, plataformas de conteúdo independentes que possibilitassem a construção de um conhecimento acerca da temática. A ideia é desconstruir a legitimação de que o “heroísmo” só pode vir se for vestida na figura masculina. Esse silenciamento é descrito também por Prado (1992):

O tema dos heróis nacionais, todos masculinos, remete-nos a duas questões que se entrelaçam, a busca da participação das mulheres nas lutas pela independência e a construção de seu lugar como heroínas e patriotas. A imagem que ainda prevalece sobre a mulher do século XIX é a da figura sempre submissa, incapaz de tomar decisões e alheia às “coisas sérias e importantes”, a despeito de trabalhos historiográficos de peso que já desmontaram tal estereótipo. (PRADO (1992, p. 78)

Nesse sentido, a exposição virtual e cartilha didática referentes a participação feminina nos processos de independência da América Latina tiveram por finalidade construir representações que permitam identificar estes sujeitos enquanto “heroínas” e, possivelmente remetendo a uma identidade nacional específica, haja visto que a elevação de sujeito a esse status estiveram relacionados ao longo do tempo a projetos de nações, a exemplo do Brasil e dos inúmeros indivíduos “consagrados” enquanto “heróis”.

## 4.2 Plataforma, produção de conteúdo e aplicativos de edição.

Após a escolha da temática a ser trabalhada, procedeu-se com a definição da plataforma que seria utilizada para discussão desta. Diante das inúmeras possibilidades digitais que são usadas como compartilhamento de informações, é perceptível que “[...] as redes sociais estão se tornando cada vez mais presentes na vida do indivíduo, e, de certa forma, mais influente também, e porque não as inserir no ambiente escolar e aproveitar ao máximo o que elas podem oferecer [...]” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2014, p. 1).

Nessa perspectiva, as mais utilizadas são o *WhatsApp*, *YouTube*, *Facebook* e *Instagram*. Dentre essas, a plataforma *Instagram* mostrou-se mais viável devido ao seu alto índice de visualização e a acessibilidade para postar, interagir e comentar as publicações. Também foi fundamental para a escolha da plataforma a realização de uma sondagem para identificar se já existiam páginas no *Instagram* utilizadas para conteúdos históricos, tendo sido identificadas inúmeras páginas direcionadas a estes.

Sendo assim, escolhido o tema que seria utilizado para a elaboração dos dois trabalhos por projetos iniciou-se a realização de pesquisa em busca de identificar essas personagens, construir um conteúdo que tivesse validade científica através de estudos presentes em jornais, artigos científicos, sites de museus ou em qualquer outro meio que possibilitasse refletir sobre essas mulheres. Para identificar as personagens femininas que tiveram participação no processo de independência no Brasil inúmeras bibliografias puderam ser encontradas sobre elas. Contudo, houve a necessidade de

tornar seletiva a escolha, pois não se possuía tempo oportuno para trabalhar com todas.

Dentre elas destacaram-se a presença de Maria Felipa de Oliveira, evidenciada por Silva (2018), como mulher liberta que se alistou voluntariamente, juntamente com outras mulheres, na Campanha de Independência na Bahia (1822). Diante de um ataque português pela costa baiana, estas, denominadas mulheres guerreiras, criaram estratégia unindo a sedução e um ataque surpresa com folhas de cansaço, que impediria a tomada da Bahia pelas tropas portuguesas, conforme expõe Silva (2018, p. 35).

Os portugueses estavam atacando as praias e, quando o grupo de 40 mulheres lideradas por Maria Felipa se aproximou, eles não viram ameaça, pois não conheciam o perigo das folhas. As mulheres, supostamente apenas enfeitadas, ofereceram bebida aos soldados e os seduziram para, então, surrá-los com os galhos de cansaço. Pegos de surpresa, não imaginavam que elas também possuíam as tochas feitas de palha de coco, pólvora e chumbo, que foram jogadas por elas nos barcos, incendiando-os (SILVA, 2018, p. 35).

Percebe-se que sua participação, juntamente com as mulheres guerreiras que liderava, foi importante para a consolidação do processo de independência brasileira da coroa portuguesa. Infelizmente, por seus feitos serem repassados através da oralidade, pouco se valoriza sua memória, por ser mulher, negra e liberta, contudo cada vez mais produções acerca do reconhecimento histórico de Maria Felipa estão sendo produzidas.

**História em experiências significativas**

Juntamente com ela, em outras partes da Bahia evidenciaram-se a participação da religiosa Joana Angélica que, de acordo com Frazão (2019, p. 1), em ataque coordenado pelo comando português em 1822, “[...] ordena o ataque às casas particulares e até ao convento das freiras da Lapa. No dia 19 de fevereiro de 1822, os soldados portugueses invadiram o Convento da Lapa e a golpes de machado derrubaram as portas e mataram na porta da clausura a sua Abadessa Soror Joana Angélica de Jesus [...]”.

Segundo Frazão (2019), ela foi transformada em mártir pelo seu ato de fé e luta contra a ocupação portuguesa na Bahia enfrentando com bravura e coragem a tentativa de invasão ao convento da Lapa para que as freiras fugissem do ataque dos soldados, em Salvador.

Outra mulher de destaque na luta da independência do Brasil também era baiana e, possivelmente se configura enquanto a mais conhecida nacionalmente pelas suas ações que destoavam dos padrões de comportamento feminino no século XIX, Maria Quitéria de Jesus que se tornou Patrona do Quadro Complementar de Oficiais do Exército Brasileiro em 2018, foi considerada oficialmente a primeira mulher a fazer parte do exército brasileiro, como evidencia Prado (2004):

Assim, a conhecida figura de Maria Quitéria, a jovem baiana de família simples, vestida orgulhosamente de homem, que lutou contra as forças do general Madeira, não mostrou ser uma exceção no amplo espaço da América Latina. [...]. Não sabia ler nem escrever, mas ouviu histórias na pequena propriedade de seu pai, no interior da Bahia, sobre a pressão de Portugal, fazendo seu coração “arder de amor à



pátria”. [...]. Fugiu para a casa da irmã, que a ajudou a vestir-se de homem para, assim, poder entrar para o exército patriótico. Participou de algumas batalhas, distinguiu-se em ação e finalmente foi recebida pelo imperador, em agosto de 1823, que a condecorou com a ordem do Cruzeiro e a promoveu a alferes. (PRADO, 2004, p. 35)

Não há como não ouvir a trajetória de Maria Quitéria, que contrariando os padrões sociais de sua época lutou contra a invasão das tropas inimigas, e não perceber conjunturas similares durante a História da humanidade em que há registros de mulheres que se “vestiram” ou “travestiram” de homens para lutar em guerras, como os casos de Mulan, ainda que não se tenha certeza se ela de fato existiu, tendo em vista que sua menção se dá apenas em um poema (BAPTISTA; BAPTISTA, 2019), de Joanna D’arc e de Jovita Feitosa no Piauí, que atuou na guerra do Paraguai (ARAÚJO, 2011).

Encontramos na pesquisa, inúmeras mulheres, mas devido à ausência de fontes que abordassem um contexto mais sólido sobre sua participação nas lutas de independência, limitou-se, em contexto brasileiro, a essas três personagens: a mulher negra, pobre e liberta, de uma religiosa disposta a perder a vida para que fosse possível a fuga de suas companheiras e de uma jovem que quebra as regras fingindo ser homem para que pudesse ocupar uma função no exército que na época era impossível a participação feminina.

Levando a pesquisa para os demais países da América Latina, foi possível perceber significativa quantidade de mulheres que participaram ativamente das lutas de independência. Infelizmente, não houve a possibilidade de realizar buscas em livros, artigos ou demais trabalhos

**História em experiências significativas**



bibliográficos devido à ausência de material traduzido para o português. Por isso as informações conseguidas para a elaboração dos projetos sobre as mulheres que tiveram participação nos demais países da América Latina ocorreu por meio de sites de museus, páginas jornalísticas, sites governamentais da cultura, sendo que estes eram traduzidos automaticamente pela ferramenta de tradução do *Google*.

Nessa pesquisa, uma evidência bem marcante estava presente quanto às consequências que as mulheres sofriam quando capturadas. Se eram pertencentes a elite, tinham penas brandas, como o caso de Leona Vicário, no vice-reino da Nova Espanha em 1813, que financiava as campanhas de insurgências e, quando presa, sentenciada a prisão e apreensão de seus bens (PRADO, 2004).

Semelhante a ela, também foi o caso de Paula Jaraquemada, que de acordo com o site da Biblioteca Nacional do Chile (2021) era uma mulher de alto status social que recebeu o Exército Patriótico Chileno com alimentos, auxílio médico e abrigo enquanto se recuperavam da Batalha de Cancha Rayada em 1818. Forneceu ainda cavalos para os insurgentes na luta independentista, além de confrontar as tropas oficiais monárquicas que queriam que ela cedesse suas terras para uso do exército espanhol. Além disso usou de sua influência econômica para livrar inúmeros insurgentes que foram sentenciados a pena de morte, não sofrendo nenhuma penalidade por seus atos de rebeldia contra a coroa espanhola.

De maneira diferente, outras mulheres devido a sua condição social, tiveram fins brutais, como é o caso de Policarpa Salavarrieta (JIMENEZ, 2008), costureira que frequentava a casa das famílias aristocráticas de Bogotá, levava informações para os rebeldes colombianos. Quando descoberta foi presa e sentenciada a morte em 1817 por

fuzilamento na praça principal de Bogotá. Situação similar ocorreu com Simona Josefa Manzaneda que, segundo Prado (2004), era artesã e mestiça, que lutava ao lado dos patriotas bolivianos desde 1809, e quando presa em 1814 foi julgada, tendo a cabeça raspada e, nua, foi exibida nas ruas, montadas em um burro, flagelada e fuzilada pelas costas em praça pública.

Diante da pesquisa realizada foi possível construir o material que seria utilizado para as publicações das postagens na página do *Instagram* e para a elaboração da cartilha didática. A pesquisa evidenciou inúmeras personagens femininas em diferentes países que contribuíram para a construção da independência destes e que, devido a sua condição de mulher foram subjugadas das formas mais diferentes, sendo poucas reconhecidas como “heroínas”.

Após a construção bibliográfica sobre elas e a seleção das imagens que as referenciassem, o desafio estava na escolha do aplicativo digital no qual pudessem ser realizadas as edições das postagens no *Instagram* e da cartilha didática que seriam compartilhadas. Diante disso, foi escolhido o aplicativo *Canva* que permite a edição e criação e gratuita de imagens e textos, principalmente para utilização em redes sociais.

Este aplicativo forneceu as ferramentas necessárias para que se pudesse realizar a parte estrutural das postagens que seriam elaboradas individualmente para cada personagem e evidenciadas na criação da página no *Instagram* e para a produção da cartilha didática. A partir desse momento, o trabalho passa a ser voltado para o que Levi (2014) diz sobre a prática do historiador que se relaciona a pesquisar, resumir e comunicar.

Já tendo sido realizada a pesquisa, a partir das revisões bibliográficas, dos sites governamentais, jornalísticos e demais fontes, a próxima etapa de elaboração referiu-se a produzir os resumos de forma que fossem construídos conteúdos de fácil compreensão que utilizaria como vínculo comunicador a página do *Instagram* juntamente com a cartilha didática, que também seria compartilhada por meio de link<sup>5</sup> disponibilizado na própria página do *Instagram* “Mulheres que Fizeram História”. As figuras I e II permitem visualizar os produtos desenvolvidos no trabalho descrito.

Figura I – Prints da página do *Instagram*



Fonte: Dos autores, 2021.

<sup>5</sup> [https://instagram.com/mulheres\\_que\\_fizeram\\_historia](https://instagram.com/mulheres_que_fizeram_historia)

Figura II – Cartilha Didática



Fonte: Dos autores, 2021.

Após disponibilizados as postagens e cartilha didática na página e, também por meio de compartilhamento de links com alguns professores do Curso de História da Universidade Estadual do Maranhão obtivemos um retorno positivos quanto a temática abordada e o material produzido.

### Considerações finais

Após cada etapa de produção obtivemos o resultado da produção da página no *Instagram* “Mulheres que fizeram História” e da cartilha didática “Quem são elas? Mulheres que fizeram História: Independência da América Latina”. O trabalho desenvolvido foi muito significativo para todos os que se empenharam, pois percebeu-se a necessidade de contribuir com a visibilidade e construção de uma memória pouco evidenciada sobre as mulheres em seus diferentes aspectos sociais.

A página no *Instagram* permite a possibilidade de continuidade da pesquisa, bem como receber sugestões para abordagens futuras que estejam dentro da temática da participação feminina na construção histórica. A cartilha didática disponibilizada no link da *bio* do *Instagram*, demonstrou ser possível sua utilização como material complementar para o ensino de História do 8º ano do Ensino Fundamental, ao evidenciar algumas das personagens femininas que passam despercebidas no ensino escolar por não estarem presentes no livro didático, como discutido ao longo deste trabalho.

Os materiais, após a completa produção, foram apresentados em sala de aula para todos os alunos da disciplina cursada e para o professor que ressaltou a importância do conteúdo para o ensino de História. Também houve o compartilhamento com os demais grupos de WhatsApp do Curso de História da Universidade Estadual do Maranhão, Caxias.

Diante disso, percebemos que a utilização das tecnologias aplicadas ao ensino de História permite que tanto os discentes, quanto os professores atuem de maneira dialógica na elaboração do conhecimento histórico gerando novas percepções de mundo por meio da autonomia na construção do saber, tornando-se protagonistas de sua aprendizagem.

## Referências

ARAÚJO, Johny Santana de. **Bravos do Piauí!** Orgulhais-vos: a propaganda nos jornais piauienses e a mobilização para a guerra do Paraguai 1865 – 1866. Teresina: EDUFPI, 2011.



BAPTISTA, Marcus Pierre de Carvalho; BAPTISTA Elisabeth Mary de Carvalho. Lugar da identidade em Mulan: feminino ou masculino? *In*: SOUSA, Ivan Vale de. **Letras, linguísticas e artes: perspectivas críticas e teóricas**. v. 4. Ponta Grossa: Atena, 2019. p. 35-47.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do Senac: Revista de Educação Profissional*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago., 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Metodologia de Projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. *In*: TORRES, Patrícia Lupion (org.). **Metodologias para produção do conhecimento: da concepção a prática**. v. 1. Curitiba: SENAR, 2015. p. 105-126.

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

BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1992.

CASTRO, Nilo André Piana de. Leitura midiática na sala de aula e nos cursos de extensão: interpretando e construindo conhecimento através de imagens em movimento. *In*: BARROSO, Vera Lucia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADRÓS, Enrique Serra (org.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST Edições, 2010. p. 279-291.

FRAZÃO, Dilva. **Joana Angélica**: religiosa brasileira. 2019. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/joana\\_angelica/](https://www.ebiografia.com/joana_angelica/) Acesso em: 28 fev. 2021.

JIMENEZ, Andres Alarcón. **A História subjetiva da Colômbia**: Policarpa Salavarrieta segundo Jesús Maria Henao e Gerardo Arrubia. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. *In*: NIKITIUK, Sonia Maria Leite. (org.). **Repensando o ensino de história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 26-46.

LEVI, Giovanni. O trabalho do historiador: pesquisar, resumir e comunicar. **Revista Tempo**, Niterói, v. 20, p. 1-20, 2014.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Maria Aparecida (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus. 2000. p. 11-65.

NIKITIUK, Sonia Maria Leite. Ensino de História: algumas reflexões sobre a apropriação do saber. *In*: \_\_\_\_\_. (org.). **Repensando o ensino de história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 9-25.

NADAI, Elza. Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/6, p. 143-162, 1993.

NASCIMENTO, Adilson Nobre do; MAYNARD, Dilton Cândido Santos. “Google Sala de Aula” no ensino de História: uma proposta de ensino híbrido. *In*: SIMPÓSIO

NACIONAL DE HISTÓRIA, 30., 2019, Recife. **Anais** [...]. Recife: ANPUH-Brasil, 2019. p. 1-16.

OLIVEIRA, Weiller César Almeida de; ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. A (possível) utilização de redes sociais dentro da sala de aula. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 4., 2014, Jataí. **Anais** [...], Jataí, UFG, 2014. p. 1-10.

\_\_\_\_\_. **América Latina no século XIX: Tramas, telas e textos.** 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

RIBEIRO, Jonatas Roque. História e Ensino de História: perspectivas e abordagens. **Educação em Foco**, São Paulo, ano 9, n. 7, p. 1-7, 2013.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. *In*: NIKITIUK, Sonia Maria Leite. (org.). **Repensando o ensino de história.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 47-66.

SANTOS, Lyslley Ferreira dos; TEZAN, Thaís Cristina Rodrigues. **Aprendizagem colaborativa no ensino de História: a Sala de Aula Invertida como Metodologia Ativa.** **RENOTE** – Revista Novas Tecnologias da Educação, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 101-111, 2018.

SILVA, Norma Lucia da. Trabalho por projetos e ensino de história: uma experiência profícua. *In*: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 13., 2008, Seropédica, RJ. **Anais** [...]. Seropédica, RJ: ANPUH-Rio, 2008. p. 1-7.

SILVA, Livia Prata da. **Maria Felipa – uma heroína baiana: A história ilustrada da heroína da Independência do Brasil na Bahia.** 2008. 60 f. Monografia (Graduação em



Comunicação Visual Design) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

TAMANINI, Paulo Augusto; SOUZA, Maria do Socorro. Integrando Tecnologia, ciberespaço e ensino de História: proposta de uma web currículo humanizador. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1791-1814, 2020.

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

### **Livros Didáticos:**

FERNANDES, Ana Claudia. **Araribá Mais: História**. Manual do professor. São Paulo: Moderna, 2018.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge; FARIA, Sheila de Castro; CALAINHO, Daniela, Buono. **História.doc**. 8º ano: ensino fundamental, anos finais. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

# **ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO E INDÍGENA: DESAFIOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Mayra Silva  
Antonia Valtéria Melo Alvarenga

## **Introdução**

Desde os contemporâneos de Von Martius (1840), várias gerações foram ensinadas que o povo brasileiro forma uma nação constituída por três raças: o branco europeu, o índio nativo e o negro africano, tendo estas misturado-se etnicamente em um processo de miscigenação que constituiu o nacional. Embora a informação não traga imprecisões do ponto de vista da presença dos diversos grupos étnicos que contribuíram para formação deste país, a perspectiva da harmonização presente em interpretações da literatura clássicas nacional, fundamentando o mito da democracia racial brasileira, concepção desenvolvida, por exemplo, por Gilberto Freyre em *Casa Grande Senzala* (1933), vem sendo contestada há algumas décadas, ressaltando-se sua finalidade: homogeneizar a visão sobre a experiência histórica dos povos que estiveram presentes no referido processo, e conseqüentemente, silenciar as estruturas desiguais em que a relação foi estabelecida.

Desse modo, apesar das reflexões em torno da temática chamarem a atenção para aspectos que evidenciam as configurações excludentes, o povo brasileiro

**História em experiências significativas**

ainda não conseguiu superar as barreiras produzidas pelo modelo colonizador, estabelecendo as condições reais para uma vivência democrática, de fato, entre todos os grupos sociais e étnicos que formam este país. O discurso da homogeneidade, reestruturado para as condições presentes, permanece como excludente de setores sociais historicamente injustiçados, por desconsiderar a diversidade sociocultural fundadora do país, responsável pela configuração da sociedade atual.

Como uma herança do modelo colonial, prevalece uma cultura que se concentra em valorizar o homem branco e suas ações, como os feitos de grandes heróis, desconsiderando a importância dos demais povos que integram essa história. Ao excluir os demais grupos étnicos, ou dotá-los de um significado menor, a mensagem que se projeta é que apenas os povos de origem europeia importaram na formação da sociedade nacional.

Esta é a chamada “história vista de cima”. A referida perspectiva é enfatizada nas escolas desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, até o final da Educação Básica. Na trajetória da formação escolar e educacional, é com essa narrativa que o aluno se depara: através do material didático, conteúdos temáticos, calendário escolar e até mesmo pela estrutura na qual se desenvolve o sistema de ensino público. Apenas quando o discente inicia um curso superior, notadamente com as discussões produzidas pelas áreas de Ciências Sociais e Humanas, passa a ter maiores chances de se deparar, teoricamente, com um discurso que coloca em debate a perspectiva excludente mencionada.

Esse tipo de postura atravessa o ambiente escolar, produzindo consequências sérias, pois produz ou amplia situações que estão na base do surgimento de

**História em experiências significativas**

uma infinidade de problemas que afetam o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos e professores não brancos: o preconceito de cor, raça, o bullying, a violência física, a divisão entre os colegas de turma, comportamentos que tendem a embotar a diversidade sociocultural do país. Importante ressaltar o perigo das práticas preconceituosas e excludentes praticadas por crianças e adolescentes brancos de classe média à membros dos grupos que integram as camadas pobres e discriminadas da sociedade, por ocorrerem, na maioria das vezes, sem que estas se apercebam dos seus efeitos negativos, embora possam ser caracterizadas como atos de violência.

Por outro lado, buscando fugir de situações desgastantes, a vítima do processo normalmente se resguarda da pior maneira: a auto-exclusão, comportamento que reforça o processo de sua exclusão e a do seus pares. Sem um entendimento adequado das diferenças, não há respeito e nenhuma tolerância para com o outro; o mais grave é que as as pessoas não estão sendo educadas para perceberem, respeitarem e alterarem os aspectos desse quadro que compromete o desenvolvimento social.

Isso explica porque a educação escolar apresenta poucos estímulos para uma formação que trabalhe, desde cedo, o despertar da capacidade crítica dos seus alunos, que os prepare para indagar sobre as suas realidades, a respeito das histórias do seu povo, principalmente quando é destinada aos membros das camadas mais pobres da população. É o que se observa, por exemplo, na matéria de História ministrada no Ensino Básico. Ao analisar o material didático disponibilizado pelos sistemas de educação pública, o que se identifica em primeiro

**História em experiências significativas**

plano é o destaque dado ao papel que os grupos étnicos referidos ocuparam na estrutura econômica do Brasil Colonial: *o negro trabalhava* na lavoura, porque o índio era bárbaro, indolente e o branco exercia o grande mérito de trazer para esses grupos os elementos de uma cultura civilizada necessária à toda a sociedade. A esse respeito comentou Ribeiro:

A Sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos. O Brasil emerge, assim, como um renovo mutante, remarcado de características próprias, mas atado genericamente à matriz portuguesa, cujas potencialidades insuspeitadas de ser e de crescer só aqui se realizaram plenamente. (RIBEIRO, 1995, p.20).

Ao ressaltar o processo civilizador, é dado destaque aos ideais do europeu, fazendo esquecer o negro e o índio, envolvidos neste projeto, mesmo que de forma violenta, mas que contribuíram primordialmente para a formação desta sociedade. Deste percurso de exclusão, herdou-se um punhado de questões que inferiorizam esses povos, desmerecendo as suas culturas, seus saberes, suas lutas, seus direitos e suas existências. Apenas quando se resolve enfrentar a versão romantizada da democracia racial, tem-se condição de enxergar a carga social colonial ainda latente nos dias atuais.

Diante disto, é fundamental que o negro ou descendente desse grupo, em seu cotidiano afirme a real

história dos seus descendentes, favorecendo a construção de uma personalidade positiva na sua formação enquanto cidadão. Nesse sentido, a proposta educacional trabalhada nas escolas têm um papel importante, embora não possa ser o único. Enquanto espaço de produção e discussão de saberes, a escola deve ser um local de aprendizagem segura para que os alunos das camadas menos favorecidas possam entender o que compõe o lugar em que vivem, as diferenças socioculturais que os cercam e os fatores que estão na base destas configurações.

É preciso trazer a tona as condições que levam, por exemplo, os cidadãos negros a se destacarem nos mais altos índices de pobreza, analfabetismo, mortalidade e situações de violência. Analisar as razões pelas quais este povo é o mais atingido pelas mazelas sociais. É necessário um processo educativo que concorra para a desnaturalização do quadro de inferioridade apresentado para essa camada da população.

A História tem um papel importante nesse papel de educação política da sociedade. A aprovação da Lei nº. 10.639/2003 tornando obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio do país, mostra o início do despertar para essa consciência. Mas para que as conquistas legais possam produzir os efeitos esperados, faz-se necessário uma ação organizada de professores e alunos e outros agentes educacionais com o mesmo propósito.

Ao trazerem a temática racial para sala de aula, os sistemas de ensino possibilitarão suas crianças refletirem, desde cedo, sobre várias questões que sempre foram relegadas na formação educacional básica da população. Tal postura abre a possibilidade para a geração

**História em experiências significativas**

de debates, estimulando a formação de valores e comportamentos de respeito e solidariedade aos povos e suas histórias. Lima (2016) afirma que:

Trazer para as aulas o conteúdo da História e da cultura Afro-Brasileira e Africana para escola é fazer cumprir o grande objetivo proposta pela nova lei, que é fazer com que possamos refletir sobre a discriminação racial, valorizar a diversidade étnica, gerar debates, estimular valores e comportamentos de respeito e solidariedade. Para que esses objetivos se cumpram é necessário que exista uma educação voltada para a diversidade cultural e as relações étnico-raciais nas escolas. Em 2009 foi aprovado o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações Étnico-raciais e para o ensino da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana (LIMA, 2016, p. 15)

Um aspecto importante neste percurso é a qualidade do livro didático utilizado nas escolas. Constituindo-se na maioria das vezes como o único material didático utilizado nas aulas, é através dele que o aluno é chamado a conhecer e entender os fatos, os processos e as histórias. Ao serem elaborados desprovidos de uma proposta educacional transformadora, passam a funcionar como recursos que contribuem para o fortalecimento da alienação dos estudantes, especialmente quando os conteúdos abordados e os desafios propostos apresentam-se fora do contexto daqueles que integram as comunidades escolares, ao proporem discussões e exemplos que se distanciam das

**História em experiências significativas**

suas realidades. Esse efeito negativo é muito comum para as crianças, jovens e adolescentes negros, pois:

Sabemos que o livro didático é o principal instrumento ideológico da escola. A criança não vê nele seu cotidiano representado, mas muitas vezes percebe a ausência de pessoas negras representadas ou ocupando posições subalternas. Isso resulta em uma sensação de estranheza, podendo levar a criança negra a auto-depreciação, e a construção de uma auto-imagem negativa (SOUZA; MOTTA, 2002, p. 44).

Desse modo os professores e outros sujeitos educacionais possuem um papel importante como construtores e difusores de saberes. Isso cria a necessidade de serem sempre vigilantes e comprometidos com suas práticas profissionais, atentando para o fato delas necessitarem mostrar-se as mais diversas possíveis. É necessário estimular os jovens e adolescentes a buscarem compreender os diferentes sentidos atribuídos às suas histórias e às histórias dos diferentes grupos sociais e étnicos.

Diante destas determinações, durante o Estágio Curricular em História realizado pela Universidade Estadual do Maranhão, tivemos a oportunidade de observar e melhor refletir o porquê e o para quê a escola vem trabalhando a disciplina História. A experiência aqui descrita foi realizada em uma escola da rede pública de Caxias-MA, com temas que abordam assuntos relacionados aos grupos étnicos negros e indígenas no Brasil. São temas de cunho social, que os educandos com

**História em experiências significativas**



os quais se teve contato, mostraram estranhamento e até mesmo uma postura indiferente, embora a maioria fosse caracterizada como parda e negra .

Assim, discutimos sobre racismo, preconceito e sobre situações contemporâneas de desrespeito e violência quando comentamos a respeito da experiência construída durante o estágio do 9º ano no ensino fundamental. Destacamos as carências que percebemos desde a observação, fase que antecedeu a prática da regência, até esta última etapa do Estágio Supervisionado. A partir deste construto, pontuamos a discussão e partilhamos a nossa vivência no ambiente escolar.

### **Relatos de uma experiência: o cotidiano nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.**

Funcionando como a narrativa de uma experiência de estágio no 9º ano, realizada com alunos adolescentes , na faixa etária de 14 a 16 anos, dos turnos manhã e tarde da escola Dr. Achilles Cruz, integrante do sistema de ensino de Caxias-MA. Compartilhamos aqui a experiência a partir da visita para conhecer a escola, passando pela observação nas salas de aulas, até o momento de realização da regência. Vale destacar que a aluna em estágio é ex-aluna da escola, pois nela realizou o Ensino Fundamental, retornando para o estágio deste nível da Educação Básica, na condição de acadêmica de História da UEMA. Procurando perceber as mudanças e as permanências em tempo que fez parte do corpo docente da escola, comecei por analisar a composição do corpo docente, a estrutura e a organização da escola e de modo geral, o seu funcionamento. Tendo como foco o 9º ano, manhã e tarde, observou também o perfil e a dinâmica do

**História em experiências significativas**

corpo discente, de maneira a tentar entender como era sua rotina em sala de aula e em outros ambientes escolares.

Em relação a parte pedagógica, o foco recaiu sobre as unidades temáticas e as metodologias utilizadas para abordar os diferentes temas. Para esse momento da observação tomou-se como parâmetro a matriz curricular para o ensino de História, e o que estabelecem as normas gerais para o ensino de História, Base Nacional Comum Curricular, Diretrizes Nacionais para o Ensino de História, Lei 11.645/08 e outros, orientados pela professores de estágio como importantes para os objetivos estabelecidos. Observamos como as metodologias de ensino eram utilizadas; se faziam uso de ferramentas metodológicas mais modernas para despertar o interesses dos alunos, especialmente em relação a temas que traziam questões polêmicas, a exemplo do racismo.

Iniciando pela estrutura física, o cenário era bastante desafiante para professores e alunos. As salas de aula da escola Dr. Achilles Cruz não apresenta uma ambientação adequada. São extremamente quentes, com janelas cobertas por cortinas grossas, o que dificulta a circulação do ar. O quadro branco encontra-se bastante desgastado pelo uso constante e intenso do pincel, ressaltando os sinais de baixa manutenção. A condição deste instrumento de uso didático trazia dificuldades tanto para o professor, quanto para os alunos, pois os resíduos de tintas fixados na sua superfície dificultavam uma exposição clara da escrita produzida professor, o que muitas vezes exigia a interrupção de alguns procedimentos para explicações do que não era entendido pelos alunos.

Outro aspecto que chamou a atenção em relação a estrutura da escola foi o número reduzido de carteiras

**História em experiências significativas**

servíveis, desafiando a acomodação tranquila dos alunos. A maioria do mobiliário disponível nas salas de aulas encontrava-se com algum tipo de avaria. As carteiras também não apresentavam qualquer conforto para os alunos que apresentavam características fora dos padrões considerados comuns em relação a peso, altura, ou outros aspectos.

Neste cenário pouco estimulante, a aula de História iniciava todas as quinta-feiras às 07h00 horas, e terminava às 09h30min. Eram três horários dedicados à disciplina, o que ponderamos ser uma boa carga horária, com a hora aula de 50 minutos. Mas o tempo parecia pouco, diante das necessidades e das possibilidades do que poderia ser trabalhado com aqueles alunos. Entre os assuntos previstos no planejamento escolar para o referido período, estava a formação da União Soviética e da Guerra Fria.

A atenção voltou-se para a maneira como o conteúdo estava sendo exposto. O professor titular da turma realizava aproximações com o cotidiano, a partir de sua vivência. Embora os alunos não mostraram comportamento inadequado diante da aula ministrada, tinham uma postura de apatia para com o conteúdo exposto. A estratégia metodológica aplicada, por outro lado, não ajudava a quebrar aquele clima de desinteresse, pois o professor limitava-se a movimentar-se na parte da frente da sala de aula, sem conseguir despertar a curiosidade e o prazer da maioria dos que acompanhavam a aula.

Assim, enquanto o professor simplificava a discussão temendo pelo cansaço dos alunos, alguns desfocavam do tema afetados pelo estado de sonolência, ou dispersavam-se em conversas e pequenas brincadeiras que desviavam suas atenções do que o professor falava. As aulas eram

predominantemente teóricas e desenvolviam-se sem que fosse estimulado uma participação ativa dos alunos.

Não foi observado o uso de metodologias ativas que orientassem os alunos à aplicação prática da temática abordada, relacionando-as com as suas vivências, com iniciativas de pesquisa e de extensão. A metodologia aplicada quase sempre se limitava à orientação de leitura pelos alunos do capítulo definido para aquela aula, copiar e responder às atividades colocadas no quadro. Para conseguir adesão dos alunos, a professora anunciava que aquela atividade renderia nota.

No turno da tarde, a aula de História iniciava-se às 13h00min e encerrava às 15h30, sempre às sextas-feiras. A turma era sociável, mas exigia firmeza do professor, especialmente em relação a execução das atividades. Havia uma tendência dos alunos a relaxarem para com as propostas apresentadas como tarefa de casa, realizando apenas o que era possível de ser concretizado em sala de aula. Nessa turma havia a prática de solicitar aos alunos que viessem à frente do quadro branco, para realizar a leitura de trechos do texto debatido. Percebeu-se que essa estratégia metodológica era uma forma de avaliar do professor e, ao mesmo tempo, tentar envolver o aluno na aula. Nesse procedimento didático o professor procurava dar suporte teórico ao aluno-leitor, chamando a atenção da turma para alguns aspectos do texto, à medida que este era lido. Também procurava destacar termos e conceitos conhecidos pela turma, explicando e exemplificando com propriedade os novos.

Feitas as observações acima, passaremos a apresentar a regência. Essa etapa foi iniciada após anotações e reflexões sobre como organizar uma prática pedagógica

**História em experiências significativas**

que aproveitasse o potencial e ao mesmo tempo enfrentasse as dificuldades observadas nas turmas de 9º ano. Pensamos em utilizar materiais que pudessem motivar o desenvolvimento de outras habilidades, além da leitura e escrita que vinha sendo bastante estimuladas pelo professor titular. Pensamos que desenvolver a capacidade de síntese era um aspecto que seria importante nesta etapa da aprendizagem, considerando que os discentes estariam no semestre seguindo iniciando uma nova etapa do processo ensino-aprendizagem, o que exigiria maior desenvoltura nesses procedimentos: o Ensino Médio.

Assim, trabalhamos com mapas mentais na turma da manhã como estratégia para prepará-los para o desenvolvimento da habilidade pretendida. Como era de costume, e portanto previsível, nem todos os alunos cumpriram com a atividade proposta, mesmo tendo sido realizada uma explicação dos procedimentos necessários para montar o instrumento didático orientado. Baseando-se nesta experiência, procedemos de maneira diferente com a turma do turno vespertino, apresentando a proposta de leitura de textos paradidáticos, complementar ao material oficial.

Aos poucos fomos ficando encorajadas a utilizar outros materiais didáticos e a testar procedimentos metodológicos com os quais os alunos tinham pouca experiência. Assim, passamos a estimular a pesquisa em sites educacionais, a exemplo do Brasil Escola, oportunidade que conheceram produções sobre a Globalização. Também buscamos mostrar outras possibilidades de aprendizagem, dando-lhes saber sobre as fontes históricas, suas disponibilidades e indispensabilidade para que o processo ensino-aprendizagem ocorresse com qualidade.

**História em experiências significativas**

Foram apresentados desafios aplicando o trabalho com notícias de jornais sobre política, economia, tecnologia e saúde. Importante ressaltar o cuidado em propor as atividades referidas sempre considerando o estágio de desenvolvimento em que se encontravam. O objetivo era estimulá-los a olharem para a própria realidade, entenderem sua condição de cidadãos na escola, em casa e em outros espaços que os envolvem.

Na última etapa do Estágio Supervisionado organizamos documentários e filmes, apresentando-os em uma série de Guerras no Brasil e o filme Pantera Negra do diretor Ryan Coogler. O material foi escolhido conforme temáticas estabelecidas no planejamento escolar, que naquele momento tinha como previsão estudar a História do Brasil. Buscamos, a partir do trabalho das obras cinematográficas, despertar a reflexão sobre a questão social no país. Esse era o interesse quando oferecemos o documentário, **Guerras de Conquista**, discutido por historiadores, antropólogos, sociólogos, filósofos indígenas e líderes de movimentos sociais. Comentamos a chegada dos europeus ao Novo Continente e a violência desse encontro. Falou-se, ainda, sobre as enfermidades, a cultura, a economia e um conjunto de ações que integraram esse processo, buscando confrontar a abordagem oficial e as perspectivas dos demais grupos étnicos.

Na exibição do filme “**pantera negra**” procuramos trabalhar aspectos da história do continente africano, adotando uma perspectiva que procurava fugir das negatividades e limitações que são comum às abordagens ressaltadas pela versão eurocêntrica para aquele continente e suas culturas. Os alunos mostraram interesse sobre o local utilizado para o desenvolvimento da

trama, de nome Wakanda, com sua organização política, as linhagens, religiosidade e tecnologias.

Ao apresentar as unidades temáticas relativas à África, buscou-se atender o que estabelece a **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Básico. O contato com essas temáticas revelou a pouca intimidade dos alunos com os mesmos, demonstrando a baixa eficácia da norma. O cumprimento ao estabelecido no instrumento legal, na maioria das vezes limita-se a exaltação de algumas datas que passaram a integrar os calendários escolares, a exemplo do 21 de abril, quando se comemora com festas e danças o “dia do índio” ou mesmo o 13 de maio e o 19 de novembro, em que os temas da abolição da escravidão e a figura de Zumbi são comemoradas. (CASTRO GRESPAN; NOVAK, 2016). Percebemos que os alunos das duas turmas, ainda que não fossem desconhecedores da discriminação racial, não conseguiam mostrar uma compreensão clara sobre esse fenômeno, mesmo convivendo com ele diariamente.

O professor titular da disciplina de História mostrou ser um profissional responsável, porém pouco afeito a encontrar formas de comunicação e interação que fossem capazes de envolver aqueles grupos de adolescentes no que era discutido pela disciplina. Ao trabalhar exclusivamente o conteúdo apresentado no livro didático adotado pela rede pública de ensino para aquele ano letivo, deixava muitas vezes de lançar um “olhar de perto à escola, seus sujeitos, suas rotinas e fazer indagações sobre suas condições concretas, sua história e suas possibilidades.” (Castro Grespan; Novak, 2016, p. 11), reduzindo, assim, a possibilidade de contribuir de forma satisfatória com

**História em experiências significativas**



aqueles jovens carentes de afetos, conhecimentos e oportunidades reais.

Depois desta experiência, pudemos perceber que podemos fazer mais do que vem sendo feito nas escolas públicas deste país. Nós professores e/ou futuros professores precisamos entender a importância da escola na realidade destes jovens e crianças. É necessário que lhes seja permitido olhar para dentro de si, compreender que a história de cada um, pertence a cada um, porque era deles. O professor, mesmo diante da precária infraestrutura que dispõe para suas atividades, tem um grande papel neste processo transformador. Desse modo, percebemos que embora seja muito importante a aprovação de normas que torne obrigatório o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena (10.639/03 e 11.645/08), não são suficientes para fomentar a inclusão pretendida. É preciso que possamos fazer mais, sem culpas, mas com compromisso, objetivos e responsabilidade.

### **Considerações finais**

A partir da experiência narrada, concluo destacando a importância do Estágio Supervisionado em História licenciatura, na construção da identidade do profissional desta área. A universidade tem assumido nos últimos anos uma cultura bacharelesca muito forte, mesmo nos cursos de formação de professores. Ainda que a pesquisa seja um dos tripés da formação acadêmica em qualquer área, necessário se faz que o licenciando possa entender que a dimensão pedagógica é essencial para sua formação, canalizando essa habilidade para o desenvolvimento de conhecimentos que potencialize suas habilidades para o ensino.

**História em experiências significativas**

Outro aspecto observado foi as precárias condições estruturais em que o professor da escola pública trabalha. A começar pelo ambiente pouco adequado, muitas vezes sem a ambientação mínima, carteiras destruídas, salas quentes, ausência de material didático, e professores com carga horária excessiva. Tudo isso contribui para a baixa motivação do professor em produzir aulas mais significativas, que segue mantendo uma rotina que limita-se ao uso do livro didático, quando este está disponível para a turma, deixando de experimentar outras formas de aprendizagem que possam beneficiar o aluno.

A experiência mostrou que apesar dos alunos serem classificados como pouco afeitos à disciplina de História, esse quadro pode ser revertido quando existe o compromisso e o desejo que isso aconteça. Estar à frente da educação de crianças e adolescentes é uma responsabilidade muito grande, pois estes ainda estão por construir sua personalidade e os professores contribuem muito neste processo, sendo muitas vezes suas melhores referências na definição de qual direção adotar na vida.

## **Referências**

BRASIL. Lei 10.639: **o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas.**

BRASIL. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

CASTRO GRESPAN, Rosana Pimentel de; JACOMINI NOVAK, Maria Simone. **Cultura Afro-Brasileira E Indígena Na Escola:** da legislação à prática pedagógica

mediada pelo plano de trabalho docente. Paraná: Secretaria de educação, 2016, p. 31.

CASTRO GRESPAN, Rosana Pimentel de; JACOMINI NOVAK, Maria Simone. **Cultura Afro-Brasileira E Indígena Na Escola: da legislação à prática pedagógica mediada pelo plano de trabalho docente.** Paraná: Secretaria de educação, 2016.

FREYRE, Gilberto, 1900-1987. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal .** São Paulo : Global, 1993.

LIMA, Hanna Karoline Macedo de. **A importância de trabalhar o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em sala de aula.** Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Modalidade à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título em Licenciado em Pedagogia. Defendida em 2016. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3403/1/HKML26012017.pdf>. Acesso em 30.07.2021.

LIRA, Denise Batista de. **O ensino da temática indígena e a história contemporânea na sala de aula.** Recife: PPHG-UFPE, 2014, p. 15.

MORAIS DO NASCIEMTO, José Antônio. História e Cultura Indígena na sala de aula. IN: PPG-UNISINOS: **revista latino-americana de história**, vol. 2, nº 6-- agosto de 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

# **DO OUTRO LADO DA SALA DE AULA: AS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO MÉDIO EM HISTÓRIA.**

Jacielma da Cruz dos Reis  
Jakson dos Santos Ribeiro

## **Introdução**

O presente texto tem por objetivo relatar as experiências de sala de aula, vividas durante o Estágio Supervisionado do Ensino Médio, realizado no oitavo período e último ano de graduação do curso de História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O estágio de licenciatura é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9394/96) e o cumprimento de sua respectiva carga horária é requisito exigido para conclusão do curso.

O estágio iniciou em 06 de Maio de 2015 finalizando em 25 de Junho do mesmo ano, totalizando 30 horas de estágio. O estabelecimento de ensino onde ocorreu a aprendizagem em sala de aula foi à escola Estadual do Ensino Médio César Marques, localizada na Av. Walter Brito, S/N no bairro Campo de Belém, na cidade de Caxias/MA.

O Estágio Supervisionado no Ensino médio é a última parte de um ciclo de dois períodos que são dedicados à vivência na sala de aula (Fundamental e Médio), na escola como um todo, atuando na regência, no planejamento das

**História em experiências significativas**

aulas, nas atividades pedagógicas da escola. Segundo, Schimdt “na sala de aula se evidencia de forma explicita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica” (2013, p.57).

O estagiário de licenciatura passa por situações que exige dele tomadas de atitudes rápidas, desenvolvendo assim competências ligadas a docência. O estágio é uma inserção na realidade escolar, é vivenciar, de fato, o que é ser professor assumindo esta responsabilidade, e por este motivo, entendemos que esta atividade prática é essencial na formação do estudante de licenciatura.

A metodologia utilizada para cumprir estágio supervisionado consistiu primeiramente na observação da escola, da sala de aula, participação em planejamento, nas atividades pedagógicas da escola e regência. Com relação à metodologia utilizada para fazer este memorial, buscamos subsídios em autores que trabalham a temática da formação de professores (sejam eles pedagogos ou historiadores), contribuindo assim para compreensão do que significa a formação docente, qual a importância do estágio, como se encontra o ensino de história hoje e entre outras temáticas, estabelecendo sempre paralelos entre os discursos e a prática educativa.

### **A escola e Estágio Supervisionado do Ensino Médio**

O estágio teve a duração de um mês, iniciando em 06 de Maio de 2015 e terminando em 25 de Junho do mesmo ano, totalizando 30 horas de prática. O estabelecimento de ensino onde ocorreu a aprendizagem em sala de aula foi à Escola César Marques, localizada na cidade de Caxias/MA. A realização da prática de ensino/aprendizagem ocorreu nas

**História em experiências significativas**

turmas 1º série B e 3º série B no já citado estabelecimento de ensino no turno da manhã, com uma carga horária de 5 horas/semanais, sendo 3 horas/aula na 1º série, as segundas e quintas-feiras e 2 horas/aula na 3º série nas quintas-feiras.

O estágio foi dividido em três partes: primeiramente observação da escola, posteriormente, observação da aula do professor regente nas turmas, e por fim, a regência a sala de aula. Durante a observação da escola constatamos que apesar da escola ser pequena, com apenas sete salas, e acomodar uma grande quantidade de alunos, ela é bem-organizada, mostrando o empenho da diretora em manter sua organização. A sala de aula consegue comportar, 35 carteiras para os alunos, possui ar-condicionado e um quadro de acrílico branco. A escola também tem à disposição dos professores recursos didático como: TV, Datashow, notebook, caixa de som e DVD.

A escola dispõe de uma biblioteca, com uma quantidade de livros representativa, entretanto não é utilizada pelos alunos (pelo menos, observado essa ausência durante o estágio), além dessas questões, possui cantina, dois banheiros, sala da direção e sala dos professores. A sala dos professores é espaçosa, possui mesa, cadeiras, sofás, computadores, banheiros e armários para guardar o material.

### **Professora Regente, os alunos e a sala de aula**

A professora regente apresenta-se bem-organizada e não falta ao trabalho. Em relação aos alunos, ela consegue ter o respeito de todos. Ministra as aulas de forma expositiva no quadro, utiliza apenas recursos didáticos como o livro, xerox, filmes, computador e o Datashow (ela tem seu próprio Datashow). Após explicar o conteúdo costuma, resolve os

**História em experiências significativas**

exercícios de fixação do conteúdo proposto pelo livro. Observamos que ela apresenta uma didática compreensível para os alunos.

Com relação às características dos alunos das turmas que observamos (1ª e 3ª série), podemos dizer o seguinte, ambas as turmas têm 22 alunos, sendo na primeira série 12 mulheres e 10 homens, dos 22 alunos da primeira série, demonstrando interesse em fazer as atividades e ficarem atentos a aula, entretanto, notamos que apenas 3 participam da aula fazendo e respondendo perguntas realizadas pela professora-regente.

Em relação a turma do 3º serie, é formada por 14 mulheres e 8 homens. Assim constatamos que todos apresentam empenho em participar das aulas, mostrando-se atentos a explanação dos conteúdos.

Em geral, o perfil dos alunos da 3ª serie é bem diferente dos alunos da 1ª série. São mais “maduros”, apresentam uma postura mais séria diante das aulas, prestam mais atenção. Os alunos da primeira série ainda se encontram muito enraizado no ensino fundamental, apresentando uma postura de “criança” às vezes. Quase sempre era necessário chamar atenção, ou melhor, uma “bronca” para levarem as aulas a sério.

A primeira regência aconteceu no dia 11 de maio de 2015. Teve início por volta das 7h10min da manhã, no 1º B. Neste dia, realizamos apresentação à turma e os comunicamos que estaríamos como docente de História, para concluir o curso de graduação. Para iniciar os trabalhos, realizamos uma introdução sobre o conteúdo que iríamos estudar: *as primeiras sociedades*, a forma de avaliação utilizada, seria exercício de fixação, que seria levado para casa e no próximo encontro seria feita a correção em sala de

**História em experiências significativas**



aula. Além desses aspectos, o comportamento, participação em aula, e por fim uma prova. Da mesma maneira que iniciamos na primeira série, e na turma terceiro ano B.

As maiores dificuldades enfrentadas, durante o estágio foram as três: primeiro, a questão da baixa frequência dos/as alunos/as às aulas, o que favorecia a uma aprendizagem de forma desigual na turma, segundo, o fato de não levarem o livro, o que prejudicava muito na hora de repassar o conteúdo, e por fim, o planejamento das aulas, pois além de serem apenas duas aulas de História por dia, tivemos que preparar aula pensando em quais conteúdos eram mais interessante, que poderiam despertar mais atenção da turma, quais deveriam ser abolidos e como fazer uma relação do passado com o hoje, pois trabalhar com conteúdo de forma comparada, constitui uma escolha pedagógica que pode contribuir de forma significativa para que os educandos desenvolvam competências e habilidades que lhe permitam aprender as várias durações temporais, mais paralelamente, sem cometer anacronismo<sup>6</sup>.

De acordo com Bittencourt (2004):

A opção da seleção pelos *conteúdos significativos* decorre de certo consenso sobre a impossibilidade de ensinar “toda história da humanidade” e a necessidade de atender os interesses das novas gerações, além de estar atento às condições de ensino. Estas condições são múltiplas e interferem nos critérios de

---

<sup>6</sup> O anacronismo ou anticronismo consiste basicamente em utilizar os conceitos e idéias de uma época para analisar os fatos de outro tempo. Em outras palavras, o anacronismo é uma forma equivocada onde tentamos avaliar um determinado tempo histórico à luz de valores que não pertencem a esse mesmo tempo histórico.

seleção de conteúdos, sendo preciso considerar desde a precariedade da rede pública escolar até o excesso de materiais didáticos e de informação disponíveis por intermédio dos diversos meios de comunicação, além de organizar os conteúdos dentro dos limites do “tempo pedagógico” destinado à disciplina pela grade curricular. (BITTENCOURT, 2004, p. 138)

Ainda de acordo com Bittencourt (2004) a seleção de conteúdos escolares é um problema relevante que merece intensa reflexão, pois constitui a base do saber disciplinar dos professores. Com relação aos conteúdos, na 1º série B foram trabalhadas às Primeiras Sociedades, as Civilizações Mesopotâmicas e Egípcias, os Povos Hebreus, Fenícios e Persas, além das civilizações Chinesas e Indianas. Sempre incorporando alguns aspectos dos processos históricos das sociedades, analisando questões econômicas, políticas, sociais e culturais.

Já o período histórico trabalhado na 3º série B foi o período entre 1920 a 1945, abrangendo a Crise de 1929, os Regimes Totalitários na Europa e a Segunda Guerra Mundial. E no que abrange História do Brasil, o conteúdo foi à instituição da República (governo provisório).

O sistema educativo, assim como os demais, sofrem transformações que o influenciam direta ou indiretamente, por esse motivo o professor precisa estar sempre atualizado, “criando estratégias e métodos de ensino/aprendizagem” que possam despertar interesse nos discentes.

Por essa ótica, devemos nos pautar por um conhecimento crítico, criativo e dinâmico, e para tanto, não

**História em experiências significativas**

basta apenas uma revisão de conteúdo. Durante estágio, as aulas desenvolvidas buscavam, sempre dentro do possível, aproximar o conteúdo trabalhado com a realidade dos educandos, abrindo assim espaço, para uma constante troca de experiências entre o educador e os educandos, pois como afirma Guimarães (2012, p.115) ensinar é confrontar-se, cotidianamente, com a heterogeneidade e partilhar saberes.

Segundo Ribeiro (2013):

A educação compreende dois pontos indissociáveis. De um lado, ela se faz pela transmissão do saber, que se constitui de conteúdos considerados socialmente relevantes, e chegam ao estudante “de fora para dentro”. De outro, é preciso extrair respostas ativas do aluno, instigá-lo a produzir o saber, propiciando situações das quais possa emergir sua própria interpretação dos conteúdos transmitidos. Enfim, tão importante quanto à transmissão de conhecimentos e experiências socialmente acumulados é o estímulo ao desenvolvimento das habilidades e competências que tornam o aluno apto a aprender a conhecer. (RIBEIRO, 2013, p.5)

Portanto, é importante que o professor saiba que: “quanto mais o aluno sentir a história como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer” (KARNAL, 2008, p. 28).

**História em experiências significativas**

Em tempos recentes, os cursos de licenciatura em História, têm defendido uma história diferente, uma história cujo papel consiste em orientar os sujeitos a pensarem historicamente, a constituírem uma consciência histórica, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreender as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo.

Pensando nessa permissão, durante a regência, tivemos que assumir o perfil de pesquisador e professor de História, pois além de discutir o conteúdo do livro, orientar e motivar os alunos ao questionamentos, que no caso era tarefa bastante difícil, sempre tivemos que investigar sobre o conteúdo trabalho em cada aula para trazer algo de interessante sobre aquele assunto, buscando assim, despertar o interesse neles, que fosse de algum modo, parte da sua vida cotidiana. Foi assim quando explicamos sobre o bicho da seda, trabalhando civilização chinesa, na 1º série e quando exploramos o símbolo do nazismo na 3º série.

No que concernem às abordagens historiografias, pudemos concluir que o peso da história dita como “tradicional”<sup>7</sup> ainda é bastante significativo tanto nos livros, quanto na mentalidade dos alunos, fato que dificultava a incorporação de novos campos temáticos, de novos problemas, como objetiva as novas concepções de história. Essa história “positivista”, “metódica” escrita no século XIX, também favoreceu ao surgimento do senso comum, sobre a

---

<sup>7</sup> A história tradicional positivista utiliza como fontes de estudo os documentos oficiais e não oficiais escritos (leis, livros); também valoriza os sítios arqueológicos, as edificações e os objetos de coleções e de museus, como moedas e selos. Os sujeitos da história tradicional são as grandes personalidades políticas, religiosas e militares. São os reis, os líderes religiosos, generais, grandes empresários. (FONSECA, 2003, p.41).

disciplina História, que concebe a História apenas como o resgate do passado de todas as sociedades, pensamento partilhado, inclusive, por parte dos profissionais de outras áreas de conhecimento e principalmente pelos alunos.

Quando se fala em História a primeira ideia que vem à cabeça dos alunos é algo do tipo: decoração de datas, estudo do passado, estuda coisa antiga, “disciplina chata”. Os alunos, principalmente os da 1º serie, ainda são presos à mentalidade de que, apenas os grandes feitos dos heróis, os acontecimentos diplomáticos e religiosos, além disso, memorizar as datas, ou seja, apenas esses conteúdos, são “questões” da História.

Sendo assim, de acordo com Leandro Karnal (2008):

Professores que adotam livros didáticos sentem-se obrigados a seguir *de cabo a rabo* seu conteúdo, pressionados por diretores, coordenadores e pais. Com o numero baixo de aulas de História oferecidas, quaisquer assuntos e discussões que, embora importantes, “atrasariam a matéria”, são deixados de lado. O resultado de tudo isso é a transformação do conhecimento histórico numa maçaroca de informações desconectadas ou articuladas á força, mas sempre desinteressantes e frequentemente inúteis. A medida disso é dada pela dificuldade que muitos professores têm em responder a mais banal e obvia pergunta dos alunos: “Professor, para que serve isso?”. (KARNAL, 2008, p. 29).

É notório que o livro didático veicula valores e ideologias, através de características básicas: primeiro a forma, pois sua produção busca atender as exigências governamentais, já que o Governo é o principal comprador deste material e segundo, os conteúdos pedagógicos, pois divulgam não só os conteúdos específicos da área, mas também uma concepção de aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), na transposição do conhecimento histórico para o nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas- e também do presente. A leitura e interpretação de textos servem para preparar esses indivíduos para a vida adulta, capacitando os para a compreensão de informações que se processam no dia a dia. “Os alunos devem aprender a ler nas entrelinhas”, devem levantar hipóteses, dialogar com outros sujeitos, tempos e espaços históricos.

Com relação ao papel do professor na transposição deste conhecimento histórico, Maria Auxiliadora Schimdt argumenta que:

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas. (SCHIMDT, 2013, p.57)

Nessa perspectiva, a História para os jovens do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas series anteriores do Ensino Fundamental, contribuindo substancialmente para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania.

Ensinar História é trabalhar com acontecimentos que são selecionados enquanto conteúdos pela importância que representam nas sociedades. Ou seja, a História tenta compreender os atos humanos do passado, uma época ou uma vida individual, uma cidade ou uma nação. Nesse sentido, a escolha dos conteúdos para serem trabalhados em sala de aula precisa refletir esta forma de pensar a função do ensino de história, ou seja, trabalhar a diferença e a tolerância na formação de cidadãos conscientes da sua história e da história do outro. Segundo o historiador Winock,

A história [...] contribui, em primeiro lugar para entendermos o mundo presente. Como em uma cidade coexistem através da arquitetura, das crenças, dos mitos e superstições do passado e presente. A história ajudaria a decifrar esta paisagem. A História também ajudaria a entender que além de tudo o que está gravado na pedra ou sepultado debaixo da terra as atitudes e os comportamentos humanos perante a doença, o sofrimento, a morte, as idades da vida não são eternos. Pertencem à temporalidade, têm um principio e um fim. A história é a arte de aprender que o que é nem sempre foi, que o que não existe pôde alguma vez existir; que o novo não o é forçosamente e que, ao contrário, o que consideramos por vezes



eterno é muito recente. Esta noção permite situarmo-nos no tempo, relativizar o acontecimento, descobrir as linhas de continuidade e identificar as rupturas (WINOCK, *apud*, OLIVEIRA, 2010, p.18).

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com as classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro. Nessa perspectiva, Karnal (2008) argumenta que:

Nosso aluno, cada aluno, tem de se perceber como um ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos. Ele precisa saber que não poderá nunca se tornar um guerreiro medieval ou um faraó egípcio. Ele é um homem de seu tempo, isso é uma determinação histórica. Porém, dentro de seu tempo, dentro das limitações que lhe são determinadas, ele possui liberdade de optar. (KARNAL, 2008, p. 28).

De acordo com os PCNEM, o Ensino Médio é, portanto, a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito

**História em experiências significativas**

produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão.

Assim, com relação a metodologia em sala de aula, podemos explanar da seguinte forma: trabalhamos com livro de Gilberto Cotrim “História Global: Brasil e geral”, volume 1 e 3, e outros textos (pois o livro não é, e nem deve ser tomado como, uma coletânea de aulas prontas para ser aplicada, muito menos como única fonte de pesquisa a ser utilizada pelo professor em sala).

Desse modo, em todas as aulas eram lidos textos que contextualizavam os acontecimentos estudados, além do uso de atividades criativas (caça-palavras, cruzadas) sobre os assuntos abordados em aula. A utilização de pesquisas em sala de aula e, sobretudo, extraclasse devido a pouca carga horária da disciplina se fez necessária. O desenvolvimento de debates, apresentação de seminários e utilização do Datashow, foram recursos escolhidos para serem empregados durante a realização do estágio.

Durante a realização de atividades como seminários e debates em ambas as turmas, foi possível constatar o baixo nível de aprendizagem desses alunos. A maioria deles tem dificuldade de ler e interpretar um texto, ou seja, com graves deficiências oriundas do ensino fundamental. Na primeira série, preparamos um debate sobre os Hebreus, Fenícios e Persas, dos 22 alunos, apenas 2 souberam explicar o assunto. O restante da turma fazia apenas leitura mais não conseguia fazer a interpretação do texto, e aqui não estamos falando de textos de uma, duas laudas, as questões estão relacionadas a dimensão de um parágrafo. Nesse sentido, percebe-se uma das grandes dificuldades de se ensinar história, sendo que

aprender História está intimamente relacionado à leitura e interpretação de textos.

Partindo do pressuposto de que o estágio é a hora do confronto do graduando com a realidade, momento de associar teoria com a prática, algumas vezes, os discentes de licenciatura percebem somente com a prática do estágio curricular supervisionado o que significa exercer a profissão de professor, ou seja, vivenciam o papel de professor de uma turma, com todas as responsabilidades que nela estão implicados como avaliar, planejar, participar de planejamento, etc. Sendo assim, Ribeiro (2013) afirma que:

É na ação educadora entre professores e alunos que surgem as questões, os problemas, as formas mais adequadas de lidar com o material de estudo e as iniciativas de trabalho. A preparação de uma aula e sua efetivação é tarefa complexa, comportando inúmeras variáveis que somente são dominadas pelo educador em seu contato singular com os educandos. (RIBEIRO, 2013, p.7).

No momento do estagiar, isto é, por em prática o que você vinha aprendendo durante quatro anos na universidade, temos duas possibilidades: a frustração com a escolha profissional ou o “acordar para a profissão”, isto é, a certeza de que isso é o que você realmente quer. Em nosso caso foi à primeira possibilidade. Desse modo, podemos considerar que o estágio curricular representa um importante campo formativo no processo de construção da identidade profissional do futuro professor, ou ainda, representa o momento decisivo de consolidação da escolha profissional.

**História em experiências significativas**

Durante a realização do estágio, sempre tivemos momentos de reunião com o professor da disciplina (Estágio Supervisionado do ensino Médio) onde o mesmo procurava conhecer a realidade dos nossos alunos, as nossas dificuldades, ou seja, o ônus e bônus da prática de ensinar, contribuindo sempre para o aperfeiçoamento do nosso processo de ensino/aprendizagem.

O estágio não ensina a ser professor, haja vista, que a formação de um professor é permanente, onde ele se desenvolve na experiência do dia a dia. Sendo assim, é na graduação que a aprendizagem profissional é sistematizada, os saberes docentes, (disciplinares, pedagógicos e outros) são organizados, formando o professor, porém os sujeitos/docentes constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas (Guimarães, 2012). Entretanto, o estágio é um preparo prévio, no qual podemos contar com as orientações de nossos professores orientadores, muitas vezes interventores, para que nós enquanto futuros professores tenhamos uma ideia do que pode ser feito em determinadas situações, e o que nos espera. Enfim, foi de grande valia e aprendizagem cada momento durante o Estágio Supervisionado do Ensino Médio.

### **Considerações finais**

O estágio supervisionado caracteriza-se como oportunidade de grande enriquecimento e amadurecimento, não só acadêmico, mas também profissional, pois as experiências vivenciadas contribuirão para a construção da identidade profissional do futuro docente, pois como afirma Guimarães (2012) os professores tornam-se professores de História aprendendo e ensinando, relacionando-se com o mundo, com os sujeitos, com os saberes e com a história.

**História em experiências significativas**

Por tudo que foi apontado, o ensino de história hoje é um grande desafio. Além do desinteresse, da baixa frequência, do mau comportamento, ainda temos o problema com o acesso diário à internet por esses alunos até mesmo na escola. Esse acesso à internet dificulta o trabalho do professor, na medida em que, estamos ministrando a aula e os alunos estão nas redes sociais, sem a menor atenção ao conteúdo ministrado. Por todos esses “problemas” mencionados a acima, para tornar o saber histórico estimulante, é necessário além de recursos teóricos e metodológicos inovadores, bom humor, paciência, paixão pela docência e equilíbrio.

Temos a consciência que fizemos um bom trabalho dentro das circunstâncias. Construimos laços de amizade com os alunos e lembramos com carinho da maioria deles. Não posso negar que como “estagiária” fui muito bem respeitada pela grande maioria. O estágio foi uma experiência única que vem a somar, podendo com base na vivência obtida, tentar melhorar minhas próximas práticas pedagógicas, enquanto tiver à docência como profissão.

## **Referências**

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. -São Paulo: Cortez, 2004- (Coleção docência em formação. Serie ensino fundamental/coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados.** - Campinas, SP: Papirus, 2003. - (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados.** -13<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

**História: ensino fundamental** / Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21).

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, Everton Bandeira; SOSA, Derocina Alves Campos. **Estágio Supervisionado em ensino de história: Uma análise a partir das experiências em sala de aula conjugando teorias e prática.** PUC – PR, 2009.

RIBEIRO, Jonatas Roque. **História e ensino de história: perspectivas e abordagens.** Educação em Foco, Edição nº: 07, Mês / Ano: 09/2013, Páginas: 1-7.

SCHIMDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** 12<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2013.

STAHL, Luana Rosalie; SANTOS, Camila Fleck dos. **O estágio nos cursos de licenciatura: reflexões sobre as práticas docentes.** IX ANPED (Seminário de pesquisa em educação da região sul) 2012.

## **PLANTANDO HISTÓRIA E PLAY HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA SOBRE A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL.**

João Vitor Ramos da Silva  
Lais Isabelle Rocha de Souza  
Marta Gleiciane Rodrigues Pinheiro  
Thiago Nunes Soares  
Veronica Lima de Amorim Matos

### **As Primeiras Sementes**

A elaboração deste trabalho é fruto de um projeto fomentado no itinerário da disciplina Aplicação de Tecnologias no Ensino de História, tendo como eixo central a relação do ensino da História Local através da utilização de ferramentas tecnológicas. Nesse sentido, o presente artigo tem com o objetivo relatar o processo dessa experiência desenvolvida por discentes do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), *campus* Caxias. O foco principal deste trabalho reside em demonstrar a utilização de jogos como uma ferramenta didática para ensinar a História Local, como bem apresentaremos, essa dinâmica no cenário histórico da cidade de Caxias-MA, designado para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, uma proposta que uni a interatividade e o processo de ensino-aprendizagem, na finalidade de compreender a História do lugar onde se vive, por meio da relação presente e passado. Assim, pontuaremos as possibilidades e potencialidades em interseccionar os estudos

**História em experiências significativas**



sobre História Local e Educação Patrimonial aliada a utilização da Tecnologia como recurso didático.

Desse modo, antes do relato da experenciam propriamente dito, este trabalho apresenta a importância e dinamicidade da História Local juntamente com a percepção da educação patrimonial, uma vez que esses foram os conceitos que sedimentaram a base do projeto inicial. Portanto, torna-se necessário discutir brevemente esses domínios e dimensões históricas, para então, compreendermos a finalidade da produção dos jogos educativos. Definidos esses conceitos, o artigo se debruça em expor os métodos e técnicas utilizados para desenvolver os jogos, na qual a sua finalidade é exclusivamente abordar a história de Caxias entre ruas e praças, entre outros aspectos da cultura local da “Princesa do Sertão”<sup>8</sup>, pois, nossa proposta está pautada na elaboração de um material didático (Cartilha Digital: *Plantando História*<sup>9</sup>) que pode ajudar os professores a desenvolver suas habilidades, atividades de educação sobre patrimônios culturais com alunos das escolas de Caxias

Pensando nessa correlação, buscamos por meio deste trabalho desenvolver outras metodologias associadas ao uso da tecnologia, que possam provocar mais interesse de estudo por essas temáticas, sobretudo, no ensino fundamental, tendo como produtos finais desse projeto a criação de jogos online em diferentes formatos juntamente com o auxílio da cartilha

---

<sup>8</sup> A cidade de Caxias, conhecida também como a Princesa do Sertão, nomeação que de “fato ocorreu em 1858, num fervoroso ato de fé cristã proferido pelo bispo da capital, Dom Manoel Joaquim Silveira” (SANTOS, 2019, p. 64), devido à grande opulência que a cidade alcançara enquanto província com a grande comercialização e produção de algodão.

<sup>9</sup> Disponível no Google Drive para leitura no seguinte link: [https://drive.google.com/file/d/1EyJn68pO7NSN1I1xEnJETAojj\\_xSkcMf/view?usp=drivesdk](https://drive.google.com/file/d/1EyJn68pO7NSN1I1xEnJETAojj_xSkcMf/view?usp=drivesdk)

digital que narra a história de Caxias através de imagens. Para isso, propomos relacionar a utilização da tecnologia como uma grande aliada para esse processo, nesse sentido, a aplicação de jogos educativos, pois, consideramos os jogos recursos alternativos que podem redimensionar perspectiva do processo de ensino-aprendizagem.

### **História Local e suas narrativas: Caxias Ontem e Hoje**

Partindo do pressuposto que uma vila, bairro ou cidade é um espaço dinâmico, que compartilha de histórias, memórias, práticas e representações no qual produz identidade para diferentes grupos sociais, grupos esses, que carregam valores e sentidos de suas vivências, representando um patrimônio a partir das representações, surgiu a necessidade de transformá-las em História, para que os sujeitos tenham acesso e consciência da valorização do lugar em que pertencem.

Assim, Guilherme Augusto Lopes (2013), nos ajuda a compreender a dimensão e dinâmica voltadas para os estudo sobre História Local, ressaltando imprescindibilidade da conscientização do resgate histórico, uma vez que as pessoas são atuantes durante todo o processo da construção da sua própria História e suas vivencia. Isso relacionando, sobretudo, os costumes do dia-dia; as datas comemorativas/festividades locais; os monumentos históricos; as representações atribuídas por meio dos nomes das ruas, praças, igrejas, escolas, características que dão singularidades entre diferentes comunidades, sendo uma forma de identificar a identidade do lugar, pois:

**História em experiências significativas**

Com a abordagem histórica voltada para a história local, as pessoas despertarão em si a noção de que são formadores ativos da história de seu lugar, não só de uma comunidade, mas por serem integrantes de um país serão também sujeitos históricos. (LOPES, 2013, p. 21)

Não importa se a cidade é grande ou pequena, todas têm suas peculiaridades que são fruto de um processo histórico, marcadas e testemunhadas por lembranças, memórias constituídas pelos grupos sociais, individualmente ou coletivamente. Por esse viés, como ressalta Mariângela Santos (2017), a História Local não está morta, pelo contrário, cada vez mais ela ganha espaço na historiografia, pôr “trata-se de um estudo sobre os espaços de minorias que demonstram as relações existentes entre o que foi vivido e o que não é mencionado, existem apenas na memória das pessoas preservadas pelos anos e pelas lembranças” (SANTOS, 2017, p. 415).

No tocante a esta compreensão, Eliane Almeida (2017), destaca ainda, que é considerável a premissa do estudo da História Local correspondente a ideia de fazer uso do passado nas perspectivas do presente, com o intuito de que os futuros habitantes da vila, bairro ou cidade possam ter conhecimento das experiências vividas de seus antepassados e, analisar as características de rupturas e continuidades, tem em vista que:

É necessário atribuir o significado da memória um elemento o que constitui a identidade cultural além de resgatar o sentimento de pertencimento carregados pelos habitantes das cidades, uma premissa indispensável usando das

memórias e lembranças (ALMEIDA, 2017, p. 13)

De acordo com essas perspectivas, buscamos apresentar a importância do conhecimento sobre História Local e a preservação dos patrimônios culturais, tanto os materiais quanto os imateriais, partindo da concepção de manter viva a memória do lugar onde vivemos, o cotidiano, os aspectos culturais. Ou seja, uma tangente que pretende demonstrar a necessidade de valorizarmos o lugar onde construímos memórias cotidianamente, como bem destaca, Joana Batista Souza:

A prática de preservar o patrimônio está estritamente relacionada com a formação da consciência histórica adquirida pelos indivíduos ao longo do tempo. As ações educativas para a preservação do patrimônio são formadas a partir da possibilidade de desenvolvimento do lugar e despertar a valorização da memória coletiva com a finalidade de assegurar a identidade cultural de seus indivíduos. (SOUZA, 2016, p. 18)

Com base no que já foi discutido, História Local representa a manutenção da memória, pois exerce um papel importante para reflexão sobre as relações estabelecidas entre o indivíduo e o local que vive. Por isso, o ensino de História pode ser útil como ferramenta pedagógica para ajudar o aluno a pensar sobre a sua vivência com seu grupo, cidade e região em qual está inserido. O desenvolvimento desses pensamentos sobre si e o local possibilita relacionar a ação individual e a história coletiva local no processo histórico. Assim, o resgate da memória local juntamente com o desenvolvimento do indivíduo permite uma conexão real com

**História em experiências significativas**

o passado, percebendo a realidade local a partir do passado e quais transformações ele sofreu até ser o que é hoje. Portanto, o ensino da História Local representa uma reflexão sobre a realidade do indivíduo e a construção de sua identidade com esse contexto e a sociedade de modo geral.

Assim, revisitando a História Local de Caxias-MA, percebemos que ela passou por vários momentos que traduzem a cultura desse lugar. Apesar da “pouca” idade comparada a outras, Caxias, possui grande importância na História do Brasil. Em tempos passados, era muito comum que barcos à vela e a vapor trafegassem pelo Rio Itapecuru, transportando pessoas e mercadorias. No século XIX, Caxias tinha uma população estimada em doze mil habitantes, um local gostoso de se viver com seus prédios, teatros, bom clima e comercialmente próspera até 1865, após esses anos teve uma decadência na cidade. Após esses anos de decadência, foi a partir de 1891, que foram melhorados o telégrafo terrestre, a feira do gado, companhia manufatureira de Caxias, ponte sobre o Rio Itapecuru, foi instalada uma segunda fábrica de tecidos, usina agrícola, estrada de ferro, sociedade para abastecimento de água potável e luz elétrica.

Por volta do século XX, os ventos da modernidade contemplaram à Caxias grandes desenvolvimentos, sendo prestigiada com a construção do Teatro Fênix, o Cassino Caxiense, o Cine Rex, Excelsior Hotel, muitos pavimentos urbanos, que passou a contrastar com a arquitetura das igrejas, das praças. Com a virada do século XX para o século XXI, a cidade passou a ser conhecida pejorativamente como a “Caxias que já teve” devido seus tempos de glórias, que já não existiam mais. Embora, essa conotação exista no vocabulário de muitos caxienses, é importante ressaltar que, atualmente, Caxias, se constitui como a terceira maior cidade do Estado do Maranhão, em termos populacionais e

**História em experiências significativas**

economicamente, além disso, preserva um rico patrimônio histórico cultural.

Dito isso, apesar da grande riqueza patrimonial caxiense, notamos a negligência quanto à preservação dos bens materiais e imateriais, provocando danos na própria História da cidade, e, na tentativa de resgatar a História da Caxias de outrora grandiosa e continuar registrando sobre a Caxias que se constitui no tempo presente, é que buscamos denotar a importância da preservação do patrimônio histórico, para isso, a História Local é uma ferramenta imprescindível para o processo de conhecimento do lugar no qual pertencemos.

### **Patrimônio e Suas Riquezas**

A História está em tudo e todos. Aqui, vamos tratar de História Patrimonial. De modo geral, ela é entendida como o ensino sobre construções ou monumentos naturais ou feitos propositalmente pelo homem que estão em constante identidade com os que estão buscam sua preservação e os que possuem ligação ou identidade cultural. Assim, com uma breve e simples definição buscamos introduzir o ensino da mesma em sala de aula e meios possíveis para sua preservação. Mas afinal de contas o que é patrimônio?

[...], patrimônio é repleto de sentidos e significados para aqueles que o vivenciam, buscamos a partir das falas dos/as interlocutores/as participantes deste estudo, compartilhar memórias e interligar saberes, tendo como cenário o patrimônio cultural de Caxias, na perspectiva de mostrar que o patrimônio

cultural está para além da "pedra e cal"[...]. (ALMEIDA, 2017, p. 69).

Assim, faz-se necessário o incentivo para que o sentido da representação de patrimônio não seja esquecido, como aponta (ALMEIDA, 2017, p. 76), “a valorização do patrimônio passa pelo (re)conhecimento que se tem sobre ele, de qual significado possui para a comunidade, articulando estreitamente às memórias e as identidades locais, [...]”, pois os patrimônios histórico-culturais, tal como as demais fontes históricas, nos contam histórias, nos revelam costumes e práticas das sociedades, visto que esses objetos são fontes e, conseqüentemente, passam a ser uma espécie de documento, uma vez que documento é tudo aquilo que registra e apresenta informações ao pesquisador sobre o objeto estudado, seja qual for o estado físico em que se encontra, no caso do presente trabalho, os patrimônios materiais de Caxias.

No decorrer do referente estudo tivemos um aprofundamento acerca da importância dos patrimônios histórico-culturais para as sociedades e, dessa forma, logramos compreender determinada conjuntura através dos patrimônios, além de auxiliar na prevenção da memória e dos espaços e sujeitos que fizeram e fazem parte da história de Caxias, fato apontado por Batista de Oliveira:

Patrimônio tem de proporcionar identidade aos grupos sociais. Apesar da já discutida multiplicidade de identidades as quais os sujeitos estariam atrelados, oriundas dos processos de fragmentação do ser social em decorrência da globalização e da chamada pós-modernidade, o homem no século XXI ainda tem carências de orientação baseadas em



compartilhamentos de experiências para continuar se locomovendo e sobrevivendo no mundo atual. Experiências vividas, passadas ou presentes, trazidas ou compartilhadas por intermédio dos objetos, das práticas, dos fazeres, dos saberes, portanto dos patrimônios, garantindo pertencimento, garantindo o sentido de fazer parte enquanto membro de uma coletividade, de uma comunidade, de um grupo social, de poder dividir memórias comuns [...] (OLIVEIRA, 2017, p. 296).

Partindo disso, a comunicação do homem com toda e qualquer manifestação patrimonial tornou-se imprescindível para, além de conhecer a história de onde está inserido e seus desdobramentos, um autoconhecimento, pertencimento e identidade. Nesse sentido, a partir da necessidade da preservação patrimonial caxiense, bem como conteúdos que abordem a História local, propusemos o ensino de História através dos patrimônios materiais de Caxias, mais precisamente ruas e praças da cidade, buscando contribuir para a preservação da História da cidade, pois podemos considerar o patrimônio como um facilitador da aprendizagem histórica, como aborda Batista de Oliveira, ao destacarmos o fato de o:

Patrimônio vir a tornar-se um facilitador da aprendizagem da História. Assim como o caráter eminentemente educativo que a temática do patrimônio assume, também se transforma em um facilitador por podermos considerar este como algo que permanece do passado, que pode demonstrar como as pessoas viviam,

como trabalhavam, como se alimentavam, como se vestiam, como se divertiam, o que assistiam, o que liam, como construía, como moravam, que transporte usavam, ou seja, tem-se exemplos reais de como era a vida e dessa maneira quais as comparações que podem ser feitas para melhor entendimento das atuais sociedades e de sociedades passadas. (OLIVEIRA, 2017, p. 296).

Poucos sentimentos são tão nostálgicos quanto ouvir os relatos dos avós sobre como eram locais, as brincadeiras, as danças que fazem parte da história da nossa cidade, bairro e/ou rua. E evidenciando as amplas possibilidades de se estudar patrimônio e compreendê-lo de forma abrangente, pode-se romper com o senso comum no qual limita-se que patrimônio são unicamente os monumentos (patrimônio material), evidenciar além desses, patrimônio também é cultura (patrimônio imaterial), como consta na Constituição Federal de 1988, no artigo 216, que define o que é considerado patrimônio:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referências à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I- as formas de expressão; II- os modos de criar, fazer e viver; III- as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV- as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações

artístico culturais; V- os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988).

Dito isso, a educação patrimonial serve para que possa ocorrer a formação crítica dos alunos de maneira satisfatória. Para isso, são necessárias a criação e a articulação de novas metodologias para o ensino de modo geral e, nesse caso, de História, como afirma Schmidt; Garcia:

A relevância do conhecimento histórico, ou seja, do saber a ser ensinado, encontrado nos indícios documentais e na experiência cultural de alunos e professores, em confronto com outras fontes de conhecimento histórico como, por exemplo, os manuais didáticos; pode contribuir para a construção da consciência histórica crítica de alunos e professores. (SCHMIDT; GARCIA, 2002, p. 304)

A justificativa de incentivar a História Patrimonial deve-se também à possibilidade de o aluno conhecer sua própria História Local, fazendo com que os educandos identifiquem e conheçam seu local, as permanências e rupturas que ocorreram nas ruas e praças tralhadas no nosso estudo, de que maneira isso afetou na vida dos alunos em questão. Ou seja, este é nosso público alvo durante a elaboração do material didático, focado nos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde a temática é prevista pelos PCN's;

Para o Ensino Fundamental, é prevista a temática da Educação Patrimonial que

está contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação (MEC). Os temas transversais, pluralidade cultural e o meio ambiente são portas que permitem o diálogo de temas referentes ao patrimônio cultural e por conseguinte dão lugar a projetos de Educação Patrimonial nas escolas. (SANTOS; MORAIS, 2017, p. 421).

Além disso, os PCN's também estabelecem como um dos objetivos gerais para que os alunos aprendam no ensino fundamental é:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL, 1998).

Como sabemos, a História está em tudo, por isso a importância de fazer com que os alunos aprendam e compreendam a relação presente/passado e a historizar seu cotidiano, para isso os PCN's colocam ao cargo da História de fazer os educandos a “valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;” (BRASIL, 1998), sendo o mesmo um objetivo geral do que se aprender na disciplina História no ensino fundamental.

Além da abordagem sobre patrimônio nos PCN's, temos também a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, [...]”. (BRASIL, 2018). Entre as aprendizagens essenciais da educação básica está a educação patrimonial, que deve ser trabalhadas nos Anos iniciais do ensino fundamental, visando com os alunos aprendam a os patrimônios históricos e culturais do local em que vive. Nessa conjuntura, podemos observar que a educação patrimonial é um fator importante para a produção e manutenção do conhecimento histórico das sociedades.

Dessa forma, compreendemos Caxias como uma cidade recheada de História, principalmente o centro da cidade, com um belíssimo acervo de obras arquitetônicas. Mas, no desenvolvimento da pesquisa observamos que esses patrimônios estão em estado de deterioramento avançado, outros estão funcionando como loja com suas características modificadas, alguns tornaram-se propriedade da prefeitura municipal. Ou seja, a principal ameaça aos patrimônios caxienses é desenvolvimento e a modernização urbana, como afirma Souza: “o centro histórico guardou esse acervo arquitetônico que, perceptivelmente, se encontra ameaçado pelo desenvolvimento acelerado e pela modernização urbana” (SOUZA, 2016, p. 88). Com isso a cidade corre nitidamente o risco de perder um pouco da sua história, da sua memória, fatos estes que “são evidentes, quando passamos pelas ruas do centro histórico e visualizamos a decadência dos prédios antigos, do derrubamento de casarões para a construção de prédios modernos” (SOUZA, 2016, p. 92).

E com os jogos desenvolvidos pela nossa equipe buscamos demonstrar a importância dessas belíssimas arquiteturas juntamente com a tecnologia, para que nossas crianças entendam a importância da cidade onde habitam, bem como a relação intrínseca entre o passado e o presente, e que possam entender o porquê que nossa cidade é assim hoje, ressaltando as ressonâncias do passado no presente. Além disso, buscamos despertar nos alunos a consciência de preservar o patrimônio e conseqüentemente a sua própria História “possibilitando a formação de uma consciência histórica e aprendizado histórico se tornando num processo, no qual se abrem os olhos para a História, para a presença perceptível do passado”. (SOUZA, 2016, p. 93).

Nesse sentido faz-se necessário elucidar que Caxias possui uma gama histórica que necessita de preservação não apenas física, mas também na memória individual e coletiva dos cidadãos. É necessária a conservação e/ou preservação dos edifícios e das demais construções históricas que remetem a um período de glórias em Caxias, como afirma Souza, “o monumento marca a presença da *Belle Époque* e imponência das construções arquitetônicas do período” (SOUZA, 2016, p. 97). O papel da manutenção cabe não somente à sociedade civil, carecendo de uma atenção especial e proativa das autoridades públicas nessa questão, como aborda Souza:

Se o Patrimônio exige atenção e respostas adequadas por parte das autoridades responsáveis, pela sua defesa e preservação, requer, também, um tratamento educativo que sensibilize as jovens gerações, facultando-lhes os meios necessários à sua “leitura”, através

de uma linguagem atraente e acessível. (SOUZA, 2016, p. 104).

Vale ressaltar que a educação patrimonial ou qualquer tipo de metodologia que escape aos moldes tradicionais geralmente são poucos trabalhados em sala de aula. Podemos apontar alguns fatores que “favorecem” para essa precariedade ou inexistência do ensino patrimonial em alguns casos: a formação deficitária dos professores impossibilita que se faça presente a História patrimonial local, a falta de iniciativas governamentais que explicitem a importância dos patrimônios, tanto para os alunos como para a comunidade em geral, a destruição de monumentos com a falta de preservação.

### **Metodologias Inovadoras**

Demonstrados os apontamentos sobre a necessidade da valorização e ensino de História Local, passamos agora para a proposta de intervenção no aspecto metodológico na dinâmica em sala. Para tanto, partimos da busca por aspectos que estivessem no dia a dia dos educandos para que pudéssemos materializar a ideia. Assim, decidimos produzir jogos educativos para promoção do conhecimento histórico local, focando em patrimônio e memória coletiva. Nosso intuito parte de dois aspectos principais: a elaboração de material didático para auxílio do professor e o desenvolvimento educacional dos educandos no que tange à História Local e suas ramificações.

Pensando no ensino de História Local e Patrimonial, buscamos por meio deste trabalho desenvolver outras metodologias que provoquem mais interesse de estudo por essas temáticas, sobretudo, no ensino fundamental. Para isso,

**História em experiências significativas**



propomos relacionar a utilização da tecnologia como uma grande aliada para esse processo. Nesse sentido, a aplicação de jogos educativos são excelentes recursos alternativos que redimensionam a perspectiva do ensino, pois se tratam de novas perspectivas de ensino, e contém elementos do cotidiano/lazer (jogos) dos educandos.

A década de 1980 foi um momento que muitos educadores da área de História se questionaram sobre suas metodologias e o modo repetitivo de ensinar. Trabalhar somente a técnica expositiva se torna uma questão problemática, tornando necessário uma nova relação entre conteúdo e método, as novas necessidades do processo de ensino-aprendizagem pedem uma relação mais crítica com o material, pois:

A ideia de uma História, enquanto disciplina escolar que não estimulava uma reflexão crítica por parte dos discentes do seu lugar social, presente no Ensino de História entra em crise e os docentes, a partir de novos desafios e realidades vivenciadas em sala, começam a ponderar sobre a necessidade de se renovar tanto o método como os conteúdos a serem trabalhados com os discentes, na medida em que se percebe um distanciamento entre a experiência prática do discente com os temas abordados em sala, bem como a necessidade de renovação metodológica que atendesse a inserção destas novas questões. (BAPTISTA, 2020, p. 200-201)

Essa nova perspectiva era necessária ao pensarmos que “método tradicional” não cumpre sempre a necessidade de

**História em experiências significativas**

formar um sujeito crítico, posto que esse método pode levar o discente a se sentir distante do conteúdo e também é um ensino pautado na troca de conhecimento em uma via única, o professor transmite o conteúdo ao aluno. (BINTERCURT, 2008 apud BAPTISTA, 2020).

Mas, na educação básico o aluno precisa se sentir parte do conteúdo, para que possa significar e problematizar. Dessa forma, conseguindo tornar-se sujeito histórico ao relacionar o conteúdo com outras temáticas do seu dia-a-dia, por este ser “[...] projeto transformador e libertador[...].” (BRASIL, 2013, p. 18). Nessa perspectiva, o aluno pode se sentir parte do conteúdo, aplicá-lo em sua vida e perceber o conteúdo de História em sua realidade.

Para realização da proposta, o professor poderá realizar aulas onde a principal função seja “se constituir em um provocador de encontros, no sentido de permitir a aprendizagem, para além do reconhecimento.” (GIACOMONI e PEREIRA, 2013, p. 17). Assim, essa aprendizagem deve considerar elementos formais do ensino, mas com uma nova roupagem, como a que sugerimos nesse trabalho, que é a utilização de jogos para ensinar História, porque:

Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação. [...] jogar é desobrigar-se das utilidades da sala de

aula. (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p. 19)

É um saber feito de modo divertido, usando as considerações do autor a cima, é um aprender brincando que vai além de aprender o conteúdo, o aluno desenvolve imaginação e raciocínio. Por isso essas atividades lúdicas precisam romper a barreira do Ensino Infantil e adentrar em todos os níveis de ensino e conteúdos.

Nesse aspecto, brincar, se divertir ou espairer se fazem possíveis na ludo pedagogia, que quando usada com fins de avaliação mostra resultados surpreendentes na disciplina de História, uma vez que ela permite discutir a História de maneira acessível aos estudantes, simplificando conceito e possibilitando a visualização da História ao nosso redor, compreendendo seus fatos passados, suas relações com o presente e possibilitando a aproximação acadêmica com o ensino básico no tangente aos seus conteúdos (SILVA; SOARES; SOUZA, 2013, p. 4).

A utilização desse material como instrumento pedagógico é cada vez mais forte por professores de História. O próprio professor pode utilizar qualquer temática para o desenvolvimento de um jogo que proporcione aprendizado de forma dinâmica. O jogo para o Ensino de História pode servir como uma ferramenta de verificação de aprendizagem, uma forma de revisão, para estudar conteúdos inteiros ou para discutir conceitos (SILVA; SOARES; SOUZA, 2013).

**História em experiências significativas**

No caso do *Play História* que é um jogo desenvolvido na plataforma *E-futuro*, site desenvolvido pelo professor Cláudio Joaquim dos Santos Braga<sup>10</sup>, com o foco no desenvolvimento de jogos educativos para ensino de modo geral. O acesso ao site é gratuito bem como sua utilização e cadastro. Após a elaboração de perguntas e respostas as colocamos no formulário para que o sistema do *site* elabore os jogos compatíveis com a proposta das perguntas. Outros jogos podem ser desenvolvidos através da utilização de imagens, como jogo da memória.

Nosso foco pauta-se no ensino de História Local visando ser um meio de revisar o conteúdo estudado, em sua primeira edição se trata de um jogo que conversa sobre algumas ruas e praças de Caxias-MA, com essa abordagem de estudar um campo mais local e trazer o aluno para “mais perto” do conteúdo, ao reconhecer nomes e referências de lugares que conhecem ou passam próximo diariamente, deixando de se limitar pelo conteúdo proposto pelo Livro Didático.

---

<sup>10</sup> Doutorando em Educação na Universidade Estácio de Sá. RJ. Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação Unicarioca - RJ. Pós-graduação em Psicopedagogia, Pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, Pós-graduação em Tutoria em Educação a Distância, Pós-graduação em Informática e Comunicação na Educação. Trabalho em EAD mais recente são as redes sociais educativas <https://www.efuturo.com.br> e <https://www.epedagogia.com.br>. Texto retirado da plataforma *Lattes*. Texto disponível em: <[http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?jsessionid=A6D3EF56831EEA056E1D437E7B72D45E.buscatextual\\_0](http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?jsessionid=A6D3EF56831EEA056E1D437E7B72D45E.buscatextual_0)>, acessado em 10 nov. 2021.

## **Plantando História e Play História: uma forma interativa de aprender História Local.**

A cartilha *Plantado História*<sup>11</sup>: *entre ruas e praças de Caxias*, foi pensada para ser um material de apoio para o jogo *Play História*. Essa produção de auxílio se faz necessária pela inexistência de livros didáticos que abordam, satisfatoriamente, a História local deste município. Na elaboração da cartilha, utilizamos a obra *Memórias de Caxias: cada rua sua história* (1992), da historiadora Letícia Batista, um livro que nos faz viajar pela velha Caxias, reconhecendo muitos aspectos da Princesa Sertão que até hoje se mantêm vivos.

Primeiramente, a autora busca apresentar as ruas de Caxias, informando-nos que dentre elas há muitas que carregam nomes de grandes figuras caxienses e maranhenses. Ademais, nesse cenário urbano encontra-se prédios históricos do município, como a casa onde nasceu o escritor Coelho Neto, a residência do Comendador Alderico Silva e o Colégio Caxiense (uma das primeiras escolas da cidade). Mais adiante, a historiadora se ocupa com a história das praças que, muitas vezes, estão mescladas com o passado das Igrejas. Uma característica dessas praças são as esculturas de personalidades caxienses conhecidas, do escultor Raimundo Teixeira Santos, responsável por esculpir as estátuas de Gonsalves Dias e do Cristo Redentor, os bustos do Vespasiano Ramos e Coelho Neto, entre outros.

---

<sup>11</sup> Disponível no Google Drive para leitura no seguinte link: [https://drive.google.com/file/d/1EyJn68pO7NSN1I1xEnJETAojj\\_xSkcMf/view?usp=drivesdk](https://drive.google.com/file/d/1EyJn68pO7NSN1I1xEnJETAojj_xSkcMf/view?usp=drivesdk)

Como o nosso foco é os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, adaptamos o conteúdo que tínhamos em mãos para construir algo mais didático. Com esse objetivo, utilizamos algumas imagens do século XX, retratando diversas paisagens do município, encontradas no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que foram agrupadas na cartilha. Além disso, com a intenção de realizar um paralelo entre a velha e a nova Caxias, fotografamos os mesmos locais e monumentos expressados nas fotografias antigas. Com isso, propiciamos aos próprios caxienses o reconhecimento do passado através do presente. Podemos observar a baixo um exemplo desse paralelo feito na cartilha, entre Caxias atualmente e a do século XX.

### **Imagem 1 – Cassino Caxiense em 2021**



Fonte: João Vitor Ramos da Silva, arquivo pessoal dos autores, 2021.



**Imagem 2** – Cassino Caxiense em meados do século XX

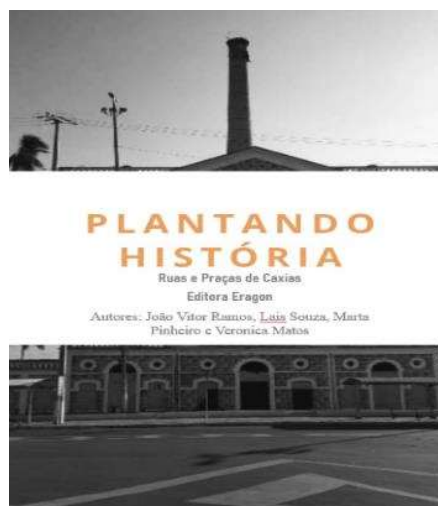
Fonte: Site da Biblioteca do IBGE

Definido o conteúdo, passemos para a construção do material, a começar pela definição da primeira palavra do nome da cartilha, plantando, que remete ao verbo plantar, uma vez que entendemos nossa pesquisa como uma semente em processo de germinação, com a função de multiplicar o interesse pela História Local e de estimular o crescimento da produção historiográfica. Partimos assim para a ferramenta de elaboração da cartilha que nesse caso foi o *Power Point* que posteriormente foi transformado em um arquivo no formato de PDF para a divulgação do material no ciclo de alunos da Universidade Estadual do Maranhão.

História em experiências significativas



**Imagem 3** – Capa da cartilha *Plantando História*- fábrica de tecidos “Companhia de Fiação e Tecidos União Caxiense S/A”



Fonte: Cartilha Plantando História, elaboração dos autores, 2021

A estrutura do conteúdo segue a seguinte forma: começamos com uma pequena amostra da importância de se estudar História Local e seguindo de um breve esclarecimento sobre a história da cidade de Caxias. Posteriormente a esses esclarecimentos mais introdutórios da cartilha, começamos o tópico sobre as ruas que tem o seguinte formato; primeiro o nome da rua, no segundo momento temos a pergunta “*Quem foi?*” no caso de ruas que são homenagens a pessoas ilustres. Depois segue um texto falando sobre os prédios e pessoas ilustres que viveram nessa determinada rua, em alguns momentos existem quadro de curiosidade sobre esse local, tudo acompanhado de fotos de Caxias do passado e do presente de uma forma colorida e com algumas ilustrações para animar os pequenos leitores que são o principal público desse material. Quando na cartilha chega o momento das praças de Caxias podemos perceber a mesma estrutura descrita anteriormente para as ruas. Mas, nesse tópico existe um bom esclarecimento sobre algumas igrejas

**História em experiências significativas**

da cidade que se encontram próximas às praças ou fazem parte das mesmas, onde podemos perceber a íntima relação entre esses dois ambientes e a impotência para o cotidiano de Caxias no passado e no presente.

#### Imagem 4 – Estrutura de uma das páginas da cartilha



Fonte: Cartilha Plantando História, elaboração dos autores, 2021

A cartilha foi posta anteriormente como um material indispensável para poder jogar Play História, dado que serve como uma introdução do conteúdo ruas e praças de Caxias. Mas também podemos dizer que é um material importante para qualquer aula sobre História Local de Caxias, pois na cartilha Plantando História tem um manancial de História sobre o centro de cidade, ressaltando a importância de existir uma preservação de nossos bens patrimoniais.

Com a elaboração da cartilha, outra dificuldade devia ser solucionada, pois teríamos que criar um jogo capaz de divertir alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao mesmo tempo que os informasse sobre História Local. Foi pesquisando a respeito disso que encontramos o *E-futuro*,

**História em experiências significativas**

uma rede social que oferece uma maneira simples e gratuita para a criação de jogos educativos online, sem que haja a necessidade de o internauta conhecer a linguagem técnica da programação. Diferente de outros sites, o *E-futuro* dar aos seus navegadores a possibilidade de personalizar o jogo de modos variados, permitindo a escolha do conteúdo que se deseja inserir no game. A rede social apenas exige o cadastramento dos usuários, e que estes acessem-na mediante e-mail e senha. Efetuado o login, deve-se clicar no link *criar material*, disponível no menu superior, e então serão apresentadas opções para a criação dos jogos.

Para a criação do nosso jogo preenchemos um formulário que se inicia pedindo um título para o jogo, que nesse caso é o *Play História*, depois foi adicionado uma descrição para o jogo, registramos essas informações primordiais, fomos para as perguntas e respostas que são possíveis de serem respondidas estudando a cartilha, fizemos uma média de 30 perguntas com respostas. Automaticamente os jogos são produzidos no nosso caso foram 6 jogos que são: roleta do saber, caminho das palavras, curtida do saber, forca, caça-palavra e jogo de futebol, seguindo os mesmos processos descritos anteriormente fizemos um jogo da memória com as imagens da cartilha:

### **Imagem 5** –Capa do jogo Play História



Fonte: Cartilha Plantando História, elaboração dos autores, 2021

**História em experiências significativas**

## Imagem 6 – Exemplo do funcionamento e design de um dos jogos elaborados



Fonte: Cartilha Plantando História, elaboração dos autores, 2021.

Para melhor entender cada jogo podemos abrir aqui um parêntese para explicar seu funcionamento. O roleta do saber e caminho das palavras são jogos de perguntas e respostas bem simples, o diferencial são seu design e seus efeitos sonoros que fazem o *game* mais real; o curta do saber é um típico *game* de “auditório”, pois conta com um botão de ajuda do “público”, do computador ou dos universitários para responder a perguntas em caso de o estudante não souber a resposta, assim o brincadeira pode levar a “ganhar” um milhão de reais; o jogo da força é o que conhecemos, uma dica para completar a palavra; o caça palavra sugerimos que seja jogado no computador para um funcionamento melhor, em seu modo de usar não existe nada novo apenas dicas que correspondem a palavras que precisam ser encontradas; no *game* de futebol existe uma pergunta e uma bola que deve entrar no gol com a resposta correta, no caso de acerto do estudante um coro “GOOOOOL!” pode ser ouvido; no nosso jogo da memória o diferencial é a existência de imagens de

Caxias do século XX e fotos atuais igualmente como foi feito na cartilha.

Para compartilhar o jogo com os alunos é muito simples, ao final da elaboração do conteúdo no site *E-Futuro* cada jogo ganha um link que pode ser compartilhado por qualquer meio de comunicação, em alguns casos os jogos precisam de palavras chaves para acesso, tal dado é divulgado junto ao link tornado acessível ao estudante. Os links de todos os jogos formam disponibilizados no final da cartilha junto com a palavra chave para acessar os jogos. Sobre a avaliação dessa atividade foi pensada que pode ser realizada através de *prints* dos alunos ao final de cada jogo ou a atividade pode ser realizada em sala no formato EAD e no modelo presencial no caso de a escola ter a tecnologia necessária para a realização do game.

A ideia aqui ao desenvolver esse projeto é torna-lo algo maior, visto que outras cartilhas *Plantando História* e outros jogos do *Play História* podem ser pensados em desenvolvidos, pois a temática de História Local é ampla e a plataforma E-Futuro abre portas para desenvolver jogos sobre as mais diversas temáticas de um modo simples.

## **Considerações finais**

Assim, buscamos propor um jogo de fácil acesso, tendo em vista que o mesmo é voltado para o público infantil, ou seja, criamos um roteiro que auxilie nas atividades composta nos jogos, entre eles estão jogo da memória, onde possui imagens da cidade, o jogo da força que envolve atividades simples referentes à história das ruas e das praças de Caxias. Com isso, para facilitar e dinamizar ainda mais as aulas, é que

**História em experiências significativas**

propomos a utilização da cartilha digital, como material de apoio, cujo, o objetivo é desenvolver um plano de aula correspondente a história de Caxias, que expõe além da importância de conhecer a história de onde vivemos, apresenta também o manancial de História contida no centro histórico de Caxias, ressaltando o quão fundamental é preservarmos nossos bens patrimoniais.

No final da experiência da produção da cartilha *Plantando História* e o desenvolvimento de jogos na plataforma *E-futuro*, pudemos observar os benefícios do estabelecimento de novas metodologias inovadoras, como a utilização de tecnologias no ensino de História. Portanto, além de aproximar os educandos aos conteúdos utilizando elementos que fazem parte de seu cotidiano, por exemplo, *internet, smartphones*. Assim, o incentivo em introduzir e incentivar novas abordagens para os professores dinamiza a relação aluno-professor. Essa relação que propomos ao longo deste trabalho é uma forma de exemplificar as possibilidades e potencialidades referentes às aplicações de tecnologias no ensino de História, ao contribuir com o cotidiano educacional dos estudantes, ponderando o ensino e tecnologias e demonstrando como esses dois fatores podem e devem caminhar juntos, para promover ainda mais desenvoltura educacional.

## **Referências Bibliográficas**

ALMEIDA, Eliane de Sousa. **COMPARTILHAR MEMÓRIAS, INTERLIGAR SABERES: O PATIMÔNIO CULTURAL DE CAXIAS PARA ALÉM DE 'PEDRA E CAL'**. In: MELO, Salânia Maria Barbosa;



SOUZA, Joana Batista de; SALAZAR, Denise Cristina da S. C. (org.). *Esquinas do tempo e narrativas de Caxias*. Teresina: EDUFPI, 2017. cap. 3, p. 69-108.

BAPTISTA, Marcus Pierre de Carvalho. **A utilização do jogo de tabuleiro e seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem do licenciado em História em sua formação docente**. *Revista Escrituras*, v. 4, n. 1, p. 197-226, 2020.

BATISTA, Leticia Maria Mesquita. **Memórias de Caxias: cada rua, sua história**. Caxias, Câmara Municipal de Caxias, 1992.

BATISTA DE OLIVEIRA, Almir Félix. **E o patrimônio no livro didático de História?** In: Projeto História, São Paulo, v.59, pp.285-308, Abri. - jul. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : história**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/Dicei, 2013.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Flertando com o caos: os jogos no ensino de História**. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 9-25.



LOPES, Guilherme Augusto Hilário. **A Importância de Estudar a História Local**. 2015.

SANTOS, Mariangela Santana Guimarães; MORAIS, Solange Santana Guimarães. **EDUCAÇÃO PRATIMONIAL E MEMÓRIA: HISTÓRIA LOCAL COMO FONTE DE PRODUÇÃO DO SABER**. In: MELO, Salânia Maria Barbosa; SOUZA, Joana Batista de; SALAZAR, Denise Cristina da S. C. (org.). *Esquinas do tempo e narrativas de Caxias*. Teresina: EDUFPI, 2017. cap. 14, p. 415-43

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A Formação da consciência histórica de Alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. 2002.

SOUZA, Joana Batista. **Educação patrimonial: passados possíveis de se preservar em Caxias - MA** / Joana Batista Souza. – São Luís, 2016.

SILVA, Marcelo Márcio da; SOARES, Lígia Mariane Costa; SOUZA, Lucélia da Silva. **O Lúdico no ensino de História: a utilização de jogos didáticos no ensino médio**. 2013. Disponível em: <[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371767866\\_ARQUIVO\\_artigoanpuh2013LigiaeMarcelo.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371767866_ARQUIVO_artigoanpuh2013LigiaeMarcelo.pdf)>. Acesso em 10 fev. 2020.

## **ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Sônia Maria da Costa Barreto

O presente artigo objetiva apresentar estratégias didático-metodológicas para aprimorar o ensino de História, sobretudo evidenciar a sua aplicação no cotidiano da sala de aula nos diferentes níveis de ensino. Também apresenta a importância da interdisciplinaridade da História com outras áreas e a aprendizagem significativa de acordo com a Teoria de Ausubel.

A História, como disciplina da área de Ciências Humanas, se constitui em uma gama de conteúdos que podem ser desenvolvidos em sala de aula e fora dela, uma vez que o objetivo de todo o ensino é a aprendizagem do aluno. Antes de selecionar qualquer recurso didático para aplicar nas aulas, é importante analisar sobre o que vai ensinar e a predisposição e o interesse do aluno em aprender, em todos os níveis de ensino.

Todavia, há de se considerar a ampla informação de conhecimentos, o avanço das tecnologias e as novas configurações do trabalho na atual conjuntura, bem como a formação dos professores nos seus campos específicos. No Brasil, os cursos de licenciatura, instituídos em 1934, via Universidade de São Paulo (USP), tiveram como objetivo principal a formação por área, necessária para as atividades de ensinar, norteados por conteúdos próprios e habilidades pedagógicas pertinentes. Importante ressaltar que o atual desafio é o professor de História aproximar a teoria e a prática docente.

**História em experiências significativas**

No que tange ao processo do ensino-aprendizagem, é possível observar um certo descomprometimento social, ético, político e pedagógico por parte do professor em relação ao ensino de História. É necessário haver uma reflexão diária sobre a teoria e a prática, para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivado de fato. Constata-se, com base em documentos oficiais, o quanto esses ensinamentos históricos estão presentes nos variados contextos: nas relações entre as pessoas, no respeito às diferentes culturas e nos variados modos de vida. O ensino da História deve estimular o homem a mudar sua própria história, apesar de não ser um herói. Deve proporcionar o desenvolvimento de suas potencialidades para o exercício consciente da cidadania, mesmo considerando as influências e as concepções positivistas e idealistas do passado.

Corroborar-se Oliveira (2017), quando a autora afirma a necessidade do conhecimento histórico como elemento fundamental nas relações pessoais e interpessoais, seja no campo educacional, cultural, social, ético, moral, seja na investigação concreta dos fatos, no tempo, no espaço e na reflexão crítica do passado sobre o presente. Não há mais espaço para conhecimentos fragmentados/repetitivos, sem relação alguma com a vida dos alunos em sociedade e no trabalho, uma vez que os valores ao ensino de História precisam ser agregados.

Para tal, as práticas didático-pedagógicas não podem ficar à margem do processo de ensino, mas sim devem ser aplicadas e ampliadas como todos os recursos disponíveis para tornar a docência atraente e eficaz. Segundo Sousa (2003, p.35), aprender e ensinar.

[...] constituem duas actividades muito próximas da experiência de qualquer ser

humano: aprendemos quando introduzimos alterações na nossa forma de pensar e de agir, e ensinamos quando partilhamos com o outro, ou em grupo, a nossa experiência e os saberes que vamos acumulando.

É na apropriação de saberes que estão em jogo a motivação, o conteúdo apresentado e desenvolvido, a atividade que deve ser realizada, a forma de comunicação. Também importam a figura do professor e as estratégias e/ou recursos de ensino que servem como suportes didáticos para que o aluno se aproprie dos saberes propostos pelo professor. Nesse ensejo, vale evocar a Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel (1963), que ocorre quando ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não arbitrária com aquilo que o aluno já sabe. Ressalta-se um conhecimento relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende, denominado por Ausubel, como *subsunçor* ou ideia-âncora. Concorde-se com a afirmação de Oliveira (2017, p. 409):

É possível constatar que, quando o ensino de História é apresentado com reflexão em sala de aula, a aprendizagem dos estudantes torna-se mais significativa, sendo capaz de romper com os padrões tradicionais da aprendizagem neutra, passiva e fragmentada, ainda presente em alguns contextos educacionais.

No entanto, embora o conhecimento prévio seja a variável fundamental para a aprendizagem significativa, tal qual concebida por Ausubel, não se garante ser uma variável

facilitadora para a aquisição do conhecimento escolar. Pelo contrário, pode até ser uma variável bloqueadora, caso os significados dos conhecimentos prévios sejam ancorados em conhecimentos e concepções derivadas do senso comum ou de fontes não seguras e verdadeiras. Assim, o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo e o aprendiz deve ter predisposição para aprender, sobretudo fatos e assuntos do seu interesse.

É esse conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do sujeito, que permite dar significado a um novo conhecimento, seja de forma mediada, seja pela própria inferência do sujeito. A relevância da aprendizagem significativa nos faz lembrar o “método” Paulo Freire, quando estimulou a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de objetos, vivências e experiências próprias já conhecidos pelos alfabetizados. Recorre-se à Nikitiuk (1999, p. 62):

Por que então não fazer o aluno falar e, aí, sim, encontrar a partir das suas questões o conteúdo que lhe seja significativo? Construído em torno de um conceito central correlato ao espontâneo utilizado pelo aluno, esse conteúdo poderá servir de mediação entre as representações particulares do aluno e o conhecimento universalmente produzido, que tem como porta-voz o professor.

Isso faz lembrar as concepções de ensino baseadas em Piaget e Vygotsky. O modelo construtivista oferece subsídios suficientes para a superação das aulas expositivas e teóricas como metodologia exclusiva. Indicam caminhos para um ensino que estimula o desenvolvimento cognitivo e crítico em

**História em experiências significativas**

direção a níveis qualitativamente superiores, alcançando resultados voltados para a compreensão e a atualização em face das novas exigências, características do século XXI. As ações do professor devem apontar para a forma como vê o processo de ensino-aprendizagem e para sua concepção de História.

Essa História que exclui a realidade do aluno e despreza qualquer experiência da sua história de vida impossibilita-o de chegar a uma interrogação sobre sua própria historicidade e sobre a dimensão histórica de sua realidade individual. O fato de o aluno não se ver como agente histórico o impede de colocar questões ou de perceber os conhecimentos que, a partir de suas experiências individuais, possam ser base de discussão em sala de aula. É uma oportunidade da construção de uma linha de tempo real, sequente e significativa, em que o aluno relaciona acontecimentos históricos paralelos à sua vida e mostrar a importância de vivenciar esses momentos. Os recursos de ensino oportunizam a exposição de conceitos teóricos na prática cotidiana de forma mais atrativa e criativa.

A linha de tempo — recurso didático-metodológico — é uma representação gráfica e linear que permite a localização, a associação e a compreensão de fatos sociais e históricos. Organiza e relaciona fatos significativos da vida com o aparecimento de estilos, acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais, possibilitando a reconstrução da memória.

É interessante despertar o aluno para comparar a época em que seus pais ou avós nasceram e o estilo da época: hábitos, valores morais e sociais, roupas e modismo de forma geral. O aluno também poderá relacionar fatos sociais/históricos/econômicos/culturais

**História em experiências significativas**

com a sua data de nascimento. Uma boa sugestão de atividade é organizar com os alunos uma linha de tempo de suas vidas, ilustrando-a com pinturas, gravuras, monumentos, fotografias, desenhos correspondentes às datas registradas. É interessante a construção de uma linha de tempo paralela com a finalidade de registrar na mesma temporalidade, fatos e eventos pessoais (MERLO; FRANCO; BARRETO, 2016, p. 21).

Despertar para a aprendizagem da História, partindo do interesse do aluno e envolvendo outras disciplinas quanto ao assunto abordado, amplia os seus conhecimentos, além de fazer com que ele observe a inter-relação com outras disciplinas, evitando a fragmentação dos conteúdos. Desde que a História constituiu-se como campo disciplinar no século XIX, a sua singularidade tornou-se marcante sobre as outras áreas de conhecimento, porém, no século XX, com a complexidade dos processos históricos, revelou-se o rol de aproximações possíveis a serem desenvolvidas.

Como experiência própria, relata-se um projeto interdisciplinar envolvendo outras quatro áreas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências. A partir de um fragmento da carta de Pero Vaz de Caminha, considerado o primeiro documento escrito da História do Brasil, o escrivão-mor registrou as suas impressões sobre a terra que posteriormente viria a ser chamada de Brasil. Pelo documento, sabemos o dia em que Pedro Álvares Cabral e os demais tripulantes pisaram em terras brasileiras pela primeira vez: 22 de abril de 1500. A maior parte da documentação utilizada em História é escrita, apesar do avançado processo de digitalização e microfilmagem.



Registra-se, de forma sucinta, o que pode ser explorado, a partir da narrativa histórica, envolvendo as áreas de ensino já mencionadas: localização de Portugal, localização do Brasil, oceanos, rios, tipos de vegetação, origem das pessoas, ortografia arcaica, gramática, narrativa formal, reescrita da carta ou parte dela, pronomes de tratamento, duração da viagem Portugal/Brasil, características físicas dos habitantes da terra, usos e costumes, língua, cultura, entre outros assuntos. Demais textos históricos também podem ser utilizados, conforme o nível de interesse do aluno, com orientação do professor. No entanto, “[...] é preciso uma recuperação das noções implícitas em um documento, dentro da época em que foi produzido” (BORGES *et al.*, 1986, p. 43).

A leitura é uma atividade indispensável, básica e fundamental para o processo ensino-aprendizagem em qualquer área de estudo — é capaz de gerar novos significados sobre variadas formas. A leitura no ambiente escolar assume várias modalidades, oferecendo aos alunos a possibilidade de interagir com o texto histórico. A sala de aula é o lugar de criação de vínculo com a leitura, de inserção do aluno na oportunidade de construir sentido e produzir conhecimento. O olhar crítico da leitura, como fonte de informação, amplia a capacidade de produzir textos orais e escritos, além de expandir a compreensão dos textos lidos e aumentar o vocabulário. A organização de um projeto de leitura com foco nos assuntos de interesse históricos comuns, é sempre bem-vindo.

A motivação para a leitura envolve curiosidade e abertura a novos conhecimentos e informações. No ensino, não basta discutir ou teorizar o valor da leitura, é preciso construir e levar a prática para que a leitura venha a ser cada vez mais sedimentada na vida do aluno. Também se faz

**História em experiências significativas**

necessário levar o aluno a perceber que o conhecimento histórico possibilita a desconstrução do mito do “saber pronto e acabado” e da História como “verdade absoluta”.

Importante lembrar a presença da tecnologia no ensino de História. Envolver a realidade virtual e interagir em processos de simulação não só permite a fixação da aprendizagem, mas instiga a perseguir novas descobertas e arriscar-se em viagens reais e imaginárias e, com isso, poder criar soluções para antigas dificuldades no cotidiano escolar. As informações praticamente chegam em tempo real. Acontecimentos do outro lado do mundo chegam rapidamente até nós, via *internet*, televisão, rádio, entre outros meios midiáticos, e que devem ser utilizados como mais um recurso de ensino no ambiente de aprendizagem.

Assim, é mister lembrar que os impactos da tecnologia se faz sentir na nossa sociedade de forma real e veloz. A função de acumulador e repassador de informações e saberes, que muitos professores ainda entendem ser a sua principal responsabilidade se tornou obsoleta e atropelada pelas tecnologias de informação e comunicação.

Por que usar a multimídia na educação? Que benefícios a aprendizagem terá com o uso desta tecnologia? Essas são algumas perguntas que ouvimos quando se trata deste assunto. A resposta é muito simples. Está cada vez mais claro que o professor que adota procedimentos do método tradicional do ensino de História, onde se disseminava conteúdo, explicação e atividades nas suas aulas estão cada vez mais deslocados da concepção moderna de educação que esta sim, pressupõe que educar significa,

portanto, propiciar situações, experiências e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento do indivíduo através de mediadores expressivos, tais como a expressão artística, plástica, dramática, lúdica, musical, entre muitos outros, pois possui alternativas didáticas que realmente ocorra a evolução dos processos de aprendizagem, propiciando ao seu aluno um aprendizado com base em novos paradigmas e metodologias. A inserção das novas mídias nas práticas educativas permite o exercício do olhar crítico dos alunos. Sendo assim, todos têm direito a conhecer e utilizar a tecnologia, pois ela faz parte da história do homem assim como a escola. Ela é um saber que se adquire pela educação teórica e prática e principalmente pela pesquisa tecnológica (CHAGAS, 2016, p. 18).

A inserção de novos recursos tecnológicos possibilita mostrar uma História interativa e mais interessante, mas, para isso, é necessário que os professores fiquem atentos e chequem as informações referentes ao assunto. Ainda na visão de Chagas (2016, p. 19), a *internet* estimula a ação de pesquisar:

A utilização de pesquisa em sala de aula tem sido uma ferramenta poderosa, proporcionando a possibilidade de enriquecer toda a prática pedagógica do ensino de História. A *internet* dá aos professores condições de concretizar

teorias, articular conteúdos, e despertar o interesse pela pesquisa e novos conhecimentos. A imagem e o som sensibilizam fazendo a integração da turma ou mesmo da escola, possibilitando um ambiente afetivo e de troca.

Para que serve a pesquisa? Um dos objetivos é estabelecer diálogos com as fontes e retirar delas todas as informações necessárias aos questionamentos e às inquietações. A pesquisa também auxilia a desvendar pontos obscuros e ainda não estudados, descobrir fatos novos e somá-los à bagagem cultural do aluno.

É possível mostrar uma História interativa e interessante aos nossos alunos, por meio da inserção das novas mídias nas práticas educativas, principalmente pela pesquisa tecnológica. A utilização da pesquisa em sala de aula tem sido uma ferramenta poderosa, possibilitando o enriquecimento da prática pedagógica do ensino de História, pois a pesquisa proporciona formação sólida e crítica.

Pesquisar é uma atividade que requer orientação do professor e compreensão do aluno no que diz respeito a sua responsabilidade em assimilar as informações do material pesquisado sem, entretanto, fazer cópia de textos ou mudar o pensamento do autor. Tal atividade propicia descobertas como a localização de fontes, a apreciação e o aprofundamento do objeto/assunto estudado e a organização do material coletado (ECO, 1993).

A construção da memória histórica representa uma questão que vem sendo cada vez mais desenvolvida sistematicamente e sobretudo, quando analisada do ponto de vista do modo como a história se faz materialmente presente,

sendo memória. Toda atividade de pesquisa deve ser planejada de acordo com o interesse pelo tema investigado, pela disponibilidade de tempo do pesquisador e do acesso ao material disponível para a organização, seja ele físico, seja virtual.

Apenas a introdução da tecnologia nas escolas não resolverá efetivamente o problema, é necessário que haja uma alfabetização tecnológica do professor. Ele precisa saber quando, como e porque utilizar a tecnologia, primeiro de maneira informal (como seus alunos) e depois integrá-la como recurso pedagógico em suas aulas. Assim as tecnologias podem ser vistas e usadas mais do que como um passatempo (CHAGAS, 2016, p. 18).

As Teorias de Informação e Comunicação (TIC) tendem a oferecer cada vez mais informações escritas e visuais, utilizando a imagem e o movimento. A imagem visual vai além dos limites da palavra escrita, convertendo-se em uma forma específica de comunicação. A era digital reinventou o aprendizado, configurando uma realidade nas salas de aula. As instituições de ensino devem estar familiarizadas com essa tendência. Tanto na educação presencial como no ensino a distância, as **tecnologias de informação e comunicação** potencializam o processo de construção do conhecimento histórico.

O livro didático, apesar de permanecer como recurso tradicional e muitas vezes, único em sala de aula, tem a sua importância para direcionar a abordagem de conteúdos e o planejamento do professor. Porém, não se deve permitir que ele engesse o plano de aula ou retire a autonomia do

professor, mas que sirva de ferramenta para auxiliar suas práticas pedagógicas.

Entretanto, apesar de sua grande relevância para o ensino, não deve ser o único recurso utilizado por professores e alunos. O livro registra métodos adequados para cada tipo de atividade e valoriza a interdisciplinaridade, recomendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a didática contemporânea (MERLO; FRANCO; BARRETO, 2016, p. 40).

O livro didático é um recurso influente na prática de ensino, uma vez que a variedade de fontes de informação por ele ofertada, contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento. Portanto, há de se destacar também a importância da leitura, conforme apregoa os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

Valorizar trabalhos de leitura crítica significa optar por aprendizagens qualitativas e não simplesmente quantitativas, que visam, por exemplo, apenas o acesso a informações históricas de caráter cumulativo. É importante que o professor considere que tanto as informações mais explícitas nas obras quanto aquelas obtidas por leituras críticas contribuem para a ampliação do repertório cultural e histórico de seus alunos. O modo como os alunos identificam e reconstroem as questões pertinentes à disciplina da História, como de fato, sujeito e tempo histórico, serão também fundamentais para que

possam compreender, de modo cada vez mais complexo, as relações entre os homens, as suas ações e as suas produções (PCN's, 1997, p. 57).

A seleção dos recursos de ensino utilizados por docentes em salas de aula é de grande relevância no processo ensino-aprendizagem, uma vez que podem representar instrumentos facilitadores capazes de estimular e enriquecer o cotidiano escolar. Os recursos de ensino são inesgotáveis e surpreendem a todo momento. Portanto, é preciso criar, aplicar, inovar e pensar a História de um jeito original, interdisciplinar e significativo.

## **Referências**

AUSUBEL, David Paul [1963]. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia/Secretaria de Educação Fundamental**: Brasília: MEC/SEF, 1997.

CABRINI, Conceição *et al.* **O ensino de História**: revisão urgente. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAGAS, Daniele Cristiane. **A tecnologia auxiliando no ensino de História**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de História) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese em Ciências Sociais**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

MERLO, Patrícia Maria Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel; BARRETO, Sônia Maria da Costa. **Recursos**



**didáticos em História:** bons motivos para inovar, contextualizar e aplicar. Vitória: Grafitusa, 2016.

NIKITIUK, Sonia M. Leite (Org.). **Repensando o ensino de História.** 2. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. História: A necessidade de repensar o ensino de História no âmbito educacional e social. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ed. 5, ano 2, v. 1. P. 408-433, jul. 2017. ISSN:2448-0959.

## **MEMÓRIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONHECENDO A SALA DE AULA E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE**

Iraneide dos Prazeres, Silva  
Luana Cristina de Sousa Lima  
Jakson dos Santos Ribeiro

### **Introdução**

O presente texto tem como objetivo relatar a vivência e experiências de sala de aula vivenciada durante a realização do Estágio Curricular do Ensino Médio, do Curso de História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O estágio teve duração de dois meses, perfazendo uma carga horária de 60 horas, completando o total da disciplina de 225 horas. A escola onde ocorreu a aprendizagem do estágio foi a Escola Centro de Ensino César Marques, localizado na cidade de Caxias/MA, no bairro Campo de Belém.

A prática docente que permearam esse estágio estavam focada em refletir sobre o contexto histórico e o papel do aluno do Ensino Médio, enquanto cidadão e agente do tempo. A escola funciona nos três turnos matutinos, vespertinos e atende a alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A atividade curricular denominada por estágio supervisionado do 8º período tem um papel importante na formação dos futuros docentes, pois leva o licenciando a

**História em experiências significativas**

vivenciar na escola situações de aprendizagem que irá mobilizá-las futuramente enquanto futuras professoras.

O Estágio Supervisionado é uma exigência da LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) nos cursos de formação de docentes. Segundo Oliveira e Cunha (2006), o estágio supervisionado é uma atividade que proporciona ao aluno adquirir a experiência profissional relativamente importante para a sua inserção no mercado de trabalho.

A Constituição Federal do Brasil incorporou como princípio de que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF.Art. 205). Retomado pelo Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB-9.394/96, este princípio abriga o conjunto de pessoas e de educandos como um universo de referência sem limitações.

A experiência do estágio é essencial para a formação integral do aluno, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais com habilidades e bem-preparados (BERNARDY, 2012). Desse modo, ao chegar à universidade o aluno se depara com o conhecimento teórico, porém muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano (MAFUANI, 2011). Nesse sentido, quando iniciamos a experiência de estágio, ainda nos assustamos com a realidade das escolas, dos professores e alunos, ocorrendo um choque entre a teoria estudada na universidade e a prática.

Por essa ótica, Bianchi et al.(2005) destaca que o Estágio Supervisionado é uma experiência em que o aluno mostra sua criatividade, independência e caráter. Portanto o

**História em experiências significativas**

objetivo do Estágio Supervisionado é proporcionar ao graduando/a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional, criando a possibilidade do exercício de suas habilidades. Espera-se, portanto com isso, que o/a graduando/a tenha a opção de incorporar atitudes práticas e adquirir uma visão crítica de sua área de atuação profissional (OLIVEIRA; CUNHA, 2006).

O Estágio Supervisionado constitui primeiramente na observação da escola, da sala de aula e a regência dos professores titulares, posteriormente na elaboração de planos de aula para o melhor andamento dos conteúdos aplicados e para a elaboração deste memorial a metodologia utilizada, foi buscar autores que trabalham a temática da formação de professores, contribuindo assim para a compreensão de nossa docência.

Inicialmente, é importante destacar que o “Estágio Supervisionado é espaço fecundo, ao possibilitar o contato dos estagiários com sua futura profissão. A esse propósito, é indispensável o estágio como componente da prática, para a constituição da identidade profissional e construção de saberes docentes” (PANIAGO; SARMENTO, 2015, p 82).

Por essa ótica, como uma das características a interação entre universidade e escola, contribuindo para que o futuro professor compreenda seu local de trabalho com todas as suas peculiaridades que como aluno, não conhecia (CARVALHO, 2012).

O estagiário de licenciatura passa por situações que exigem dele tomadas de atitudes rápidas, desenvolvendo assim competências ligadas à docência. O estágio é a inserção na realidade escolar, é vivenciar, o que é ser professor assumindo esta responsabilidade, e por esse

**História em experiências significativas**

motivo, entendemos que está atividade prática é essencial na formação do estudante de licenciatura.

Os conteúdos trabalhados pelas estagiarias foram os mesmos, porém com metodologias diferentes que tivemos um cuidado em selecionar os conteúdos de forma que aguçasse o interesse dos alunos e sua criticidade em relação ao conteúdo passado.

De acordo com Bittencourt (2004), a seleção de conteúdos escolares é um problema relevante que merece intensa reflexão, pois constitui a base do saber disciplinar dos professores.

A opção da seleção pelos *conteúdos significativos* decorre de certo consenso sobre a impossibilidade de ensinar “toda história da humanidade” e a necessidade de atender os interesses das novas gerações, além de estar atento às condições de ensino. Estas condições são múltiplas e interferem nos critérios de seleção de conteúdos, sendo preciso considerar desde a precariedade da rede pública escolar até o excesso de materiais didáticos e de informação disponíveis por intermédio dos diversos meios de comunicação, além de organizar os conteúdos dentro dos limites do “tempo pedagógico” destinado à disciplina pela grade curricular. (BITTENCOURT, 2004, p. 138)

O sistema educativo, assim como os demais, sofrem transformações que o influenciam direta ou indiretamente, por esse motivo o professor precisa estar sempre atualizado,

**História em experiências significativas**

“criando estratégias e métodos de ensino/aprendizagem” que possa despertar interesse nos discentes.

Segundo Ribeiro (2013):

A educação compreende dois pontos indissociáveis. De um lado, ela se faz pela transmissão do saber, que se constitui de conteúdos considerados socialmente relevantes, e chegam ao estudante “de fora para dentro”. De outro, é preciso extrair respostas ativas do aluno, instigá-lo a produzir o saber, propiciando situações das quais possa emergir sua própria interpretação dos conteúdos transmitidos. Enfim, tão importante quanto à transmissão de conhecimentos e experiências socialmente acumulados é o estímulo ao desenvolvimento das habilidades e competências que questionam o aluno apto a aprender a conhecer. (RIBEIRO, 2013, p.5).

Devemos nos pautar por um conhecimento crítico criativo e dinâmico, e para tanto, não basta apenas uma revisão de conteúdo. Durante o desenvolvimento do nosso estágio, nas aulas ministradas buscavam, sempre que possível, aproximar o conteúdo trabalhado com a realidade dos educandos, abrindo assim espaço, para uma constante troca de experiências entre o educador e os educandos.

Assim, seguindo essa premissa, a metodologia utilizada para cumprir o nosso estágio supervisionado consistiu em uma carga horária de 225 horas que foi dividida da seguinte forma: 30 horas de observação sendo dividida entre as turmas do 1º, 2º e 3º ano, 60 horas de

**História em experiências significativas**

regência, 10 horas de reuniões pedagógicas, o restante das horas serão distribuídos na elaboração dos planos de aula, participação do evento de prática, encontros com o orientador do estágio supervisionado e na elaboração do presente memorial.

A observação da escola, da sala de aula consiste em observar a didática do professor regente. Com relação à metodologia utilizada para fazer este memorial, buscamos subsídios em autores que trabalham a temática da formação de professores, contribuindo assim para compreensão do que significa a formação docente, qual a importância do estágio, como se encontra o ensino de história hoje, entre outras temáticas, estabelecendo sempre paralelos entre os discursos e a minha prática educativa.

Para o melhor desenvolvimento deste memorial está dividido da seguinte forma: será apresentado como diário de participação da vivência e experiência, posteriormente será apresentado a segunda parte do nosso diário onde apresentaremos nossas experiências. Destacarem nossos desafios quanto estagiarias durante todo o período na escola. Tornando possível verificar por meio da convivência, como o ambiente escolar é diversificado, possuindo características que facilitam e dificultam o ensino aprendizagem de cada educando.

Nesse caso, o conceito de aprendizagem está, muitas vezes, relacionado à educação e vice-versa. Dessa forma, a aprendizagem social é vista como instrumento de desenvolvimento evolutivo, desempenhando importante papel na aprendizagem dos próprios indivíduos que constituem as sociedades (LONGHI, 2008). Reforçando essa questão, o autor aponta:

**História em experiências significativas**



[...] a aprendizagem é produzida a partir da capacidade do indivíduo, integrante de sucessivas gerações (individual e coletivamente), de se apropriar de novos comportamentos que, de forma paulatina, incorpora aos demais conteúdos socioculturais da espécie. (LONGHI, 2008, p. 131).

Nesse sentido, o professor encontra-se no desafio de contribuir com a educação do jovem e do cidadão, em um momento de mudanças e incertezas. Assim, precisamos exaltar os valores importantes e condizentes com a sociedade contemporânea, por isso, o professor precisa entender que deve exercer um papel, de acordo com os princípios de ensino-aprendizagem adotados, como saber lidar com os erros, estimular a aprendizagem, ajudar os alunos a se organizarem, a educar através do ensino, entre outros, (SANTOS, 2013).

- **Apresentação do espaço escolar**

Escola Estadual do Ensino Médio César Marques, localizada na Av. Walter Brito, S/N no bairro Campo de Belém, na cidade de Caxias/MA, funciona nos três turnos. De imediato observamos que a escola apesar de ser pequena, com apenas sete salas, e acomodar uma grande quantidade de alunos, ela é bem-organizada, sendo que a diretora é bem rígida com os alunos, tendo assim o controle de todos.

As turmas de Ensino Médio da escola selecionadas são divididas entre dois professores que trabalham o conteúdo de formas diferentes: o primeiro professor

**História em experiências significativas**

trabalha fazendo anotações no capítulo no quadro na medida em que vai fazendo explicações e depois seleciona questões do livro didático para que os alunos respondam; já o segundo professor utiliza recursos que ele mesmo leva para a escola (Datashow e caixa de som), apesar da instituição dispor o material, porém como o número de professores é grande, um aparelho somente não é suficiente.

É importante que tanto o professor regente como o estagiário conheça o espaço escolar de atuação assim compreenderá o seu papel na comunidade na qual estão inseridos, seus objetivos e valores, pois, conhecendo o ambiente como um todo é possível estabelecer formas de trabalho mais interessantes que facilitará o ensino/aprendizagem de todos os alunos.

Como reforçam Santos (2013), a educação deve não apenas formar trabalhadores para as exigências do mercado de trabalho, mas cidadãos críticos capazes de transformar um mercado de exploração em um mercado que valorize uma mercadoria cada vez mais importante: o conhecimento. Dentro deste contexto, é imprescindível proporcionar aos educandos uma compreensão racional do mundo que o cerca, levando-os a um posicionamento de vida isento de preconceitos ou superstições e a uma postura mais adequada em relação a sua participação como indivíduo na sociedade em que vive e do ambiente que ocupa.

## **1º Diários de participação**

O primeiro contato com o corpo docente da instituição de ensino se deu por meio de apresentação, onde conhecemos os professores responsáveis pela disciplina de História, devidamente apresentadas. O estágio foi dividido em três partes: primeiramente observamos da escola,

posteriormente, observamos as aulas dos professores regentes das turmas, e por fim, assumimos a sala de aula.

Primeiramente as turmas que contribuíram para o estágio foram às turmas do, 1º ano, 2º e 3º ano. No primeiro dia de observação foi muito produtivo, ao chegar à sala de aula, o professor regente fez as devidas apresentações em seguida pediu para me apresentar aos alunos; nos apresentamos com o nosso nome, o curso e o objetivo do estágio que neste primeiro momento é observar como funciona a dinâmica da sala em seguida assumir a regência como professora. Sentei-me e o professor deu continuidade aula.

No decorrer das observações das aulas ministradas pelos professores, foi possível constatar que cada professor possui uma postura profissional diferenciadas, e uma delas é a relação professor/aluno. Ambos os professores são excelentes profissionais bem capacitados, porém um professor tornou-se mais evidente a boa relação que ele mantinha com os seus discentes, demonstrando sempre um bom domínio de sala através do respeito e admiração mútuo entre professor/aluno, desenvolvendo uma boa motivação no processo de aprendizagem. Os professores têm um comprometimento com os conteúdos de ensino/aprendizagem ministradas para as turmas do ensino médio.

Em todas as turmas constatamos que tem alunos com dificuldades de aprendizagem, alunos que conversam muito durante aula dificultando o aprendizado dos demais e tem aqueles alunos que necessitam de um acompanhamento, porém a escola não possui profissionais capacitados para esses alunos.

**História em experiências significativas**

Em relação à metodologia utilizada atende ao planejamento por quinzena, e consegue administrar os conteúdos que serão propostos aos alunos, utilizando em algumas turmas aulas diferenciadas como o uso de audiovisual, além de avaliar utilizando vários critérios de atividades no caderno, além da apresentação de seminários, atividades em grupo e participação durante as aulas.

Cabe ressaltar que a vivência dos professores com seus colegas de trabalho é bem satisfatória mantendo sempre uma boa relação de convivência, que se encontram sempre na sala dos professores onde compartilham opiniões e ideias que podem ser colocadas em prática no âmbito escolar. Diante das observações feitas, podemos apontar que apesar das dificuldades, inclusive a de morar em outra cidade, ele atua em sua área como um professor que busca mediar o processo de aprendizagem dos alunos.

Após esse período de observação assumimos a regência das turmas, assim em nossa primeira aula de regência aconteceu no dia 19 de setembro de 2019. Teve início por volta das 13h15min da tarde, no 1º G. Neste dia, foi feita apresentação e comunicamos que a partir desta data estaria como docente de História, para concluir meu curso de graduação.

Antes do início da aula, apontamos os conteúdos que seriam abordados em nossa regência. A “Renascimento e as Reformas Religiosa, falamos sobre a forma de avaliação que iria utilizar: receber as atividades que seria feita em sala, valendo visto, atividade de pesquisa, comportamento, participação em aula, e por fim uma prova.

No 2º ano o conteúdo trabalhado foi “A independência do Brasil e o Primeiro Reinado” seguindo o roteiro do livro didático, porém em alguns momentos houve

**História em experiências significativas**

a necessidade de pesquisar conteúdos que pudessem dar um embasamento melhor e facilitar o ensino/aprendizagem dos alunos. Sendo assim, de acordo com Leandro Karnal (2008):

Professores que adotam livros didáticos sentem-se obrigados a seguir *de cabo a rabo* seu conteúdo, pressionados por diretores, coordenadores e pais. Com o número baixo de aulas de História oferecidas, quaisquer assuntos e discussões que, embora importantes, “atrasariam a matéria”, são deixados de lado. O resultado de tudo isso é a transformação do conhecimento histórico numa maçaroca de informações desconectadas ou articuladas à força, mas sempre desinteressantes e frequentemente inúteis. A medida disso é dada pela dificuldade que muitos professores têm em responder a mais banal e óbvia pergunta dos alunos: “Professor, para que serve isso?”. (KARNAL, 2008, p. 29).

Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), na transposição do conhecimento histórico para o nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas e também do presente.

Os desafios encontrados para a realização deste estágio apresentaram-se da seguinte forma: primeiramente no

**História em experiências significativas**

questionamento dos alunos, querendo saber minha idade por que alguém que aparentemente apresentava a mesma idade como poderia ser professora deles? Outro desafio era a falta de livros, em todas as turmas, onde podemos observar que um professor dar um ponto para os alunos que emprestam seus livros para a turma que ele está ministrando aula.

Foram muitos os desafios, porém como futuros professores saber driblar essas situações é o que nos capacita para sermos excelentes profissionais. Porém nem todos os alunos faziam as atividades proposta dificultando a avaliação deles. Em suma as atividades propostas foram bastante satisfatórias desta maneira foi possível conhecer o perfil de cada aluno. As atividades realizadas para a obtenção de notas foram realizadas atividades em sala trabalham de pesquisa, revisão e prova.

## **2º Diários de participação**

Para a observação das turmas de 1º, 2º e 3º anos junto à observação do professor regente, foi possível observar a forma como o professor trabalhava com os alunos e como os alunos respondiam ao método de ensino adotado pelo professor. O método de ensino tradicional (livro didático, quadro branco e pincel) é utilizado pelo professor para a comunicação com as turmas e a apresentação do conteúdo.

Concentração e segurança são pontos que às vezes parece difícil de manterem, pois assim como o aluno se distrai facilmente e ignora o professor à frente da turma isso pode provocar a desconcentração do professor, parece desmotivar apenas pelo olhar dos alunos. Portanto, o professor em regência deve sempre inovar seus métodos de

**História em experiências significativas**

ensino para manter a atenção dos alunos na aula, principalmente quando o conteúdo é mais denso e longo.

Esse é um dos momentos em que se pode pensar o uso do celular em sala de aula e a formação de grupos ou duplas, quando o aluno está em uma sala com outros trintas e apenas um professor à frente, ele pensa que o professor não vai notar se ele faz anotações ou não, atividades ou presta atenção, então pensa que tudo bem não fazer nenhuma tarefa. A observação no estágio é importante para que o estagiário, em suas anotações, perceba onde o professor regente pode estar falhando e o que ele pode ser feito para melhorar essa abordagem mais direta com os alunos.

Durante a regência algo a ser analisado e repensando, além da abordagem dos conteúdos que facilite o entendimento dos alunos, e que chame a atenção da maioria. Desse modo, entender que cada um deles aprende de forma diferente e em tempos diferentes. Apesar de o estagiário ter 60 horas de regência divididas entre turmas de 1º, 2º e 3º Ano, o tempo pode não ser suficiente para o estagiário, porém identificamos as particularidades de cada um, e aprender a lidar com elas, no geral é possível perceber como essas turmas respondam aos assuntos ministrados.

Abordando os aspectos negativos que atrapalhou as aulas tanto dos professores regentes como das estagiárias, foi à climatização da escola que eventualmente estavam com problema. Assim com as temperaturas altas os alunos ficavam mais agitados e dificilmente queriam focar nas aulas. A escola providenciou o conserto dos aparelhos de ar-condicionado, porém os aparelhos não funcionaram como o desejado, mas amenizaram um pouco o calor deixando os alunos menos incomodados.

**História em experiências significativas**



A evasão escolar foi algo que não poderíamos deixar de notar, pois durante a chamada alguns alunos avisavam que colegas haviam desistido e esse número, especialmente nas turmas de 1º Ano cresceu bastante; provavelmente o motivo das turmas de 2º e 3º ano estarem na média de 25-28 alunos, enquanto nos primeiros, na lista de frequência, matriculados, apareciam em média 40 alunos.

As turmas de 1º Ano, apesar de já registrado a inquietação, foram mais participativos em trabalhos e atividades, enquanto as turmas de 2º Ano participavam mais durante a explanação do conteúdo e colaboravam mais com a organização e silêncio.

Em relação ao planejamento das aulas a pedido dos professores o conteúdo dos livros foi ministrado de forma que ficassem bem revisados, principalmente pelo nível de conhecimento dos alunos e vários exercícios de fixação fossem aplicados.

As turmas de 2º Ano ficaram mais empolgadas e mais participativas em relação aos conteúdos ministrados junto com algumas listas de questões já que é essa a prática do professor regente; as aulas onde mais participavam eram as que eles recebiam as questões e na medida em que as questões e seu contexto eram explicados, eles respondiam.

A competitividade é um bom incentivo para a turma, geralmente os alunos gostam de ter mais pontos que os colegas e entregar as atividades, inclusive gostam de ter notas melhores que as outras turmas de mesma série. Foram aplicadas provas e recuperações apenas nas turmas de 2º e 3º Ano, apesar de entregarem as atividades, nem sempre a nota das provas são boas, deixando um bom número de alunos em recuperação para alcançarem a média do bimestre.

**História em experiências significativas**

Enquanto algumas turmas respeitam o professor à frente da sala de aula, independentemente de ser o professor regente ou o estagiário, outras turmas, não acontecem a mesma coisa. No entanto, com outros alunos isso parece aproximar o professor e o aluno e facilita a realização das atividades e a participação em sala de aula, pois o aluno sabe que não terá julgamento se entregar uma resposta errada numa atividade ou tem vergonha de tirar dúvidas, ainda que não pergunte para a turma inteira ouvir.

As atividades propostas durante a regência se estabeleceram da seguinte forma: nas turmas do 1º Ano, foram divididas em oito grupos com as temáticas: Balaiada, Adesão de Caxias à Independência, Igrejas no processo de povoamento, Prédios Históricos caxienses, Veneza, Praças – interação social, Centro de Cultura (fábrica têxtil) e Rio Itapecuru. Os grupos teriam tempo para organizarem a apresentação em sala de aula, fazerem cartazes e organizarem as pesquisas para apresentarem duas semanas depois; ao final das apresentações, cada grupo elaborou uma questão sobre sua temática e a junção de todas as perguntas foi copiada no quadro e os membros de todas as equipes deveriam copiar, responder e entregá-las à estagiária.

O único, porém foi à Turma F, sendo a turma onde os alunos são mais faltosos, a maioria dos grupos, não apresentam por ausência de outros membros e não tiveram comprometimento com o trabalho. No entanto, um dos grupos se empenhou em criar uma apresentação em forma de dramatização sobre a lenda da Veneza e que, infelizmente, não foi registrado em fotos. Na Turma E, somente um grupo não apresentou e nem apresentou uma justificativa plausível para professora regente, mesmo sendo nota mensal.

## Considerações Finais

A partir do que desatacamos é possível concluir que o estágio é parte integrante da formação docente, contribuindo diretamente para a desmistificação do que é ser um professor. O estágio supervisionado caracteriza-se como oportunidade de enriquecimento e amadurecimento, não só acadêmico, mas também profissional, pois as experiências vivenciadas contribuirão para a construção da identidade profissional do futuro docente, como bem afirma Guimarães (2012) os professores tornam-se professores de História aprendendo e ensinando, relacionando-se com o mundo, com os sujeitos, com os saberes e com a história.

Portanto o estágio curricular supervisionado é importante na formação do licenciado, pois proporciona “[...] a capacidade de se encontrar com a realidade social da educação e, a partir desta relação, começar a preparar o seu amanhã como profissional da educação, fazendo realmente a diferença onde quer que se encontre”. (SCALABRIN; MOLINARI, [20--], p.3)

Encontramos alguns desafios, principalmente em relação ao ensino de história, além do desinteresse, indisciplina, baixa frequência, entre outros, porém como estagiarias acreditamos que desenvolvemos um bom trabalho, conseguindo assim, transmitir o que aprendemos na academia, mas acima de tudo aprendemos com esses alunos, principalmente em relação a rotina de ações pedagógicas.

Por fim levaremos desse estágio como grandes experiência tanto profissional como pessoal, o carinho de cada aluno no final do estágio só nos mostra que

**História em experiências significativas**

desenvolvemos um belo trabalho e nos dar um animo para acreditar que podemos fazer muito mais pela nossa educação como cidadão e profissional.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Os Estágios nos Cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. **A Importância da Prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas**. [S.l.: s. n.]. [20--]

LONGHI, Armindo José. **Ação educativa e agir comunicativo**. Caçador: Unc caçador, 2008.

MAFUANI, F. Estágio e sua importancia para a formação do universitário. **Instituto de Ensino Superior de Bauru**. 2011. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?=-noticiaintegra.asp&IDNoticia-1259>.

OLIVEIRA, E.S.G.; CUNHA, V.L. O estágio Supervisionado na formação continuada docente á distancia: desafios a vencer e Construção de ovas subbjetividades. **Revista de Educación a Distancia**. Ano V, n, 14, 2006. Disponível em

<http://www.um.es/ead/red/14/>. Acesso em 17 de dezem.2019.

PANIAGO, R. N., SARMENTO, T. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. **Revista Educação em Questão**, v.53, n.39, p.76-103, 2015.

SANTOS, Elenir Souza. Trabalhando com alunos: subsídios e sugestões: o professor como mediador no processo ensino aprendizagem. **Revista do Projeto Pedagógico**; Revista Gestão Universitária, n. 40. Disponível em: Acesso em: 20 dez. 2019.

## **O WHATSAPP COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM TEMPOS PANDÊMICOS.**

Ellyson Eduardo dos Santos Roque  
Thiago Nunes Soares  
Antônia Valtéria Melo Alvarenga

### **Introdução**

Este trabalho é um relato de experiência realizado junto a três turmas do 2º ano do Ensino Médio (A, B e C) matutino na escola campo Centro de Ensino Teófilo Dias, da cidade de Aldeias de Altas-MA, durante o Estágio Supervisionado no Ensino Médio. Pretende-se discorrer como o uso de aplicativos, a exemplo do *WhatsApp*, pode tornar-se um aliado para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos em tempos de pandemia do Covid-19 para o Ensino de História, tendo como princípio as metodologias de pesquisa experimental e bibliográfica, com aporte em Andrade (2018); Cavalcanti (2016); Januario (2008) e Santos (2018). Buscou-se desenvolver-se diversos materiais pedagógicos desde do uso de infográfico; charges; vídeos aulas com o suporte da Plataforma *YouTube*, além do uso de um *Quiz* Didático online para os alunos disponibilizados através do *WhatsApp*.

## **Novas ferramentas pedagógicas para o Ensino de História: experiência em tempos da Covid 19.**

A crise sanitária e humanitária do Covid-19<sup>12</sup> trouxe à tona para a sociedade brasileira diversas questões sociais, políticas e econômicas, sobretudo, para o contexto educacional público frente aos desafios de ensinar durante a pandemia. Nesse momento, professores, alunos e

---

<sup>12</sup> Segundo Pochmann (2020), desde o final de 2019 surgiram relatos sobre a possibilidade de uma nova doença viral em Wuhan na China. Em janeiro do ano seguinte, já em 2020, anunciou-se este novo vírus, o Covid-19 (Sars-CoV-2), que se alastrava aceleradamente em Wuhan. Nos meses seguintes, o vírus se espalhou pelo restante do mundo, atingindo a Europa, América e África, e a epidemia do novo coronavírus logo foi declarada pela Organização Mundial da Saúde enquanto uma Pandemia no dia 11 de março de 2020. Cabe indicar ainda que, no Brasil o primeiro caso registrado da doença ocorreu no final de fevereiro, em 26 de fevereiro de 2020, e a primeira morte no mês seguinte, em 17 de março de 2020. Ainda no mês de março, no dia 16, o Maranhão tomou as primeiras medidas para contenção do novo coronavírus, destacando-se a suspensão das aulas presenciais em todas as escolas da rede estadual de ensino pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). O primeiro caso da doença, por sua vez, no estado maranhense foi identificado no dia 20 de março de 2020, alguns dias após a tomada das medidas preventivas. Nos meses seguintes, a doença se espalhou por todo o país e, até meados de junho, o governo estadual maranhense ainda não havia decidido acerca do retorno ou não das atividades de ensino, limitando-se a publicar novos decretos que ampliavam o período de suspensão. No dia 30 de junho de 2020, no entanto, foi publicado o Decreto nº 35.897, que tinha por objetivo prorrogar, novamente, a suspensão das atividades presenciais até o dia 02 de agosto de 2020. Mas, também já previa a retomada destas através da modalidade de ensino remoto para a conclusão do semestre letivo e, posteriormente, gradativamente adotando-se um modelo híbrido, isto é, mesclando ensino remoto com atividades presenciais, de acordo com as necessidades de cada instituição escolar e dos contextos sanitários locais.



comunidade escolar foram obrigados a paralisar suas atividades e retorná-las conseqüentemente de forma remota em todos os aspectos, a partir dos protocolos e decretos dos órgãos competentes de saúde.

O ano atípico de 2020 demonstrou a precariedade do sistema escolar brasileiro em termos estruturais e tecnológicos para as novas formas de ensino, onde o espaço físico foi substituído temporariamente pelo espaço virtual, quando professores precisaram inovar em meio a diversidade de problemas. O estágio supervisionado foi uma das possibilidades de acompanhar como estava ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem, a partir das salas de aula remota das escolas, em especial, uma escola do Estado do Maranhão: Centro de Ensino Teófilo Dias, onde foi realizado o estágio durante a disciplina Estágio Curricular Supervisionado do Ensino Médio, na Licenciatura em História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), *campus* Caxias. Segundo Januario (2008, p. 3):

O Estágio Supervisionado poderá ser um agente contribuidor na formação do professor, caracterizando-se como objeto de estudo e reflexão. Ao estagiar, o futuro professor passa a enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem. Com isso faz uma nova leitura do ambiente (escola, sala de aula, comunidade), procurando meios para intervir positivamente.

É por meio do estágio<sup>13</sup> que se pode confrontar a teoria e a prática, não se trata apenas de ambientação com a sala de aula, mas de conhecer, vivenciar sentimentos e experiências que podem ser ou não frutíferas pela prática. É, em suma, o primeiro contato dos acadêmicos com o seu futuro espaço de possível atuação. Destaca-se ainda que:

As PCCs e os Estágios, conforme o exigido pelas Resoluções nº 01 e nº 02 do CNE/ CP/ 2001, bem como pela Resolução nº 2 do CNE/ 2015, deverão ser trabalhadas com 800 h/a nos cursos das Licenciaturas, como disciplinas obrigatórias do currículo dos cursos, devendo, portanto, ocupar um lugar fundamental na formação dos futuros professores, bem como na constituição da identidade desses futuros profissionais. Uma vez que o campo de trabalho do professor é o ensino, pressupõe-se que é no processo da sua formação que ele se inicia como professor, aprendendo a ensinar e também a compreender este fazer. (SANTOS, 2017, p. 55)

Desta forma, é uma etapa importantíssima para a formação dos futuros professores, em que as fases iniciais como a de orientação, de exercício teórico-metodológico e de vivência escolar propiciam e contribuem para o exercício da

---

<sup>13</sup> Segundo Januario (2018, p.4): “O primeiro contato com a escola e com a comunidade, que dela faz parte, se dá a partir da realização do Estágio Supervisionado (ES). Documentos oficiais orientam quanto a sua realização em escola de educação básica e que deverá ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso de licenciatura; quanto a carga horária, deverá ser de 400 horas. (Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002).”

docência, para a organização de ideias, mobilização de capacidades, competências e de habilidades junto aos alunos para resolução de problemas. Para Santos (2017), o estágio como uma disciplina curricular deve criar uma ligação entre a teoria e prática voltada para a realidade, e esta realidade em que o estágio ocorreu é direcionada para o ensino durante a pandemia do Covid-19. Assim, é nesse cenário que o processo de aprendizagem está ocorrendo até o momento de escrita deste trabalho.

### **Metodologias ativas ao Ensino de História e o livro didático.**

Sabe-se que diversas escolas ainda contam apenas com o uso do Livro Didático, um produto mercadológico<sup>14</sup>, como ferramenta ao ensino de História, ademais é um instrumento importante e que muito auxilia alunos e professores, porém acredita-se que é necessário desenvolver outras alternativas pedagógicas que consigam induzir os alunos a serem sujeitos ativos e participativos durante o ensino.

O livro “Conexões com a História”, editora MODERNA, de Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira escolhido pela escola, é uma obra que contém breves

---

<sup>14</sup>Segundo Cavalcanti (2016, p. 271-272): “Outro campo de disputa, não menos tenso, que a escrita dos textos para livros didáticos encontra diz respeito às relações com o mercado editorial capitalista’ (2008, p.301). É importante problematizar essa relação com o mercado editorial, sendo o Estado o principal agente consumidor do livro didático. Isso implica reconhecer que as mudanças inseridas nos livros didáticos são direcionadas no sentido de fazer cumprir os requisitos – ou os critérios – estabelecidos nos editais lançados pelo MEC. Por conseguinte, de nada adiantaria produzir um livro didático que não estivesse em consonância com as políticas normativas estabelecidas nos editais para o programa do PNLD.

resumos e discussões que não conseguem muitas vezes problematizar o conhecimento histórico, logo estamos trabalhando também com um público que precisa ser reflexivo e crítico para os embates que irão enfrentar na sociedade contemporânea. É uma produção que conta com o uso de diversas imagens que tomam grande parte dos capítulos, tornando-os bem reduzidos ao máximo.

Pensando nestas questões, é que surgem as Metodologias Ativas como suporte teórico para o Ensino de História, como uma alternativa pedagógica ao estágio remoto e também para além do ensino tradicional das escolas, na medida em que:

[...] caracterizamos como metodologias ativas, práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional, nas quais o aluno torna-se participativo no processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, resolvendo problemas e desenvolvendo projetos, a partir do que lhe é relevante. [...] o conceito de metodologias ativas pode ser entendido como uma educação voltada para a atividade dos alunos em contraposição à passividade, frente apenas à figura do professor detentor e transmissor do conhecimento, e esse conceito está relacionado diretamente à Internet e à sua potência na enorme disponibilização de informações. (SANTOS; TEZANI, 2018, p. 102-103)

Metodologias ativas são aquelas em que colocam o aluno como sujeito ativo e participativo no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que estes realizem atividades que auxiliem na construção de conhecimentos. É

**História em experiências significativas**

pensando nestas múltiplas possibilidades, na realidade escolar dos alunos da rede estadual da escola Teófilo Dias, que se adotou como método e estratégia do estágio supervisionado em História o uso das diversas mídias e ferramentas tecnológicas, em especial o aplicativo de mensagens *WhatsApp* para o ensino de História aos alunos do 2º ano do Ensino Médio “A, B e C” matutino. Este aplicativo destaca-se por ser simples, prático e compatível com a maioria dos dispositivos móveis dos discentes e docentes, mas também não se pode perder de vistas que foram desenvolvidas atividades pensando nos alunos que não tinham acesso ao aplicativo ou mesmo acesso à internet, sendo disponibilizado pela escola como alternativa o material impresso.

Ademais:

Mas nem tudo são flores. As dificuldades que, provavelmente, professores e alunos da educação básica enfrentam para desenvolver ações educativas com os dispositivos móveis são observadas no ensino superior. O local, que deveria ser o espaço de inovação e de formação de mão de obra especializada, apresenta contradições no que concerne às tecnologias digitais e a aprendizagem móvel. Dessa forma, os alunos dos cursos de licenciatura que serão os futuros profissionais da educação estão encontrando em sua formação inicial, currículos ultrapassados e professores que resistem à cultura digital. Aliada a esta situação, temos a burocracia fortemente instituída nas relações administrativas da universidade, que dificulta a estruturação de currículos e

planejamentos mais apropriados à formação dos novos professores. (ANDRADE, 2018, p. 929)

Embora compreendemos que esta ausência de formação para o uso de tecnologias afete a prática de futuros professores para uma sociedade que vivencia a era digital, percebemos agora com a pandemia do Covid-19, que é necessária a busca de formação para o uso e domínio em sala de aula remota de aplicativos. E o *WhatsApp* é uma das ferramentas capazes de auxiliar o ensino. Para Lopes e Vas (2016, p. 4):

O ensino de História pode lançar mão das mídias e redes sociais on-line para tentar fazer com que os alunos se apoderem dessas competências e habilidades, explorando o potencial interativo e colaborativo dessas ferramentas digitais tão populares entre os jovens com faixa etária escolar. O WhatsApp [...] tem a capacidade de gerar incontáveis redes sociais através da formação de grupos em sua plataforma, fomentando de forma intensa a interação dos participantes, ou seja, os “atores sociais” envolvidos. Assim, o uso e a promoção do WhatsApp como uma extensão da sala de aula, o tornando um ambiente de promoção da aprendizagem pelo viés da colaboração pode vir a ser uma saída para amenizar esses conflitos, na medida em que o professor e a escola, podem oferecer uma alternativa para o uso pedagógico dos dispositivos móveis sem ter que proibir por proibir seu uso, podendo tornar as aulas mais atrativas e

prazerosas, aumentar as possibilidades do rendimento e o aprendizado serem satisfatórios, romper a fronteira espacial e temporal da limitada sala de aula, para promoção do ensino de História através de várias possibilidades de ensinar e de se aprender História de forma colaborativa, uma vez que o aprendizado não é só individual, mas também coletivo.

Desta forma, o aplicativo *WhatsApp* foi substancial para o estágio, uma vez que facilitou o contato com os alunos, bem como o desenvolvimento de atividades e, posteriormente, as suas devolutivas.

### **O estágio supervisionado no Ensino Médio no “Teófilo Dias”: observações estruturais e didático-pedagógicas.**

O estágio supervisionado com a disciplina de História foi realizado na escola “Centro de Ensino Teófilo Dias”, localizada na cidade de Aldeias Altas-MA, que atende alunos do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos<sup>15</sup>. As atividades e observações foram realizadas em 3 (três) turmas de 2º ano, ambos do turno matutino, sendo: 2º ano “A” com 48 alunos, 2º ano “B” com 46 alunos e 2º ano “C” com 46

---

<sup>15</sup> Segundo Roque e Baptista (2021, p.2): “[...] a Educação de Jovens e Adultos- EJA, [...] é uma modalidade de ensino destinada aqueles que não conseguiram progredir ou concluir em tempo hábil o Ensino Fundamental ou Médio por diversos motivos, sejam eles pessoais ou estruturais[...]. É um público que também sofre com as desigualdades historicamente constituídas no Brasil e que tentam se reencontrar dentro do sistema educacional, a fim de que se possa oportunizar o acesso à educação e o direito de aprender conforme assegurado pela Constituição Federal do Brasil de 1988”.



alunos, ao total 140 alunos. Porém, é necessário destacar que houve em média 10 % de evasão escolar, sendo o principal motivo a crise pandêmica.

A disciplina de História era ministrada pela professora Diná Pereira da Silva Neres, esta possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Piauí (2001) e especialização em História pela Universidade Estadual do Piauí (2005), a quem agradecemos pela oportunidade e todo auxílio e orientação durante o estágio.

A escola estruturalmente possui 09 (nove) salas de aula amplas e climatizadas, estas ainda contam com o auxílio de ventiladores, uma boa iluminação e em cada sala de aula possui uma câmera de vídeo para monitoramento através da secretaria da escola. Possui 01 (um) pátio; além de 01 (uma) biblioteca e 01 (uma) sala de informática, ambas também climatizadas. Conta ainda com 02 (dois) banheiros; 01 (uma) cantina; 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala dos professores e 01 (uma) sala de Atendimento Educacional Especializado (A.E.E).

### **Observações didático-pedagógicas: o professor.**

As primeiras observações ocorreram nos dias 18 e 19 de dezembro de 2020, sendo também o dia em que fomos adicionados aos grupos de WhatsApp criado pela escola para cada turma, tendo como participantes: alunos, direção e professores de todas as 13 disciplinas da escola. Porém, nestes grupos apenas professores e direção estão habilitados para o envio de mensagens, de materiais didáticos e outras informações. Este foi um dos primeiros pontos a ser notado, por ser um grupo limitado apenas para o envio de atividades,

**História em experiências significativas**

não foi possível identificar as reações dos alunos mediante a cada nova atividade, o que por vezes causava um grande acúmulo de tarefas.

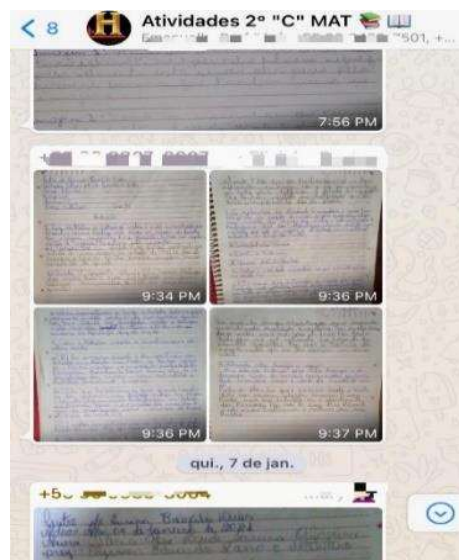
Como estratégia de organização, a professora possuía grupos específicos para o recebimento de atividades, para orientações e interação online com os alunos apenas para a disciplina de História, algo bastante interessante e promissor para o desenvolvimento da disciplina. Diante disto, há ainda a possibilidade de um contato privado e particular com o professor e aluno somente para orientações, lembrando que o envio de atividades pelos alunos não deveria ser direcionado por este canal, sendo, portanto, regra para o grupo. Desta forma, segue os passos pedagógicos orientados:

- Envio do material didático ao grupo geral da turma no dia e horário da disciplina de História, especificando data de retorno, conteúdo e disciplina (figura 1);
- Grupo particular para cada turma de História destinado a devolutiva, alunos fotografam as respostas e enviam para a correção do professor (figura 2).

**Figura 1** Grupo Geral para envio de atividades



**Figura 2** Grupo de História para devolutiva de atividades e interação



Fonte: Os autores (2020)

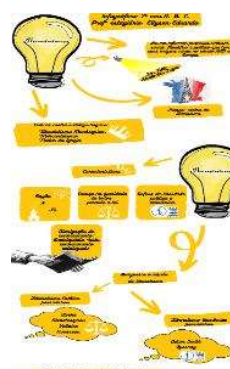
A professora conhecia bem os recursos midiáticos e o próprio aplicativo para a resolução de problemas e auxílio aos seus alunos. Após estas observações, ocorreram diversos contatos durante todo o estágio com a professora regente, que se mostrou aberta ao diálogo, a novas ideias e dinamização do ensino de História. Nesse sentido, as ações pedagógicas foram voltadas para além do livro didático, enfocando em algo que foi crucial para o desenvolvimento do estágio: autonomia total sobre as turmas e sobre as atividades, pois isso ocorreu desde a seleção de fontes, até a elaboração de avaliações que foram supervisionadas. Essas ações foram excelentes e enriquecedoras para formação pedagógica do estagiário, pois a docente compartilhou diversas experiências e sentimentos em sala de aula, sobretudo, como conduzia o ensino remoto.

## A regência com o ensino remoto em História e a avaliação

É necessário destacar que as aulas de História seriam ministradas todas as segundas-feiras, com uma carga horária de 2 horas aulas para cada turma, mas houve reduções para que os alunos não passassem muito tempo em frente a um celular ou computador, sendo assim das 7 h da manhã até as 8h 30 min, administrados para as 03 (três) turmas de 2º ano do Ensino Médio; a faixa etária dos alunos era de 16 a 17 anos. Como forma didática, apresentou-se um breve cronograma organizacional do estágio, levando em conta o calendário escolar de 2020 da escola. O estágio teve a duração de 1 (um) mês e 2 semanas, com 144 h/aulas de regências, entre observações e planejamentos.

Na primeira semana (21/12/2020) após acompanhamento e planejamento seguindo orientações da professora, foi enviado um vídeo de apresentação e posteriormente, foi trabalhado o conteúdo “O Movimento Iluminista” e como o assunto estava presente no livro e é reduzido, buscou-se desenvolver um infográfico (figura 3) e um documento mais ampliado sobre o tema, como material complementar, além do envio de um link para a videoaula.

**Figura 3** Infográfico



**Fonte:** Os autores (2020)

As atividades foram realizadas, porém, nem todos os alunos deram a devolutiva. Outra questão também foi desenvolver materiais pedagógicos em formatos acessíveis para os alunos que não residiam na zona urbana, ou seja, tornar estes em formato *pdf* para impressão. Estes textos foram disponibilizados pela escola para que os discentes se sentissem participativos dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Na segunda semana (28/12/2020) foi trabalhado “Os pensadores Iluministas”, com a elaboração de slides pelo *PowerPoint* e disponibilizados aos alunos nos formatos *pdf* e *PowerPoint*, seguido de uma atividade com charges e questões reflexivas para que os alunos pudessem discutir suas impressões.

**Figura 4 Slide**



**Fonte:** Os autores (2020)

**Figura 5 Exemplo de atividade**

2- Observe a charge a seguir:



Uma das principais obras de Rousseau nasceu no Iluminismo e costuma aparecer nos vestibulares, como o ENEM. Sobre o que se trata esta charge e porque o autor fez referência a um dos aplicativos mais usados no mundo como o Facebook ao citar que antes “era terra de ninguém”, “Mas agora tá cheio de regras”?

3- Destaque a seguir algumas ideias surgidas e defendidas pelos seguintes pensadores: ROUSSEAU, VOLTAIRE, MONTESSQUIEU e LOCKE.

4- Voltaire foi um importante escritor e filósofo iluminista. Na charge abaixo, há uma cena curiosa entre ele e Hitler, para você o que Voltaire quis dizer ao afirmar que não “concorda com ele, mas defende o direito de o dizer”.



**Fonte:** Os autores (2020)

História em experiências significativas



O uso de charges foi uma estratégia interessante, pois os alunos conseguiram desenvolver suas ideias com base no conteúdo, mas ainda sempre havendo um número reduzido de participações.

Na terceira semana (04/01/2020), foi proposto aos alunos que pudéssemos discutir o último conteúdo antes do período de avaliação do 4º bimestre, por meio de um *Quiz* Didático (figura 5), disponível de forma on-line para os alunos por meio de um link e em disponível também em *pdf* para a temática “A independência dos EUA”. Este quiz consistiu em trabalhar o conteúdo de forma prática e divertida, logrando compartilhar dúvidas a partir dos resultados de assertivas e erros com a turma. Para que isto fosse possível, ainda se desenvolveu um breve capítulo de livro para que os alunos estudassem e testassem seus conhecimentos com o *Quiz*, mudando toda a dinâmica da aula e envolvendo os alunos.

**Fig. 5 Quiz Didático desenvolvido**



**Fonte:** Os autores (2020)

O *Quiz* enquanto elemento pedagógico pode desenvolver e potencializar habilidades, porque:

Escolher, criar, pensar, fazer amigos e inimigos, cooperar, desenvolver habilidades, construir conceitos e conhecimentos, interagir socialmente e discursivamente, trocar saberes, respeitar ou questionar regramentos, manter tradições, são alguns motivos que nos fazem defender a criação de situações didáticas em que o jogo seja central no Ensino da História. Ele, porém, não se encerra em si mesmo. Faz parte de um processo de planejamento que pode prever desde exposições argumentativas do professor sobre o conteúdo do jogo, até pesquisas dos estudantes, sempre com o pressuposto de que a intervenção do professor como mediador é fundamental. (MEINERZ, 2013, p.106)

Assim, a mobilidade de conhecimentos através do *Quiz* Didático on-line tornou-se uma experimentação coletiva e individual para os alunos, contribuindo ludicamente com o ensino de História. O objetivo durante a experiência foi alcançar o maior quantitativo de estudantes desde de aqueles que possuíam um aparelho móvel ou um computador, ate aqueles que não dispunham estas ferramentas.

Há o que destacar que as turmas do 2º ano “B e C” são mais participativas e alguns alunos também entraram em contato para tirar dúvidas. Na turma do 2º ano “A” foi perceptível que atrasaram para devolver as atividades, algo que podemos considerar como geral também para as três turmas.

**História em experiências significativas**



Após estas 3 semanas de regências, visto que já estávamos finalizando o 4º bimestre, a professora sugeriu que elaborasse uma revisão aos alunos, porém, com os conteúdos ministrados por ela antes do estágio. Logo, foi necessário realizar pesquisas e estudar sobre “O ciclo do Ouro e o Trabalho escravo no Brasil Colonial”, para que pudesse desenvolver questões reflexivas e que contemplassem o conteúdo trabalhado no livro.

Em uma das questões para a avaliação, foi solicitado que os alunos explicassem o que estava sendo representado em cada imagem sobre as formas de tortura. Diante disso, por meio de uma mensagem privada enviada para o *WhatsApp* do estagiário, uma aluna do 2º ano C compartilhou uma pesquisa que ela fez, após ver a imagem sobre a escravizada Anastácia, relatando o seguinte: “Chocada com essa mulher”, mediante as reflexões sobre um tema sensível, perante a constituição de sua *consciência histórica*<sup>16</sup>.

**Figura 6** Registro de Conversa no *WhatsApp*



Fonte: *Os autores (2020)*

<sup>16</sup> Definida “[...] como uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que está inserido” (CERRI, 2011, p. 13)

É interessante como as imagens conseguem produzir inquietações e construir conhecimentos, potencializando a pesquisa de mais informações e contextualizações históricas, o que contemplou um dos objetivos do planejamento: o aluno enquanto sujeito autônomo, consciente e ativo do processo de ensino-aprendizagem de História. Além disto, também foram abordadas questões cotidianas e interdisciplinares nas avaliações, de modo a dinamizar e tornar mais atrativas as aulas. Dessa forma, acredita-se que:

O professor de História, ao trabalhar com imagens como recurso didático, deve se questionar sobre quais critérios utilizar para a seleção das imagens, como realizar sua análise junto com os educandos e qual o papel desempenhado pela análise do passado no estudo de suas relações com o presente. Faz-se necessário que o professor conheça as características do material a ser utilizado, saber sobre os autores, técnicas utilizadas, momento histórico em que foi realizado, entre outras características, independente do tipo de imagem utilizada, sejam documentários, histórias em quadrinhos, filmes, pinturas, gravuras, fotografias, charges ou esculturas. É preciso obter o maior número de informações possíveis a respeito do objeto imagético a ser analisado, é preciso interrogá-lo a partir de uma leitura crítica, procurando identificar as intenções contidas no mesmo, sua intencionalidade e seus

significados, assim, é possível uma avaliação de forma mais rigorosa.

(GUEDES; NICODEM, 2017, p. 5)

Assim, a seleção de imagens que foram disponibilizadas, como as charges, teve uma intencionalidade: conduzir os alunos a interpretações diversas como estratégia didática para o ensino de História.

Os instrumentos avaliativos partiram da perspectiva de que o ensino é contínuo, participativo e diagnóstico, em que as realizações de atividades e o seu retorno deveriam conter uma nota a partir das correções e observações pela sala de aula remota. Cabe ressaltar que foram recebidos via *WhatsApp* em torno de 117 fotografias de atividades de 47 alunos das 3 (três) turmas do 2º ano do Ensino Médio, além das atividades impressas e as do período de avaliação.

As correções ainda precisavam de uma atenção ímpar, pois alguns alunos em ambas as turmas apenas copiavam as respostas daqueles que teriam enviado ao grupo destinado a esta finalidade e isto deveria ser levando em conta para a atribuição de notas posteriormente.

## **Considerações Finais**

O ensino remoto é uma das possibilidades que as escolas e o sistema educacional público brasileiro, em especial para a cidade de Aldeias Altas-MA com a escola estadual, encontraram para retorno de suas atividades em todos os aspectos diante da pandemia do Covid-19. Assim, a disciplina de História ministrada para as turmas de 2º ano do Ensino Médio no Centro de Ensino Teófilo Dias, por meio do aplicativo WhatsApp, mostrou-se eficiente ao ponto que foi

possível o desenvolvimento e acompanhamento das atividades propostas.

Nesse sentido, as metodologias utilizadas para além do livro didático mostraram como é necessário o uso de práticas que sejam ativas e colaborativas. O estágio ainda foi crucial para perceber que o ambiente escolar é múltiplo e que não se pode deixar de lado aqueles alunos que não possuem acesso tecnológico ou que residem distante da escola e que precisam se direcionar a ela para retirada de atividades e/ou materiais didáticos. Por isto que é necessário conduzir atividades que consigam desenvolver habilidades, espaços para construção e difusão compartilhada do conhecimento histórico, destacando a relevância social e cultural.

As experiências adquiridas a partir do ensino remoto demonstraram como ser professor é um processo de contínua aprendizagem e de pesquisa sobre a prática, por meio de trocas colaborativas entre todos os sujeitos que constituem a comunidade escolar. Assim, o estágio curricular de História no Ensino Médio também possibilitou experienciar dúvidas e inquietações que os professores estavam vivenciando, revelando o quanto pode ser profícuo o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, em especial o WhatsApp. Este aplicativo tornou-se uma importante ferramenta pedagógica para o ensino de História em tempos pandêmicos, apresentando-se como profícuo para outros contextos, como a sua utilização também durante as aulas presenciais.

## Referências

ANDRADE, C. WhatsApp como estratégia de aprendizagem no ensino de História. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO**, 7., 2018, Fortaleza. **Anais** [...] Fortaleza: Sociedade Brasileira de Computação, 2018. p. 926-935.

CAVALCANTI, E. “Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História.”. In: **Revista História Hoje**, v.5, nº 9, p. 262-284, 2016.

CERRI, L. F. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

GUEDES, S. R.; NICODEM, M. F. M.. “A utilização de imagens no ensino de história e sua contribuição para a construção de conhecimento”. In: **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia: Medianeira**, v.8, n.17, p. 1-13, 2017.

JANUARIO, G. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: **SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA**, 2, 2008, Campinas. **Anais: II SHIAM**. Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008. v. único. p. 1-8.

LOPES, C. G.; VAS, B. B. O uso pedagógico dos grupos de WhatsApp no ensino de história. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA**, 5., 2016, Jatai. **Anais** [...] Jatai: UFG, 2016, p. 1-28.

MEINERZ, C. B. Jogar com a História na sala de aula. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

POCHMANN, V. O. Coronavírus e Tecnologia. *In*: CASTRO, D.; DAL SENO, D.; POCHMANN, M.. **Capitalismo e a Covid-19: um debate urgente**. São Paulo: [s.n.], 2020.

SANTOS, L. F.; TEZAN, T. C. R. Aprendizagem colaborativa no ensino de História: a Sala de Aula Invertida como Metodologia Ativa. *In*. **RENOTE – Novas tecnologias da educação**. Porto Alegre, p.101-111, 2018.

SANTOS, S. R. R. A UEMA face às políticas educativas: a institucionalização das DCN's para a formação de professores na Educação Básica. *In*: PORTO, I. M. R.; SILVA, J. R. S.. (Org.). **Gestão Educacional e Formação de Professores: olhares, contextos e vivências**. 1ed.São Luís: Editora UEMA, 2017, v. 1.

ROQUE, E. E. S; BAPTISTA, M. P. C. B. A educação de jovens e adultos e o ensino de História durante a pandemia: um relato de experiência. *In*: RIBEIRO, J. S.; BAPTISTA, M. P. C. (Orgs.). **Ensino de História: formação de professores, currículos e processos metodológicos**. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2021.

## **TECNOLOGIAS AUDIOVISUAIS COMO CANAIS DE DIÁLOGO DE POVOS INDÍGENAS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES: O PROJETO “ÍNDIOS NO BRASIL”**

Maria Perpétua Baptista Domingues

Em breve nota de rodapé, Monteiro (2001) ressaltou a maneira inovadora pela qual diferentes gêneros narrativos dos índios Waiãpi do Amapá foram explorados em publicações do Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo (USP) por Gallois<sup>17</sup>. Certamente, o autor se referia às experiências no meio audiovisual no âmbito do projeto Vídeo nas Aldeias (VNA), projeto precursor na área de produção audiovisual indígena no Brasil<sup>18</sup>. Monteiro referia-se às renovações nas perspectivas historiográficas que se intensificaram a partir da década de 1980, que, entre outros recursos, passaram a explorar narrativas orais como formas alternativas de discurso histórico.

Segundo Gallois e Carelli (1998), na década de 1990, a mídia brasileira vivia um período de grande transformação e globalização, com a expansão de TVs a cabo e antenas

---

<sup>17</sup> A antropóloga Dominique Gallois colaborou com o Vídeo nas Aldeias entre 1983 e 1998.

<sup>18</sup> O VNA foi criado em 1986, a partir da experiência com os meios audiovisuais inicialmente junto aos índios Nambiquara (MT/RO). Conta atualmente com um importante acervo de imagens sobre os povos indígenas envolvidos no projeto e uma coleção de mais de 70 filmes. Para maiores informações ver <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/vna.php?p=1>. Acesso em 24/10/2021.



parabólicas, contexto no qual a TV Escola<sup>19</sup> retransmitia nas áreas rurais programações antes reservadas aos centros urbanos. Para os autores, naquela década vivia-se a expectativa de uma comunicação mais abrangente, na qual todos os segmentos da sociedade pudessem expressar suas contribuições à construção de uma nação pluriétnica. Esperava-se com isso, rever preconceitos e promover o respeito pelas diferenças culturais. A expectativa dos índios não seria diferente. Porém, a apropriação por parte de indígenas em relação às mídias audiovisuais, verificada na década de 1990, suscitou discussões acerca do distanciamento de formas tradicionais de representação, por vezes entendido como sinal de assimilação ou perda de identidades étnicas. Os debates se dividiram de acordo com o entendimento de cultura acionado nas diferentes análises.

Como exemplo desse debate, os autores citaram a fala do sociólogo Hélio Jaguaribe que havia afirmado em 1995 que não haverá índios no Brasil até o final do próximo século, no caso, o século XXI. Jaguaribe também afirmava que o uso de equipamentos eletrônicos, como câmeras de vídeo e TVs, seria um sinal de assimilação e perda de identidade. Iam ao encontro das formulações de Jaguaribe, a série de reportagens "Índios - Crepúsculo de uma Raça" (Manchete, 1989)<sup>20</sup> e "Índios brasileiros: crepúsculo de um povo" (O Estado de São Paulo, 1996). Gallois e Carelli (1998) rechaçaram o que consideravam uma visão etnocêntrica acerca de um

---

<sup>19</sup> Canal de televisão brasileiro fundado em 1996 e mantido pelo Ministério da Educação, atualmente transmitido em todo o país pelas antenas parabólicas digitais e TVs por assinatura.

<sup>20</sup> A segunda reportagem da série, que denuncia o extermínio do povo Yanomami, encontra-se disponível em: [https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo\\_noticia/26073\\_20131104\\_165710.pdf](https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/26073_20131104_165710.pdf). Acesso em 24/08/2018).

primitivismo ou fragilidade das culturas indígenas, por parte da grande imprensa e de Jaguaribe. Para os autores os “índios eletrônicos” eram uma pequena minoria, tendo em vista as dificuldades de acesso daquele tipo de tecnologia à maioria das comunidades indígenas. Acrescentaram ainda que os indígenas não estavam alheios às técnicas e conhecimentos que lhes permitissem melhorar suas condições de vida, sem que isso representasse abandono de suas formas de organização social ou padrões culturais. Tampouco a preservação de particularidades étnicas dependeria de um isolamento. Teria sido, portanto, no contexto de intensificação do contato a partir da década de 1970, que povos indígenas tiveram a oportunidade de dinamizar suas diferenças, tanto em relação aos não-índios como também entre si.

O escopo do presente artigo é explorar os programas educativos da série “Índios no Brasil”, produzidos para a TV Escola na década de 1990 e voltados para o público escolar. Porém, não cabe na análise aqui proposta, um adensamento das situações bastante complexas abordadas nos vídeos, que envolvem temporalidades, espaços e povos distintos, mas é possível refletir sobre o que há de comum aos vídeos, quais deslocamentos no âmbito do ensino de História os idealizadores e indígenas envolvidos no projeto pretendiam alcançar. Produzida pelo VNA, tendo antropólogos como conteudistas<sup>21</sup>, a série apresenta como objetivo principal renovar os currículos escolares. É importante destacar que a série de programas educativos foi produzida em um período anterior à Lei Federal 11.645/08, lei que tornou obrigatório o

---

<sup>21</sup> Os conteudistas da série são: Bruna Francheto, Carlos Fausto, Dominique Gallois, Donizete Grupioni, Vincent Carelli e Virgínia Valadão. Percebe-se aqui uma mediação acadêmica nos vídeos produzidos.

ensino de história da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas do Brasil. Porém, podemos entender a iniciativa como parte da trajetória da luta indígena para ter suas histórias e memórias, criadas por registros próprios, inseridas na história ensinada nas escolas brasileiras.

A intenção de renovação dos currículos escolares na década de 1990 não foi uma iniciativa isolada do projeto 'Índios no Brasil'. As discussões sobre a democratização dos direitos sociais que marcaram a década de 1980, também diziam respeito à educação. Na medida em que governadores voltavam a ser eleitos, depois de anos de impedimento devido à ditadura militar, surgiram novas propostas curriculares para o ensino de História, disciplina diluída nos Estudos Sociais, que a integrava ao ensino de Geografia e Organização Social e Política do Brasil, desde a Resolução nº 08, de 1º de dezembro de 1971.

A partir da abertura política, o debate sobre o ensino de História foi ampliado, com grande participação de professores e acadêmicos. Nesse mesmo período houve uma expansão dos cursos de pós-graduação em História<sup>22</sup> e as propostas curriculares passaram a ser influenciadas, também, pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Os historiadores voltaram-se para novas temáticas de estudo e por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever, também no ensino, as abordagens históricas sustentadas apenas nos eventos políticos e administrativos dos Estados ou nas análises exclusivamente econômicas estruturais e, da mesma forma, criticavam a apresentação do processo histórico num eixo

---

<sup>22</sup> Selva da Fonseca (1993) contabilizou 18 cursos de Pós-graduação em História em 1985 e 761 teses e dissertações entre 1973 e 1985.

espaço-temporal eurocêntrico, como um processo evolutivo, sequencial e homogêneo.

O texto constitucional aprovado em 1988 desencadeou nas décadas seguintes novas prescrições legais no âmbito educacional, que, por sua vez, geraram amplas reformas curriculares nos diversos sistemas de ensino, que passaram a integrar a temática indígena sob novos enfoques, ainda que de forma incipiente. A Constituição brasileira, no título VIII – Da Ordem Social, ao tratar no Capítulo III da Educação e da Cultura, nas seções I e II, respectivamente, estabeleceu no artigo 210 que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais.” (Brasil, 1988). O artigo 210 também assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. O artigo 215 (Seção II – Da Cultura) estabeleceu que cabe ao Estado garantir o pleno exercício dos direitos culturais, apoiando e incentivando a valorização e difusão das manifestações culturais. O artigo 215 estabeleceu ainda que cabe ao Estado a proteção das manifestações culturais populares, “indígenas e afro-brasileiras, e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (Brasil, 1988).

O Plano Decenal de Educação (1993-2003), publicado em 1993, incorporou aspectos que já estavam indicados na Constituição Federal, estabelecendo como primeiro objetivo satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, o que envolveria, necessariamente, “a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual [...] ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus” (Brasil, 1993, p.69). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu no artigo 26 (§ 4º) que “O

**História em experiências significativas**

ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (Brasil, 1996)<sup>23</sup>. Porém, é na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), inserida no tema transversal “Pluralidade Cultural” (Brasil, 1997), que a temática indígena ganha maior densidade com a definição de objetivos, conteúdos e aspectos que deveriam ser contemplados em cada área de conhecimento, no decorrer de toda escolaridade obrigatória.

Estudos como o de Abud (2007), consideram que mesmo as reformas educacionais realizadas no século XX, não conseguiram reverter uma concepção de história eurocêntrica que fundamenta a organização dos conteúdos a serem ministrados nas escolas básicas, criando o que a autora nomeia de “tradição curricular”. Para a autora, os projetos de Estado, ao incidirem nos currículos, parâmetros e diretrizes curriculares, atuam também nos imaginários, naturalizando/hegemonizando aquilo que é um particular. Os programas do colégio Pedro II, escola-modelo no Brasil até o ano de 1931, ano da Reforma Francisco Campos<sup>24</sup>, “criaram uma tradição curricular que se mantém até hoje na maior parte das escolas brasileiras, de caráter público ou privado” (ABUD, 2007, p. 110). Abud acrescenta ainda que “a implementação de políticas públicas que procuravam quebrar a linha evolutiva e cronológica não foi suficiente para quebrar a sólida tradição escolar (idem, 2007, p. 113).

---

<sup>23</sup> Neste item, a Lei 11.645 de 2008, que modificou a LDB, não será analisada por ser posterior aos vídeos produzidos no projeto “Índios no Brasil”.

<sup>24</sup> Primeira grande reforma pela qual passou a escola secundária no Brasil.

Quem são eles? É a indagação título do primeiro episódio da série “Índios no Brasil”, produzido no ano 1999, destinada a um público jovem a partir de uma linguagem bastante simples, clara e didática. Integrantes dos povos Krenak (MG), Kaxinawá (AC), Ashaninka (AC), Yanomami (RR), Pancararu (PE) e Kaingang (RS), confrontam representações, muitas vezes, preconceituosas e estereotipadas pelas quais são retratados, a partir de relatos de pessoas comuns entrevistadas em diversos pontos do Brasil, com seus próprios pontos de vista, portanto, como sujeitos ativos, capazes de elaborar representações próprias de suas culturas e modos de vida.

A afirmação étnica emerge nas narrativas produzidas pelos indígenas. Mas percebe-se um afastamento de um ideário multiculturalista, que tome “a preservação da diversidade como um objetivo último, e que pode assim contribuir para um relativo engessamento das culturas e de suas morfologias sociais” (OLIVEIRA, 2014, p. 97). Segundo Oliveira (2014), são as próprias lideranças e intelectuais indígenas que criticam o congelamento e exotização de suas crenças e costumes, sem considerar mudanças e adaptações necessárias. Mudanças e adaptações demonstradas de forma bastante simples na vinheta de abertura dos episódios da série, ao apresentar imagens dos indígenas participantes em duas situações, primeiramente com adereços e pinturas relativos aos seus pertencimentos étnicos e a seguir com roupas comuns, ou seja, camisetas, bonés, jeans.



Figura I: Índios no Brasil – Quem são eles?



Fonte: (TV Escola, 1999)

Relatos do senso comum, apresentados no primeiro episódio ao indagar um público diverso sobre o que sabem sobre o índio brasileiro, apontam para um reconhecido desconhecimento, como por exemplo na fala de um estudante: “no descobrimento do Brasil, os índios estavam lá, os europeus chegaram, escravizaram os índios e é sempre assim que a gente via todo ano” (Índios no Brasil – Quem são eles?, 1999). Em outros relatos, permanecem ideias cristalizadas de um índio genérico: o corpo nu, as pinturas corporais, o adereço de penas, moradores das florestas, possuidores de uma cultura exótica, isolados no tempo e no espaço. É o que parece sintetizar o relato de uma estudante:

eles usam aqueles negócios grandes nos lábios, aquelas argolas no nariz, isso pra mim é um índio, mas tem índio, assim, que as vezes parece mas não é, isso pra mim não é ser índio, índio pra mim é ver aquele índio mesmo, falar com a gente e a gente não entender nada, usar aquelas



argolas no nariz, com aqueles pratos, não sei o que que é, nos lábios, isso é que é um índio de verdade (idem, 1999).

Associam-se a essas falas, algumas outras bastante ofensivas e preconceituosas, sobretudo em relação a um suposto atraso cultural e uma preguiça imanente, formando um conjunto de estereótipos que estão na base de um sistema de dominação. A ideia de aculturação, remetida nos relatos acima, traz à baila a concepção do “menos índio” (SILVA, 2015, p. 57) ou índio não autêntico. Segundo Silva (2015), as teorias da aculturação previam a gradual desaparecimento dos grupos étnicos, desconsiderando o longo período de contato a que foram submetidas as diversas sociedades indígenas. Portanto, “desqualificar os indígenas como ‘bugres’, ‘aculturados’, ou mesmo, ‘não reconhecidos’, permite que essas sociedades sejam usurpadas de seus direitos históricos seculares” (idem, 2015, p. 57). A afirmação de Silva, parece ir ao encontro do depoimento da liderança Kaingang de Santa Catarina, Azilene Inácio. Segundo Azilene:

o preconceito é muito grande, a grande maioria da população não gosta de índio, vê o índio como uma coisa pejorativa, como um atraso, como um atrapalho, principalmente na questão da retomada das nossas terras, isso fica muito mais claro, quando a gente explicita essa luta da gente, de retomada dos territórios (Índios no Brasil – Quem são eles?, 1999).

Cabe, então, considerar que as sociedades indígenas no Brasil, também estão submetidas às esferas de poder e de influência mundial, estão igualmente expostas às forças econômicas, sociais e políticas mais amplas e assim

estiveram ao longo dos séculos de contato e de forma bastante assimétrica.

Contrapõem-se às narrativas que fixam e congelam as culturas e identidades indígenas, tornando-as a-históricas, as falas dos próprios índios. Destaca-se nesse sentido, a fala da líder indígena Quitéria Maria de Jesus, ou Quitéria Binga, da aldeia Brejo dos Padres em Pernambuco: “tem muita gente aí que diz que aqui no Nordeste não tem mais aldeia, não tem mais índio, mas nós fomos o primeiro a apresentar, fazendo nossa cultura, nossas danças, nossas tradições” (Índios no Brasil – Quem são eles?, 1999). Oliveira (1998), referindo-se a boa parte da produção científica do século XX, afirma que os povos indígenas do Nordeste não foram objeto de especial interesse para os etnólogos brasileiros. Considerados aculturados, eram descritos pelo que foram no passado. Como consequência, o presente dessas populações fora negligenciado pelos estudos etnológicos, devido a suposta ausência de distintividade cultural que lhes fora atribuída. Segundo o autor, é a partir de demandas por terra e assistência, portanto, fatos de natureza política, que os povos indígenas do Nordeste foram colocados como objeto de atenção para os antropólogos. Nos anos 1970, artigos, relatórios e laudos ampliaram o conhecimento sobre as condições de existência das populações indígenas da região.

Desconsiderando o longo período de contato a que foram submetidas as diversas sociedades indígenas, é atribuída aos índios do Nordeste uma ideia de aculturação que os tornaria menos índios ou índios não autênticos, conforme a abordagem de Silva (2015), condenados a um passado perpétuo e em situação gradual de desaparecimento. Mesmo na FUNAI, essa ideia prevalecia, prejudicando o avanço no processo de demarcação de terras no Nordeste. O trecho a seguir corresponde ao lugar de fala de Dona Quitéria, tendo

**História em experiências significativas**

em vista sua luta política desde os anos 1970 em busca do reconhecimento territorial para o povo Pankararu:

devido a uma atitude de permanente suspeita dos setores técnicos da Funai quanto à condição de indígena das coletividades que se reivindicavam como tais. Raciocinando em termos das fases de integração dos índios - isolados, em contato intermitente, em contato permanente e integrados - categorias incorporadas ao Estatuto do Índio e que contemplavam basicamente a experiência de atração e pacificação dos índios de Mato Grosso pela Comissão Rondon, os indigenistas da Funai não conseguiam aceitar como legítimas as reivindicações identitárias dos indígenas do Nordeste, que vinham de uma trajetória histórica muito distinta, passando pelos aldeamentos missionários e por uma longa convivência com populações sertanejas e quilombolas. (OLIVEIRA, 2014, p. 98).

Dona Quitéria Binga, retorna no segundo episódio, intitulado “Nossas Línguas”. Ela afirma: “então, nós perdemos a língua, mas eu vou aqui transmitir algumas palavras, nós aqui em Pankararu, para dar um bom dia, nós diz (sic) “caruca”. Então, nós, para ir embora, a gente diz “caruca butuna” (Índios no Brasil – Nossas Línguas, 1999). A fala de Dona Quitéria é entremeada por imagens do ritual dos Encantados, espíritos invocados no ritual do Toré, realizado nos terreiros de Praiá, ao som dos toantes, ou seja, dos cantos fundamentais ao ritual. O ritual do Toré do povo Pankararu volta a se destacar no nono episódio, intitulado ‘Do

outro lado do Céu’, que destaca os rituais dos pajés do povo Yanomami. Assim, abordam a estrita relação entre religião, etnia, mitos e territórios. Essa estrita relação fica clara na fala de Bonifácio José Baniwa, no sétimo episódio, intitulado ‘Nossas Terras’:

se falar da nossa história mesmo nós estamos aqui desde que o mundo foi criado. Agora falando cientificamente pelos estudos que foram feitos, dizem que a gente existe aqui há mais de 2000 anos. Nós temos histórias que nascemos aqui [...] tem parte sagrada [...] nós temos esse sinal sagrado, muito respeitado por nós. Então isso para nós comprova que quando foi criado o mundo nós nascemos naquilo lá. Para os brancos, para o governo, isso não era suficiente, tinha que ter alguém branco também provando que é nossa terra, tiveram que vir os antropólogos para estudar, para escrever, historiador [...] e provar que a gente estava falando em cima do que é nosso mesmo. (Índios no Brasil – Nossas Terras, 1999)

Em outro episódio, Bonifácio José Baniwa, fala da grande variedade linguística da região do rio Negro, que resistiu à forte repressão por parte dos missionários que se encarregaram da educação formal para indígenas, no contexto do “bilinguismo de transição” (GRUPIONE, 2006), conforme a abordagem no item anterior. Azilene Kaingang, retorna no segundo episódio, falando da importância da língua para seu povo, que apesar da grande repressão e castigos por parte do SPI em décadas passadas, conseguiu se manter, como resistência:

**História em experiências significativas**

Eu gostaria de falar para vocês que uma das maiores resistências da gente é a língua. O Kaingang perdeu quase tudo do que tinha, nós só temos um ritual que é o kiki, que a gente faz aos mortos. É... pintura, adereços, tudo isso a gente perdeu, a gente agora está fazendo um trabalho de resgate, mas a questão da língua a gente manteve, nós falamos, nossos filhos falam, nós estamos alfabetizando nossos filhos na língua para que a gente não perca isso, registrando nossas histórias em Kaingang. A língua Kaingang continua viva. (Índios no Brasil – Nossas Línguas, 1999).

Nessas falas, tanto a língua quanto os mitos e rituais tradicionais, acionam os sinais diacríticos na demarcação da “indianidade” (Oliveira, 1998), protagonizado pelos indígenas “sempre que é necessário demarcar as fronteiras entre ‘índios’ e ‘brancos’” (OLIVEIRA, 1998, p. 60)<sup>25</sup>, e dessa forma adquirindo um cunho político na luta por direitos territoriais. Cabe lembrar que o Artigo 231 da Constituição (capítulo VIII – “Dos índios) reconhece aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, além de garantir os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Portanto, ao considerar o direito sobre suas terras como direitos originários, é reconhecida a derivação histórica desses direitos, com base na

---

<sup>25</sup> Abordando os processos de etnogênese entre índios do Nordeste brasileiro em situação interétnica, Oliveira (1998) destaca como exemplo o Toré como ritual diferenciador, que, segundo o autor “trata-se de um ritual político” (idem, p. 60).

ancestralidade ou autoctonia e acionados nas narrativas aqui analisadas.

O terceiro e quarto episódios, intitulados respectivamente ‘Boa viagem, Ibanu’ e ‘Quando Deus visita a aldeia’ parecem ter os mesmos objetivos didáticos: abrir um canal de diálogo mais direto com o público principal para qual a série se destina, os estudantes não-indígenas. Dessa forma, busca-se reverter estereótipos e o cenário de desconhecimento sobre os povos indígenas, denunciado desde o primeiro episódio. Nos dois programas, quatro adolescentes não indígenas visitam dois povos diferentes, começando pela reserva indígena dos Krahôns, localizada na divisa entre Tocantins e Maranhão, na região Norte do Brasil e, no quarto programa, viajam até o interior do Mato Grosso do Sul, onde vão conviver com os índios Kaiowá. Ao falarem de suas impressões sobre esses povos, revelam contrastes e diferenças culturais e contextuais entre os dois povos visitados, na contramão de uma imagem generalista a respeito dos índios.

Contrastes que chamam a atenção dos jovens quando chegam na segunda aldeia visitada, a aldeia Panambizinho dos Kaiowá, e relatam: “quando a gente chegou lá na aldeia, não era aquela história de aldeia, aquela organização das casas em volta do pátio, era uma casa aqui outra lá” (Índios no Brasil – Quando Deus visita a aldeia, 1999), ou ainda: “não existe mais floresta, só plantação. Para onde você levantar a vista só vê plantação por causa que a terra é muito boa e os colonizadores já tomaram conta de tudo, só estão usando para plantação” (idem, 1999). Perceberam também que, apesar das mudanças provocadas no contato, a religião e mitos ancestrais, que, por vezes, recorre a elementos do cristianismo, tem forte influência no cotidiano e na organização do grupo.

**História em experiências significativas**

Nesses comentários, os jovens visitantes parecem perceber os diferentes impactos do contato entre esses povos que vivem em diferentes regiões do país. Para Oliveira (2015)<sup>26</sup>, os povos indígenas do Sul, Sudeste e parte do Centro Oeste, de forma geral, tiveram um processo de colonização que remonta ao século XIX, onde o extermínio já não era a regra e prevalecia uma política assimilacionista, que atualmente traz problemas fundiários aos indígenas da região, expostos nos vídeos com a intenção de tornar visíveis ao público, os graves problemas de terra que envolvem o povo Kaiowá há décadas, premido para implantação de empresas agropecuárias e de cultivo de soja. No caso do Norte, na região amazônica, o contato foi intensificado no curso do século XX e a demarcação das terras indígenas foi acelerada após a década de 1980, sob padrões de demarcação que respeitam critérios mínimos de garantia aos territórios historicamente ocupados por essas populações. Podem perceber, então, que os problemas contemporâneos que atingem os povos indígenas têm sua origem na longa duração, na trajetória do contato, ou seja, na História. Essa visão colide com a abordagem a-histórica tradicional, que ainda persiste e reforça a contundente sentença de Varnhagen, “tais povos na infância não há história: há só etnografia” (VARNHAGEN, 1854, apud BITTENCOURT, 2013, p.111).

Nesse sentido, no quinto episódio, ‘Uma outra história’, o professor indígena Joaquim Maná, do povo Kaxinawá no Acre, afirma que “todo povo indígena tem a sua história, a história de vida, a história do trabalho, a história da terra, a história da tradição e a história de todas as convivências

---

<sup>26</sup> O autor reconhece que qualquer tentativa classificatória para os mais de 300 povos indígenas que vivem no Brasil está sujeita a algum grau de arbitrariedade.



daquele povo indígena” (Índios no Brasil – Uma outra História, 1999). Professores indígenas do Acre desenvolveram uma cartilha, contando a história de sua região sob sua perspectiva. O material foi denominado de ‘História Indígena’:

### Figura II: Índios no Brasil – Uma outra História



Fonte: (TV Escola,1999)

A iniciativa desses professores se insere no contexto em que surgem novas políticas educacionais voltadas aos indígenas. O artigo 210 da Constituição de 1988 assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A temática da identidade e da diferença cultural ganharam destaque no pensamento pedagógico a partir da década de 1990, sob influência dos Estudos Culturais, revigorando as análises das relações entre conhecimento escolar, prática pedagógica, identidade e poder e discutiu-se o favorecimento de práticas pedagógicas que estimulassem o diálogo entre diferentes grupos identitários.

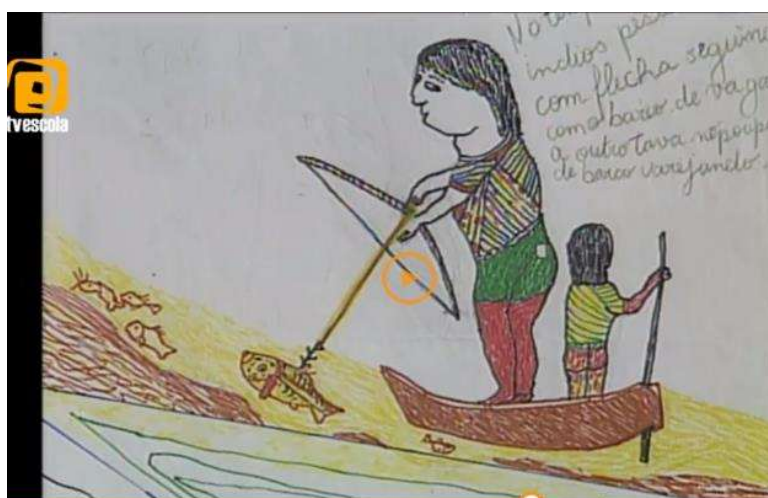
Nesse contexto, surgem novas políticas educacionais voltadas aos indígenas, presentes em documentos como o

**História em experiências significativas**

*Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (BRASIL, 1998) e nos *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas* (BRASIL, 2002), norteados por políticas públicas e diversos projetos de educação escolar indígena existentes no Brasil. Esses documentos estabelecem a escola indígena como “específica, diferenciada, bilíngüe, intercultural” (BRASIL, 2002), de forma que o professor indígena é considerado o profissional mais adequado para levar a cabo o projeto político-pedagógico de sua comunidade. Iniciada nos anos de 1980 na Amazônia e se expandindo na década seguinte, a formação docente de membros das próprias comunidades indígenas para atuar nas escolas, tornou-se um dos pontos principais da política pública de construção de uma escola indígena diferenciada no Brasil.

A história abordada na cartilha é dividida em quatro períodos: tempo da maloca, tempo da correria, tempo do cativeiro e tempo dos direitos. O tempo da maloca, anterior ao contato, é narrado como um tempo de vida saudável, com fartura, tradição e tranquilidade.

### Figura III: Índios no Brasil – Uma outra História



Fonte: (TV Escola, 1999)

História em experiências significativas

O tempo da correria se refere às fugas por parte daqueles povos que evitavam o contato truculento com as frentes de colonização. Tempo narrado como sendo de extrema violência, conforme alguns relatos demonstram: “na época era muito difícil, os velhos para dormir, eles tinham que cavar um buraco para se deitar, botavam a rede e eles se escondiam debaixo da rede, faziam um buraco e deitavam lá. Isso porque se alguém atirasse na rede eles sabiam que alguém estava atacando” (Índios no Brasil – Uma outra História, 1999) ou quando “se pegava mulher a força, os brancos, aí aquelas índias pegavam doenças” (idem, 1999). Iglesias (2008) define as “correrias” como expedições armadas promovidas pelos patrões seringalistas, sobre os povos indígenas daquela região.

#### Figura IV: Índios no Brasil – Uma outra História



Fonte: (TV Escola, 1999)

Da correria passaram ao cativoiro. O tempo do cativoiro teria vindo da implantação da empresa seringalista e da dinâmica da atividade caucheira. Os relatos falam da exploração da mão-de-obra indígena na produção da

História em experiências significativas

borracha, que sujeitavam os indígenas a torturas físicas e os limitavam em seus costumes, como a caça e a pesca. Felizardo Cerqueira, conhecido como "catequista de índios" (Iglesias, 2008), é citado. Felizardo aproveitou ações de órgãos do governo federal e iniciativas dos patrões seringalistas e caucheiros, para incorporar famílias Kaxinawá em diferentes atividades econômicas nos rios Envira e Jordão. A imagem a seguir mostra na cartilha, fotos de índios marcados a ferro com as iniciais F C, ou seja, Felizardo Cerqueira<sup>27</sup>. A fala de Joaquim Maná revela sua interpretação dos fatos que justificam o tempo do cativo:

O Felizardo Cerqueira foi uma das pessoas que começou a juntar vários povos indígenas para manter eles como cativo, para trabalho. Então criaram um mecanismo de querer marcar os próprios índios. Por exemplo, aqui tem uma imagem de um dos velhos que foi marcado nesse contato e ainda é vivo, lá na terra do Jordão. Duas letrinhas, é um F e um C, isso significa Felizardo Cerqueira. [...] pode ser identificado que foi eu que ‘amanei’, tem essa palavra ‘amanei’ ou ‘domestiquei’” (Índios no Brasil – Uma outra História, 1999).

---

<sup>27</sup> Sobre o tema ver a Tese de Marcelo Manuel Piedrafita Iglesias, Os Kaxinawá de Felizardo: correrias, trabalho e civilização no Alto Juruá (2008).

**Figura V: Índios no Brasil – Uma outra História (Fonte: (TV Escola,1999))**



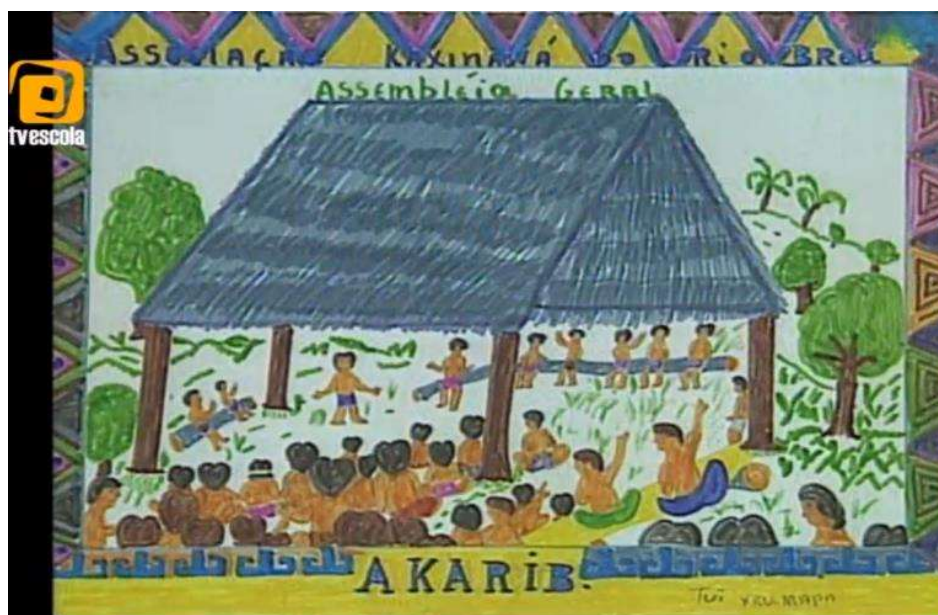
Fonte: (TV Escola,1999)

A contemporaneidade é identificada como o tempo dos direitos, um tempo de superação, ligado à demarcação das terras e acesso a saúde e educação indígena, mas, ainda assim, incompleto, conforme a fala de Joaquim Maná:

eu tenho visto que esses direitos que a gente conseguiu e manteve fixo, de você ter uma terra demarcada, de ter uma escola na aldeia, ter um agente de saúde na aldeia, [...] não é só isso que resolve o nosso problema, temos que conquistar muito mais direitos, como direitos da cidadania. (Índios no Brasil – Uma outra História, 1999).



## Figura VI: Índios no Brasil – Uma outra História



Fonte: (TV Escola,1999)

Os recursos imagéticos e fílmicos são usados ao longo da série para combater o paradigma da transitoriedade dos indígenas, seja pela aculturação ou pelo extermínio. Um exemplo desse recurso é a exibição de trechos do filme “Guerra de Pacificação na Amazônia”, de Yves Billon. Esse documentário produzido pela TV francesa em 1976, teve sua exibição proibida no Brasil durante a ditadura militar por apresentar o contato danoso provocado pela abertura de rodovias na região amazônica, pela distribuição de lotes de terras pelo INCRA sobre as terras dos indígenas e também pelas invasões, principalmente de garimpeiros e madeireiros, provocando massacres nas populações locais, um “verdadeiro genocídio na história do Brasil” (Índios no Brasil, Primeiros Contatos, 1999), como no caso dos Cinta Larga, Paracanã e Suruí.

Destaca-se nesse episódio, o depoimento de Davi Kopenawa, ao narrar a tragédia que se abateu sobre seu povo

**História em experiências significativas**

Yanomami, causada por sucessivas invasões. O povo Yanomami, chegou a constar na lista da Anistia Internacional, da OEA e da ONU como ameaçado de extinção. Davi Kopenawa afirma: “eu fiquei vivo pra contar história” (Índios no Brasil, primeiros Contatos, 1999). Kopenawa, também narra sua luta para a demarcação das terras Yanomami, que contou com a ação de agências internacionais como a ONU e articulações com a presidência da república, no governo Fernando Collor de Melo. Kopenawa retorna em outro episódio que demonstra como a religião é parte fundamental da cultura Yanomami. Os rituais dos pajés nas terras Yanomami devem ser contínuos, sob risco de o céu cair na Terra sobre nossas cabeças. Dessa forma o espiritual está relacionado à natureza e a todo o universo, o que reforça a importante dimensão ambiental e geopolítica, das terras demarcadas na Amazônia.

Nas décadas seguintes a produção audiovisual indígena avançou para as mídias digitais. A Internet e a etnomídia hoje podem ser consideradas como demandas indígenas contemporâneas<sup>28</sup>. No entanto, vale considerar a trajetória dessas formas narrativas no suporte audiovisual produzidas por indígenas e seus apoiadores na última década do século XX. Naquele momento histórico o legado tutelar foi confrontado e o protagonismo indígena emergiu em novas modalidades de participação, abrindo a esses sujeitos espaços diferentes daqueles próprios da política indigenista oficial, indo de encontro ao lugar reservado tradicionalmente aos indígenas na construção da história nacional e seu ensino,

---

<sup>28</sup> Sobre o tema ver tese de minha autoria. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ppgh/producao-academica/teses-de-doutorado-e-egressos-pasta/entre-preteritos-e-demandas-do-presente-narrativas-indigenas-na-web>. Acesso em: 24/10/2021.



fazendo atentar para novos encaminhamentos epistemológicos sobre o tema.

### **Bibliografia:**

ABUD, K. M. A. História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, A. M. F. C.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2007.

BITTENCOURT, C. M. F. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: MONTEIRO, A. M.; PEREIRA, A. A. (Org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.101-132.

**BRASIL**. Ministério da Educação. Resolução nº 08, de 1º de dezembro de 1971. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/HGRfCn9wSk7XZckTQKF/DYDg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24/10/2021.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional recurso eletrônico. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed., Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <[bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf)>. Acesso em: 12 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental, Brasília : MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto: Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação: Referenciais para a formação de professores indígenas.

Brasília : MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 30 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

GALLOIS, Dominique T.; CARELLI, Vincent. “**Índios eletrônicos**”: a rede indígena de comunicação. Sexta Feira: Antropolgia, Artes e Humanidades, n. 2, p. 27-31, 1998]. Disponível em: <[http://www.usp.br/revistasexta/fles/n2-web\\_1.pdf](http://www.usp.br/revistasexta/fles/n2-web_1.pdf)>. Acesso em: 30 dez. 2017.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2006.

IGLESIAS, Marcelo Manuel Piedrafita. **Os Kaxinawá de Felizardo**: correrias, trabalho e civilização no Alto Juruá. Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 2008. 415 pg. Orientador: João Pacheco de Oliveira. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional/Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores**: estudos de história indígena e do indigenismo. Tese (Livre-Docência) UNICAMP, Campinas, 2001.

**História em experiências significativas**

OLIVEIRA, Bruno Pacheco de. **Quebra a cabaça e espalha a semente**: desafios para um protagonismo indígena / Bruno Pacheco de Oliveira. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2015.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Sem a tutela, uma nova moldura de nação. In Souza Lima, Antonio Carlos (org) **Tutela**: Formação de Estado e tradições de gestão no Brasil. Rio de Janeiro: E-papers, 2014.

\_\_\_\_\_. **Uma etnologia dos “índios misturados”?** Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. MANA. Rio de Janeiro, n. 4, p. 47-77, 1998.

Rádio e TV Universitária – RTV. **Série Índios no Brasil** - Episódio Quem são eles? Youtube, 13 abr. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SAM7IazyQc4>>. Acesso em 25/10/2021.

\_\_\_\_\_. **Série Índios no Brasil** – Episódio Nossas Terras. Youtube, 21 abr. 2015. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=8Z0KP-IaB\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=8Z0KP-IaB_U)>. Acesso em 25/10/2021.

\_\_\_\_\_. **Série Índios no Brasil** – Episódio Uma outra história. Youtube, 17 abr. 2015. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=D7i9yA\\_eOCI](https://www.youtube.com/watch?v=D7i9yA_eOCI)>. Acesso em 25/10/2021.

\_\_\_\_\_. **Série Índios no Brasil** – Episódio Boa viagem, Ibantú. Youtube, 15 abr. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=G2zlOMVjuVM>>. Acesso em 25/10/2021.

\_\_\_\_\_. **Série Índios no Brasil** – Episódio Nossas Línguas. Youtube, 14 abr. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qMTGik9tQk0>>. Acesso em 25/10/2021.

\_\_\_\_\_. **Série Índios no Brasil** – Episódio Primeiros Contatos. Youtube, 20 abr. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aDMfymgsJDg>>. Acesso em 25/10/2021.

\_\_\_\_\_. **Série Índios no Brasil** – Episódio Do outro lado do céu. Youtube, 23 abr. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oy0oxtCAm-U>>. Acesso em 25/10/2021.

\_\_\_\_\_. **Série Índios no Brasil** – Episódio Quando Deus visita a aldeia. Youtube, 16 abr. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IIPKFGGRj0E>>. Acesso em 25/10/2021.

\_\_\_\_\_. **Série Índios no Brasil** – Episódio Primeiros Contatos. Youtube, 20 abr. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aDMfymgsJDg>>. Acesso em 25/10/2021.

SILVA, Giovani José da. **Perspectivas do Ensino de História e Diversidade Étnico-cultural**: contribuições a um debate transdisciplinar. In: ZAMBONI, Ernesta; GALZERANI, Maria Carolina B.; PACIEVITCH, Caroline. Memória, Sensibilidades e Saberes. Campinas, SP: Alínea, 2015, p. 52-63.

## **“A GUERRA DOS BÁRBAROS”: O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E AS POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS DA TEMÁTICA INDÍGENA**

Aline do Nascimento Lira  
Elinete Carvalho Linhares  
Selma Francisca Morais e Abreu  
Thiago Nunes Soares

### **Introdução**

O capítulo em questão objetiva abordar acerca da experiência que tivemos durante a disciplina Tecnologias Aplicadas ao Ensino de História, cursada no 5º período do curso de Licenciatura em História, na Universidade Estadual do Maranhão, Campus Caxias, ministrada pelo professor Thiago Nunes Soares em que produzimos materiais de cunho educativo associado às tecnologias e História. São eles: a criação de um *blog*, com o intento de realizar uma exposição virtual sobre o contexto da “Guerra dos Bárbaros”. Elaboramos também um jogo de tabuleiro no *Power Point* referente à “Guerra dos Bárbaros”, que pode ser utilizado de forma *off-line* e, por fim, uma cartilha digital intitulada “Por uma História Indígena do Maranhão”.

A metodologia utilizada pautou-se em pesquisa bibliográfica e produção técnica dos materiais utilizando plataformas como o *site WordPress*, aplicativo *Canva*, *Power Point*, entre outras. Ao final, concluímos que as possibilidades de abordagens da temática indígena, são variadas, e que a junção de História e tecnologia traz benefícios significativos para a educação, contribuindo para

**História em experiências significativas**

a formação de sujeitos críticos e reflexivos acerca dos problemas e contextos que os circundam.

### **Ensinar História em um mundo digital**

Dentro do cenário descrito, ressaltamos que, diante do mundo digital no qual estamos inseridos, foram impostos muitos desafios ao ensino, sendo preciso que os professores encarem essa nova realidade, que gerou mudanças significativas e irreversíveis no processo educativo. Nessa conjuntura, o ensino foi posto a articular-se às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), possibilitando novas referências para a produção do conhecimento, além de contribuir para a renovação dos métodos de ensino, promovendo formas diferenciadas de ensinar e aprender.

Nesse sentido, com o objetivo de subsidiar a prática desses profissionais do ensino, e também como uma tentativa de que a disciplina História não fique rotulada somente como decorativa de datas e dos grandes feitos, durante a referida experiência na graduação, com aulas remotas por conta dos impactos causados pela pandemia da COVID-19, produzimos materiais de cunho educativo associados às tecnologias e História. Podemos destacar primeiro a criação de um *blog*<sup>29</sup>, com o intento de realizar uma exposição virtual sobre o contexto da “Guerra dos Bárbaros”<sup>30</sup>. Elaboramos também

---

<sup>29</sup> *Link* de acesso ao *blog* para ver as postagens na íntegra <https://exposicaoguerradosbarbaros.wordpress.com/>.

<sup>30</sup> Em linhas gerais, "A Guerra dos Bárbaros" ocorreu entre o final do século XVII e início do século XVIII, quando as forças portuguesas investiram na conquista do território que atualmente é conhecido como Nordeste brasileiro, para produção pecuária. Isso desencadeou em uma série de conflitos, rebeliões e confrontos com os grupos indígenas que

um jogo de tabuleiro no *Power Point* referente à “Guerra dos Bárbaros”, que pode ser utilizado de forma *off-line* e, por fim, uma cartilha digital intitulada “Por uma História Indígena do Maranhão”<sup>31</sup>.

Essas produções objetivaram o conhecimento sobre metodologias diferenciadas que podem ser utilizadas para dinamizar colaborativamente as aulas, sendo essas trabalhadas sob novos materiais e perspectivas. Porém, é notório que existe ainda uma barreira de desconhecimento sobre os obstáculos e possibilidades de diferentes abordagens ao se trabalhar com o uso de tecnologias no ensino, pois:

Uma questão que talvez esteja relacionada ao pouco uso da internet, de maneira mais específica, como ferramenta para a divulgação científica e o ensino de História, é o fato de que o interesse pelo próprio ensino de História, como área de reflexão e de produção, ainda é restrito na universidade (GRINBERG; ALMEIDA, 2012, p.317).

---

habitavam na região, pois esses desenvolveram várias estratégias de lutas e resistências, a fim de impedir o avanço dos portugueses por suas terras. Os conflitos duraram mais de 70 anos e resultaram no extermínio de grupos indígenas e na conquista da localidade para o domínio português. cf. DIAS, Leonardo Guimarães Vaz. A guerra dos bárbaros: manifestações das forças colonizadoras e da resistência nativa na América Portuguesa. **Revista Eletrônica de História do Brasil**. Juiz de Fora: UFJF, v.5, n. 1, set. 2001. p. 04-18.

<sup>31</sup>*Link* de acesso à cartilha -

[https://drive.google.com/file/d/1RIrgFqSptpMbs\\_E9XVmOQFm8urVyoTrW/view?usp=drivesdk](https://drive.google.com/file/d/1RIrgFqSptpMbs_E9XVmOQFm8urVyoTrW/view?usp=drivesdk).

História em experiências significativas



Percebe-se que por mais que se tenha avançado em novas abordagens para o campo da História, ainda existe um certo desinteresse por parte de alguns alunos e cursos de licenciatura pelo próprio ensino, na perspectiva de se pensar como esta é efetivamente ensinada nas salas de aulas, não feita a observação, por exemplo, se há metodologias que vão além do livro didático.

No entanto, percebe-se que é de fundamental importância que se consolide uma interação entre método e conteúdo, associando-se às novas tecnologias, no intuito de abarcar o público da era digital, que são justamente os jovens inseridos no mundo midiático, pois, segundo Bittencourt (2008, p. 107): “As atuais gerações convivem com informações obtidas por imagens e sons, e essa atuação tem provocado mudanças substantivas na escolarização”.

Nesse sentido, a aproximação direta dos estudantes com os meios de comunicação, faz com que os educadores adequem os conteúdos escolares a essa nova realidade, sem contar também que esses meios modificaram a aquisição de conhecimentos, já que necessitam de uma interpretação maior e ampliada.

Vale ressaltar, portanto, que de acordo com Bittencourt (2008, p. 108), “as mudanças culturais provocadas pelos meios audiovisuais e pelos computadores são inevitáveis, pois geram sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo”. Nessa perspectiva, é passível a compreensão desses meios midiáticos como contributos para o processo de ensino e aprendizagem, logicamente com cuidados referentes à sua utilização em sala de aula, uma vez que “o uso de computadores, programas televisivos, filmes, jogos de *videogame*, corresponde a uma realidade da vida moderna, com a qual crianças e jovens têm

total identificação, e tais suportes merecem atenção redobrada e métodos rigorosos que formulem práticas de uso não alienado” (BITTENCOURT, 2008, p. 109-110, grifo da autora).

Desse modo, entendemos as tecnologias digitais como um instrumento metodológico que auxilia a prática docente no que concerne aos conteúdos estudados em sala de aula. Necessita-se, portanto, que não sejam vistas apenas como passatempo do docente para com os estudantes, visto que é sempre preciso ter prudência, deixando explícita a finalidade do uso das ferramentas tecnológicas. Ademais, é necessário atentar-se às formas indevidas de utilização desses meios, como por exemplo, não ser levada em conta a realidade da escola, já que nem todas dispõem de aparelhos digitais e acesso à *internet*. A ausência de capacitação do docente, também pode interferir na relação de ensino e aprendizagem, sendo necessária uma formação continuada que possibilite ao professor ter domínio dessas ferramentas.

Nesse contexto, pensar nos grandes desafios perante o meio tecnológico e moderno atual, impõe a necessidade de inovar nas práticas educativas no intuito de ir além dos treinamentos, técnicas e métodos tradicionais, ainda vigentes nas salas de aulas, para que assim possam favorecer a formação dos estudantes enquanto sujeitos críticos, reflexivos, humanizados e autônomos no seu local de origem e pertencimento.

À luz dessas questões, é fundamental que nos debruçemos sobre a educação que se pretende ter na formação do docente do século XXI, considerando as devidas mudanças que ocorreram nesse âmbito educacional, pois, segundo o MEC (BRASIL, 2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) para a formação de

docentes estipulam que os cursos de licenciatura devem priorizar uma complexa capacitação, seja ela científica, técnica, profissional, e que possa objetivar o desenvolvimento de habilidades para o uso de novas tecnologias, inculcando sua independência crítica e reflexiva, sendo inovadora na identificação e solução de possíveis problemas, nos âmbitos ambiental, político, e social, com um olhar ético e humanístico.

Mediante o exposto, observa-se que a academia pode colaborar de forma relevante na transição pragmática ao possibilitar ações que estimulem a construção coletiva de uma diferente forma de atuar com o conhecimento, em um percurso que leve a compreender o complexo da vida humana, pela organização de um currículo mais flexível e crítico, pensado, projetado e vivenciado de forma coletiva.

No que tange à produção de um Projeto Político Pedagógico (PPP), deve-se ressaltar a aquisição de uma pedagogia interativa, no sentido de não ser somente transmissível de conhecimentos, mas que motive o estudante a ter um papel autônomo na produção e busca de saberes, levados pelos desafios que são impostos, ou seja, o PPP deverá colaborar positivamente como chave central, mediante o conhecimento produzido numa significativa relação entre a teoria e prática do aprender fazendo, para que haja o real sentido e significado do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a utilização das metodologia ativas se configura, então, como um novo desafio para os profissionais do ensino, pois requer uma tríplice conjunta entre ação-reflexão-ação, ao buscar currículos mais integrados e estruturados por módulos de ensino, sendo mais democráticos entre docentes e estudantes, consolidando-se

**História em experiências significativas**

em uma prática pedagógica crítico-reflexiva e não mais, somente transmissora de conteúdos e conhecimentos, em que os discentes possam reconstruir criticamente o mundo no qual estão inseridos, através de uma abordagem dialógica, recíproca e transdisciplinar.

Assim sendo, “[...] os métodos ou metodologias ativas consistem em diversas práticas de sala de aula que visam envolver o aluno no processo a fim de alcançar uma aprendizagem significativa [...]” (NASCIMENTO; MAYNARD, 2019, p. 5). Essas práticas, podem ser por exemplo, o Ensino Híbrido que alia tecnologia e ensino tradicional, a Sala de Aula Invertida que oportuniza o protagonismo aos alunos no momento de execução de atividades, o estudo de caso, a aprendizagem por projetos, entre outras.

### **História indígena na sala de aula**

Segundo Vainfas: “A história do povoamento indígena no Brasil é, antes de tudo, uma história de despovoamento” (2007, p. 37), de forma que, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, há uma tentativa de dizimação da população indígena, seja por meio das epidemias trazidas pelos lusitanos, da guerra, violência sistêmica, ou até mesmo a tentativa de remoção da historiografia brasileira, já que os primeiros historiadores brasileiros tinham uma visão eurocêntrica, genérica e estereotipada dos povos indígenas, afirmando por exemplo, que não eram civilizados, que eram “preguiçosos”, e não tinham lei e religião.

Nessa perspectiva, Almeida (2010) aponta que para esses historiadores, os “índios” em contato com os

### **História em experiências significativas**

“civilizados” passariam por um processo de aculturação e desapareceriam. Assim, “[...] os índios integrados à colonização, seja como escravo, seja como aliados eram vistos como submissos ou aculturados, não constituindo, pois, categoria social merecedora de maiores investigações” (ALMEIDA, 2010, p.16). Por isso, na construção da história do Brasil, o IBGE “[...] iria reservar aos índios um lugar muito especial: o passado” (ALMEIDA, 2010, p.17).

Com isso, o ensino sobre a temática indígena em sala de aula, por muito tempo limitou-se a essa visão eurocêntrica, que se cristalizou na historiografia tradicional brasileira, e ainda é possível ser percebida em materiais didáticos, mesmo depois dos avanços ocorridos no campo da História e do surgimento de estudos que destacam o protagonismo, as formas de resistências e a diversidade dos povos indígenas.

Ademais, o assunto só é evidenciado nos conteúdos referentes ao período colonial, como no “Descobrimento do Brasil” e na data comemorativa do Dia do Índio, ou seja, a temática se resume ao passado colonial desses povos. Como verifica Russo e Paladino, “em muitos casos, uma superficialidade e descontextualização no tratamento da temática indígena, quase sempre reduzida a esse período do ano e à menção a características genéricas e traços isolados e folclorizados que não representam nenhum povo específico” (2014, p. 49).

Mas, sabe-se que, atualmente, há vários povos indígenas no Brasil, que têm se posicionado politicamente, possuem particularidades, culturas e diferenças entre si. Portanto, não ficaram “presos ao passado” e não formam um grupo “homogêneo”. Todavia, essa forma de ensinar história indígena é preocupante, pois reforça os estereótipos, preconceitos e discriminações contra esses povos, e não

evidencia o protagonismo deles, colocando-os como agentes passivos/vítimas diante dos “empreendimentos da conquista portuguesa”.

Porém, ainda de acordo com Russo e Paladino (2014), como resultado de muitas lutas e movimentos sociais de grupos indígenas, surgiu a Lei 11.645/2008 a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e cultura dos povos indígenas, que vem justamente para combater as discriminações e preconceitos contra esses povos, promovendo o respeito e valorização da diversidade das nações indígenas, mediante a inclusão da temática indígena nos currículos escolares.

No entanto, para que a lei seja efetivada faz-se necessário a fiscalização da mesma, uma vez que segundo as autoras supracitadas, a lei trouxe avanços, mas ainda há permanências e lacunas nela que precisam ser superadas, posto que o próprio trecho da lei apresenta as categorias “história” e “cultura” no singular, reforçando a ideia de homogeneização. Ainda há uma resistência de algumas disciplinas em incluir a temática indígena em seus currículos e, além disso as autoras enfatizam em sua pesquisa que mesmo após a implementação da lei, a escola aborda a temática indígena apenas referente ao passado colonial, de forma superficial e generalizada.

Tendo em vista que o livro didático ainda é uma das fontes de ensino mais utilizada pelos educadores, fica a questão: Como os professores trabalharão a temática indígena atendendo os objetivos da Lei 11.645/2008, diante de livros que carregam as características já mencionadas?

Perante o exposto, deixamos claro que nossa finalidade não é condenar o uso de livros didáticos, mas trazer possibilidades para superação das limitações dos mesmos em

**História em experiências significativas**

relação à abordagem da história indígena, a partir do incremento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), mais especificamente das ferramentas tecnológicas que desenvolvemos na disciplina de Tecnologias Aplicadas ao Ensino de História. São elas: o *blog* “História dos Povos Indígenas” e a exposição virtual “A Guerra dos Bárbaros”; O jogo de tabuleiro no *Power Point* “A Guerra dos Bárbaros”; e a cartilha “Por uma História Indígena do Maranhão”. Tratam-se de meios inovadores de abordagem da história indígena na sala de aula, facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, que inclui a problematização, dinamicidade, e atualizações sobre a temática, referentes à história dos povos indígenas do Maranhão, como veremos no decorrer do texto.

### **O *blog* “História dos povos indígenas” e a exposição virtual “A Guerra dos Bárbaros”**

O *blog* “História dos povos indígenas” e a exposição virtual “A Guerra dos Bárbaros” foram elaborados como proposição de atividade feita pelo professor Thiago Nunes Soares. A atividade consistia na criação de uma exposição virtual por meio de uma plataforma digital, e tinha como objetivo aliar História e tecnologia.

Levando em consideração que, atualmente as redes sociais *online* estão cada vez mais presentes na vida das pessoas, optamos pela criação de um *blog*, através da plataforma *WordPress*, na qual decidimos trabalhar a temática indígena, por isso o denominamos de “História dos Povos Indígenas”. Por se tratar de um assunto amplo, impossível de ser abordado por completo, destacamos alguns pontos importantes da historiografia brasileira, problematizando ideias que foram cristalizadas sobre os

**História em experiências significativas**



povos indígenas, e para isso recorreremos às contribuições teóricas de Dias (2001), Cunha (1992), Vainfas (2007), dentre outros.

Contudo, o enfoque principal do *blog* era a exposição sobre “A Guerra dos Bárbaros”, que foi um episódio histórico marcado por “[...] conflitos entre grupos indígenas que habitavam o sertão do território do atual nordeste brasileiro e as forças colonizadoras portuguesas que tinham o objetivo de conquistar aquelas terras de forma a permitir a utilização produtiva da pecuária na região” (DIAS, 2001, p. 5). É um acontecimento pouco trabalhado nas escolas, e muitas vezes está presente no livro didático com uma narrativa eurocêntrica, em que a própria intitulação “A Guerra dos Bárbaros”, que ficou amplamente conhecida, reforça as ideias cristalizadas de que os “índios” eram “selvagens”, “bárbaros”, que a guerra em si era o exemplo de “selvageria”, pois os apresenta como vilões, e não como agentes ativos que estavam reagindo aos avanços da conquista portuguesa em suas terras.

Todavia, trata-se de um fato relevante para se entender os processos de lutas e resistências dos povos indígenas da região, por isso a exposição em questão, além de contextualizar o conflito, evidencia o protagonismo das nações indígenas na História, destacando suas lutas e diferentes formas de resistências.

Seguindo para a parte metodológica, a princípio, os pontos relevantes da historiografia brasileira sobre a temática indígena, foram publicados em forma de pôsteres com *designs* atrativos, idealizados através do *Canva*, que é uma plataforma destinada à criação de *designs*, infográficos, apresentações etc., de maneira que elaboramos oito pôsteres e os publicamos em sequência lógica de conteúdo no *blog*.

**História em experiências significativas**

**Imagem 1:** Exemplo de um dos pôsteres.

## Um pouco de História... PARTE 3



**Fonte:** Acervo dos autores, 2021.

Posteriormente, publicamos a exposição “A Guerra dos Bárbaros”, que foi divulgada com antecedência. A ideia era realizar uma apresentação em tempo real, em que o ambiente da exposição fosse comparado a uma galeria envolvendo a combinação de textos, imagens e vídeo contextualizando o episódio.

A imagem 1 retrata o processo de classificação de cada nação indígena aos olhos dos europeus que eram responsáveis por esse processo no Brasil Colônia, destacando-se para isso aspectos como religião, língua e costumes. Tal classificação era também um mecanismo para facilitar a dominação europeia imposta em terras brasileiras.

**História em experiências significativas**

Segundo Almeida (2010, p. 31) existiam “por toda a América inúmeros povos diferentes que foram chamados de índios pelos europeus que aqui chegavam”, classificados pelos portugueses com o objetivo de viabilizar os objetivos da colonização. Nas investidas etnocêntricas, o colonizador era a referência. Assim, os indígenas foram divididos em dois grupos: “Aliados” e “Inimigos”.

**Imagem 2:** Parte da exposição em que utilizamos uma imagem.



1 – “Aldeia dos Tapuias”, por J. M. Rugendas

Fonte: Aldeia dos Tapuias - Litografia de Johann M. Rugendas (século XIX).

A imagem 2 destaca um quadro bastante famoso nos livros didáticos de História de um dos grandes artistas do período colonial, J. M. Rugendas, o qual foi responsável por retratar o cotidiano dos povos indígenas, especialmente em atividades de catequização ou trabalhos manuais, como se observa na imagem em questão.

**Imagem 3:** Parte da exposição sobre o tema.

Os tapuias que escaparam migraram ou foram aldeados por missionários e se aliaram aos portugueses. Desta forma, o sertão nordestino estava "limpo" para a exploração da pecuária que era a principal atividade econômica da região, o caminho para o Maranhão era viável e seguro e mais um capítulo do processo colonizador português no Brasil estava escrito. (p.17).



**Fonte:** Acervo dos autores, 2021

A imagem 3 destaca o resultado da “Guerra dos Bárbaros”, tendo como ponto relevante o fato de que os “índios” tapuias que conseguiram escapar da “Guerra” fizeram o processo de migração ou se aliaram aos portugueses após a atividade de catequização realizada pelos padres jesuítas.

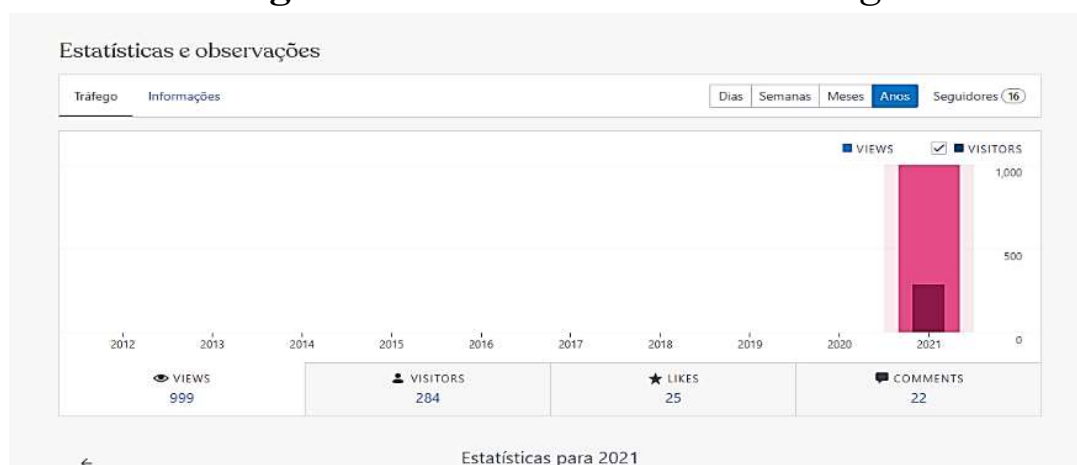
Vale ressaltar que a plataforma *WordPress* contém algumas ferramentas que possibilitaram o monitoramento da participação dos visitantes do *blog*. Assim, notou-se o retorno e engajamento deles. E uma das intenções da exposição era proporcionar esse ambiente interativo de aprendizagem sobre a temática. Observe a seguir o engajamento dos visitantes:

### Imagem 4: Dados de tráfego no *blog*.

Fonte: Acervo dos autores, 2021.



### Imagem 5: Outras estatísticas do *blog*.



Fonte: Acervo dos autores, 2021

Na imagem 4, nota-se as estatísticas das diferentes interações dos visitantes do *blog*: visualizações, visitas, *likes*, comentários, seguidores. Percebe-se que teve 284 visitantes diferentes e 999 visualizações, que além de demonstrar a ampla dimensão do alcance que obtivemos, entende-se com essas estatísticas, que os visitantes ingressaram ao *blog* mais

História em experiências significativas

de uma vez. supomos então que conseguimos despertar o interesse deles pelos conteúdos publicados na plataforma.

Enquanto que na imagem 5, observa-se a quantidade de visualizações de cada publicação, das quais a exposição “A Guerra dos Bárbaros” se destaca com maior índice. A imagem mostra também visualizações oriundas do *Facebook*, uma das redes sociais em que divulgamos a data da exposição. Além disso, percebe-se visualizações não só do Brasil, mas também dos Estados Unidos.

Portanto, diante da experiência prazerosa que tivemos com o *blog*, constatamos que é possível aliar História e Tecnologia em prol da aprendizagem. E fica como proposta de atividade em modo de Sala de Aula Invertida, onde o professor pode solicitar que os estudantes visitem o *blog* “História dos Povos Indígenas”, e depois seja feito um debate em sala de aula sobre a experiência e entendimento dos mesmos acerca do conteúdo.

### **Jogo de tabuleiro no *Power Point*, “A Guerra dos Bárbaros”**

O jogo de tabuleiro no *Power Point*, intitulado “A Guerra dos Bárbaros”, é mais uma ferramenta tecnológica que desenvolvemos, com o objetivo de proporcionar o conhecimento sobre “A Guerra dos Bárbaros” e dinamizar o Ensino de História, possibilitando o envolvimento dos educandos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que no “[...] ato de jogar, os estudantes estão na origem dos conceitos, pois que ali, no ato, conceitos históricos se gestam e passam a dar forma à vida, aos modos de vida, aos antigos



presentes (PEREIRA; GIACOMONI, 2018, p. 15). E ainda, os

Jogos podem ser bastante importantes para entender determinados processos históricos mais complexos, pois possibilitam o estabelecimento de relações entre variados acontecimentos ou ações. Um tabuleiro pode igualmente proporcionar a visão de como diferentes agentes ou processos se desenvolvem simultaneamente (PEREIRA; GIACOMONI, 2018, p. 108).

Sendo assim, percebe-se como os jogos no Ensino de História propiciam experiências de aprendizagem enriquecedoras e envolventes, nas quais os educandos de forma prazerosa conseguem compreender melhor contextos remotos e atuais. Atividades lúdicas como os jogos aguçam a criatividade dos alunos perante situações reais.

Pensando nisso, elaboramos o jogo de tabuleiro no aplicativo *Power Point*, através de instruções de um vídeo<sup>32</sup> do *YouTube*. Além disso, utilizamos como embasamento teórico artigos referentes à “Guerra dos Bárbaros” de Dias (2001) e a Lei 11.645/2008 de autoria de Kelly Russo e Mariana Paladino (2014), que foram essenciais para a criação das perguntas do jogo.

---

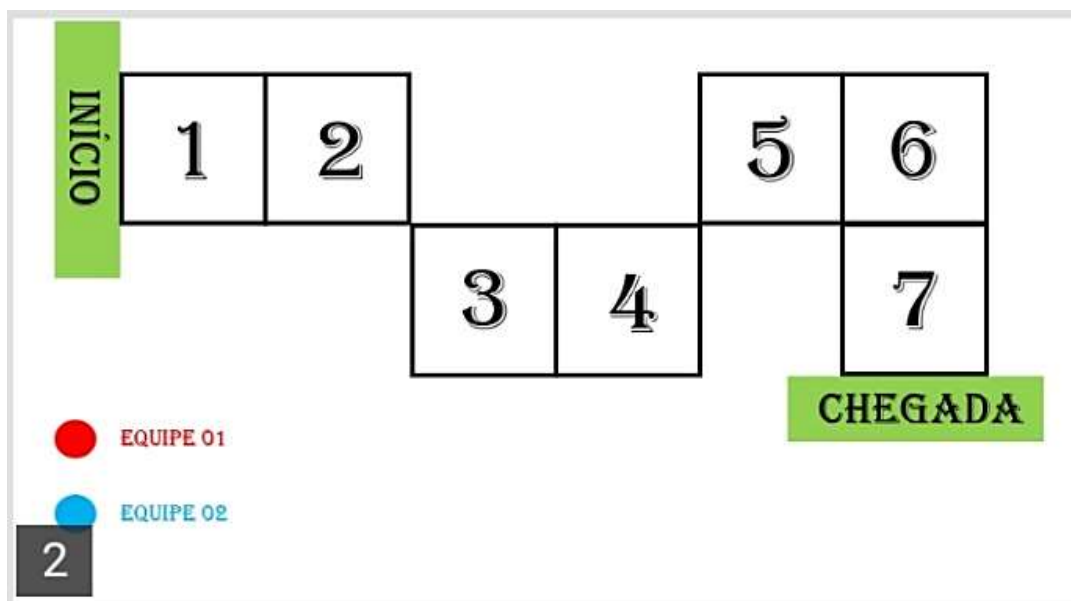
<sup>32</sup> *Link* de acesso ao vídeo explicando as etapas de montagem do jogo - <https://youtu.be/ZxB1IINIQVYvV>.



## 1) Montagem do jogo:

Primeiramente criamos em um *slide* do *Power Point* as casas do tabuleiro, enumerando de 1 a 7, de forma que acrescentamos comandos em cada casa, esses comandos direcionavam para outros *slides* que continham uma pergunta e resposta relacionada à “Guerra dos Bárbaros”. Para finalizar criamos dois peões no formato esfera, que representavam as equipes e deveriam ser movidos durante o jogo e, por fim, colocamos os *designs* e efeitos. Como veremos nas imagens a seguir:

**Imagem 6:** *Layout* do jogo.



**Fonte:** Acervo dos autores, 2021

### Imagem 7: Exemplo de pergunta do jogo

**3. QUAIS ERAM AS FORMAS DE RESISTÊNCIA DOS INDÍGENAS?**

SE ACERTAR: AVANÇA.  
SE ERRAR: PERMANECE.

**RESPOSTA:** A FORÇA DOS ÍNDIOS ADVINHA DE SUA UNIÃO, DO USO DE ARMAS DE FOGO E DE SUAS TÁTICAS DE GUERRA. A CAPACIDADE, EM DESTAQUE DOS JANDUÍ, DE INCORPORAREM AO SEU ARSENAL DE GUERRA A ARMA DE FOGO E A POSSIBILIDADE DE CONSEGUI-LA PRINCIPALMENTE ATRAVÉS DO COMÉRCIO COM PIRATAS TORNAVA-OS MAIS FORTES E TEMIDOS. POR FIM, SUA MANEIRA DE GUERREAR, ATRAVÉS DE EMBOSCADAS E ARMADILHAS TORNAVA-OS IMPREVISÍVEIS.

**VOLTAR AO TABULEIRO**

Fonte: Acervo dos autores, 2021.

## 2) Instruções:

Elaboramos 7 perguntas, porém podem ser adicionadas outras, dependendo da necessidade da turma. As regras são as seguintes: 1º - as equipes escolherão seu peão; 2º - o dirigente do jogo, de preferência o professor, terá que sortear um número de 1 a 3 para saber o tanto de casas que serão avançadas; 3º - só avança as casas se responder corretamente às questões que estão em ordem nos próximos *slides*; 4º - a equipe que jogar primeiro, responderá a 1º questão e se errar, a mesma pergunta será respondida pela outra equipe, que participará de um novo sorteio para saber o tanto de casas que

História em experiências significativas

serão avançadas; 5º - Mas, se a primeira equipe responder corretamente, a outra equipe terá que responder à 2ª questão, e assim por diante, até chegar à casa 7; 6º - terminando as 7 questões, vence a equipe que estiver na frente.

Nota-se que é uma maneira divertida de aprender História. A ideia é que haja uma aula expositiva e dialogada sobre o assunto com antecedência, e somente depois a aplicação do jogo, que de forma dinâmica contribuirá para o reforço do conteúdo e servirá para avaliação formativa da aprendizagem do estudante, sendo também relevante para reflexão do professor sobre sua prática pedagógica.

Além disso, o formato em *Power Point* do jogo de tabuleiro “A Guerra dos Bárbaros”, possibilita que ele seja utilizado tanto no ensino remoto, pois está em uma plataforma digital, como também no ensino presencial, já que essa plataforma funciona também no modo *off-line*, e isso é interessante, porque se sabe que nem todas as escolas possuem rede de acesso à *internet*.

### **Cartilha digital “Por uma História Indígena do Maranhão”**

Seguindo nessa lógica, o terceiro material que produzimos foi a cartilha digital “Por uma História Indígena do Maranhão”, pois como dito anteriormente, a Lei 11.645/2008 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e cultura indígenas, e busca meios para combater o preconceito e a discriminação étnico-racial, além de possibilitar a valorização da diversidade cultural brasileira. Portanto, entendemos ser pertinente voltar o nosso olhar para o Estado em que vivemos.

Nesse sentido, Carneiro (2014, p. 34) diz que:

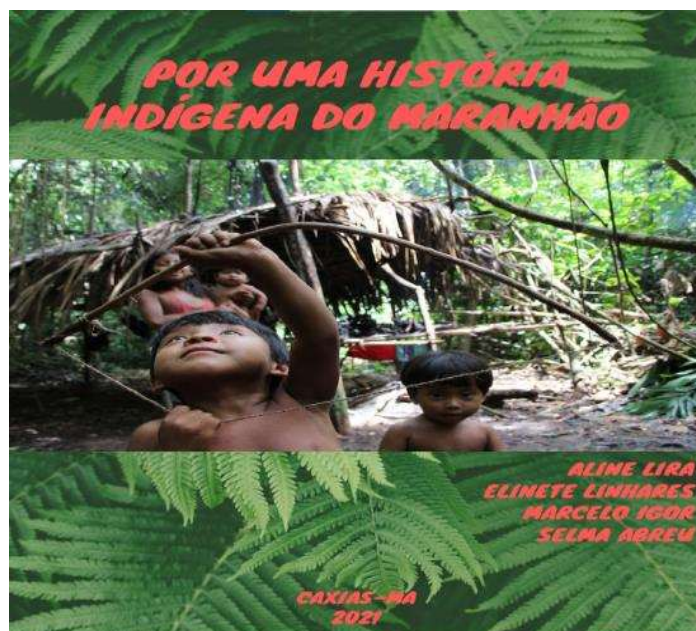
No estado do Maranhão, a presença da cultura indígena é marcante tanto sob o aspecto científico – por exemplo, em termos de conhecimento científico em que se busca compreender a natureza da linguagem humana -, quanto sob os aspectos social e político, em que se luta pela preservação das línguas e culturas indígenas com vistas a um possível diálogo com outras sociedades, de que constitui exemplo a introdução de palavras e expressões nos costumes do povo maranhense.

Dessa forma, é indispensável que tanto as universidades, quanto as escolas de Educação Básica, se debrucem sobre a História dos povos indígenas, a fim de que esta não passe despercebida pelos estudantes, e que estes possam ter um olhar crítico e reflexivo acerca da atual situação de violência, conflitos e resistências que perpassam pelo cotidiano desses sujeitos.

A partir disso é importante destacar que os povos indígenas no Maranhão são divididos em dois grupos, os Tupi-Guarani e os Macro-Jê, e essa classificação é feita com base em aspectos linguísticos culturais. Os povos do tronco linguístico cultural Tupi-Guarani são:

Tenetehara/Guajajara, Ka'apor, Awá Guajá, e Tembé/tenetehara. E os povos do tronco Macro-Jê denominados como povos Timbiras são: Krikatí, Pukobyê (Gavião), Canela Ramkok

**Imagem 8:** Capa da cartilha.



Fonte: Fonte: Acervo dos autores, 2021

**Imagem 9:** Introdução da cartilha .



Fonte: Acervo dos autores, 2021.



Vemos acima algumas imagens da cartilha, e é evidente a diversidade de povos indígenas, pelas próprias denominações, que necessitam de um olhar atento para que se entenda a dinâmica de organização dentro do território maranhense. Outro ponto relevante de se destacar é a ausência de pesquisas aprofundadas sobre cada um desses povos, o que dificultou bastante a localização de dados sobre eles, pois muitas vezes as informações são do século passado, e as atuais limitam-se, em muitos casos, a reportagens e vídeos no *YouTube*.

Nesse sentido, a metodologia utilizada para a elaboração da cartilha pautou-se primeiro na realização de pesquisa bibliográfica em teses e dissertações que nos ofereceram um panorama inicial desses povos, mas nada aprofundado, o que suscitou a necessidade de pesquisarmos referências na *internet*, em *sites* como do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e principalmente no *site* Povos Indígenas do Brasil (Pib Socioambiental), que disponibiliza um conjunto de informações sobre os povos indígenas de todo o Brasil e que nos interessou especificamente sobre aqueles pertencentes ao Maranhão. Os dados que aparecem neste *site* remontam às pesquisas realizadas desde os anos 1970, através de uma rede de colaboradores composta por pesquisadores, missionários, médicos, jornalistas, fotógrafos etc., com o intuito justamente de dar visibilidade e protagonismo aos povos indígenas.

Dessa forma, mesmo contendo, muitas vezes, informações desatualizadas, realizamos pesquisas complementares em reportagens e *sites* paralelos, com o objetivo de trazer as discussões atuais, como por exemplo, a atuação indígena na política, invasões às terras e assassinatos de lideranças indígenas, documentários produzidos pelos

**História em experiências significativas**

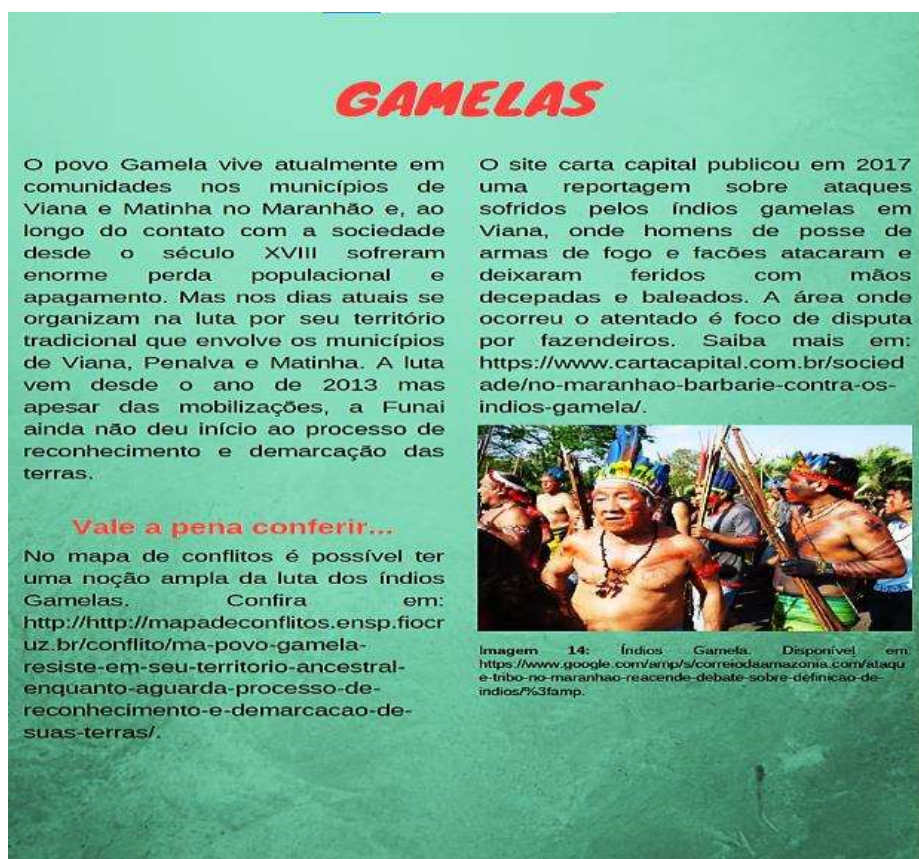
próprios indígenas, em que se fala sobre educação, preservação de costumes e defesa do território contra a invasão de madeireiros.

Também destacamos a necessidade de núcleos de apoio da Funai, reivindicados por algumas comunidades indígenas, e sobre o contexto de violência extrema que perpassa o povo Gamela, que atualmente luta para ter sua terra demarcada, posto que, por exemplo, em alguns conflitos entre Gamelas e fazendeiros, os indígenas tiveram membros do corpo decepados por facões e foram vítimas de ataques também com armas de fogo.

No que concerne à elaboração técnica, utilizamos o *Canva* que possibilitou uma criação gráfica mais adequada e, posteriormente, baixamos o arquivo em formato PDF para facilitar o compartilhamento com a turma. Além das informações sobre os povos indígenas, no final elaboramos algumas propostas de atividades, pois o nosso intuito é justamente que esse material seja utilizado na Educação Básica do Maranhão, visto que fornece subsídios capazes de levantar discussões pertinentes ao contexto atual, em que cada vez mais é preciso debater sobre conflitos de terras, violências físicas e psicológicas, entre outros problemas, mas também enfatizar a resistência empreendida por essas comunidades. Na imagem 10, vista logo em seguida, podemos observar informações sobre o povo Gamela, e suas lutas pela terra.



## Imagem 10: Trecho da cartilha com informações sobre os Gamelas



Fonte: Acervo dos autores, 2021.

## Considerações finais

À luz de todas as questões expostas e discussões realizadas no decorrer do texto, consideramos que a experiência aqui relatada subdividida na produção de três ricos materiais pedagógicos voltados para o ensino da História dos Povos Indígenas, é um exemplo mais do que claro, de que é possível aliar História e tecnologia na sala de aula, seja na Educação Básica e/ou no Ensino Superior.

**História em experiências significativas**

Apresentamos, primeiro, esse contexto atual de educação em meio a um mundo digital, que necessita uma postura diferenciada do professor, especialmente o de História, pois é evidente que a renovação metodológica contribui de forma significativa para o papel social da História dentro da educação.

Na sequência, demonstramos através da criação do *blog* “História dos Povos Indígenas”, um dos recursos tecnológicos que podem ser utilizados para dinamizar as aulas e oferecer complementação ao livro didático. Ademais, pensando também no uso da tecnologia em locais sem acesso à *internet*, produzimos o jogo de tabuleiro “A Guerra dos Bárbaros”, que é mais um recurso que facilita a fixação de conteúdos e promove o trabalho em equipe dentro da sala de aula e, por fim, direcionando o olhar para o nosso local de fala, elaboramos a cartilha “Por uma História Indígena do Maranhão”, que fornece um panorama geral acerca das lutas e resistências atuais vivenciadas por essas comunidades dentro do território maranhense.

Dito isto, concluimos que as possibilidades de abordagem da temática indígena são variadas e que a junção de História e tecnologia traz benefícios significativos para a educação, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e reflexivos acerca dos problemas e contextos que os circundam.

## Referências

ALMEIDA, Regina Celestino. "O lugar dos índios na história: dos bastidores ao palco". In.: **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

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

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2002.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm) Acesso em: 10 set. 2020.

CARNEIRO, Júlio Damásio. **Povos e Línguas Indígenas no Maranhão: Contato Linguístico**. 2014. 260f. Tese (doutorado) - UFRJ. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2014.

DIAS, Leonardo Guimarães Vaz. A guerra dos bárbaros: manifestações das forças colonizadoras e da resistência nativa na América Portuguesa. **Revista Eletrônica de História do Brasil**. Juiz de Fora: UFJF, v.5, n. 1, set. 2001. p. 04-18.

PEREIRA, Nilton Muniz; GIACOMONI, Marcello Pereira. (Org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

GOMES, Mércio Pereira. O índio na história. O Povo Tenetehara em busca da liberdade. **Revista antropologia**. Vol. 46, nº 1. São Paulo, 2003.

GRINBERG, Keila; ALMEIDA, Anita. “Detetives do passado no mundo do futuro: divulgação científica, ensino de História e internet”. **Revista História Hoje**, v.1, nº1, p.315-326, 2012.

NASCIMENTO, Adilson Nobre do; MAYNARD, Dilton Cândido Santos. “GOOGLE SALA DE AULA” NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA DE ENSINO HÍBRIDO. In.: **Anais do 30º Simpósio Nacional de História – ANPUH-BRASIL**. Recife, 2019. Disponível em: [https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1553088901\\_ARQUIVO\\_ArtigoEventoANPUHAdilsonNobre.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1553088901_ARQUIVO_ArtigoEventoANPUHAdilsonNobre.pdf). Acesso em: 08 de set. 2020.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. Reflexões sobre a Lei 11.645/2008 e a inclusão da temática indígena na escola. **Revista Fórum Identidades**. ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 08, Volume 16, jul./dez. 2014.

VAINFAS, Ronaldo. História Indígena: 500 anos de despovoamento. In.: **IBGE Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

## **CURRÍCULOS**

### **Organizadores:**

#### **Antônia Valtéria Melo Alvarenga**

Pós-doutora em Direito pela Università degli Studi de Messina -Itália. Pós-doutora em História pelo PNPd/CAPES, Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (2011). Doutora em Direito pela Universidad Nacional Lomas de Zamora-AR. Possui mestrado em Educação, área de concentração Docência Superior pelo Instituto Latino Americano e Caribeño, com revalidação pela Universidade Federal do Piauí. É especialista em Ensino Superior; em Educação e Sociedade; em História Política Contemporânea; em Direito Processual e em Direito Constitucional. Possui graduação em Lic. Plena em História pela Universidade Federal do Piauí (1990), graduação em Bacharelado em Direito pela Universidade Estadual do Piauí (2005). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Piauí e da Universidade Estadual do Maranhão . É líder dos grupos de pesquisa Estado, Poder e Política (UESPI) e História e Políticas Públicas (UEMA). Membro da Academia de Ciência do Piauí- ACIPI. <https://orcid.org/0000-0002-5684-6473>.

#### **João Batista Vale Júnior**

Fez Pós-Doutorado em História, Área de Concentração "História, Cultura e Arte" pelo Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da Universidade Federal do Piauí (UFPI). É doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Possui graduação em

**História em experiências significativas**

Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Piauí (1997) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2000). Bacharelado em Direito pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI. )É professor Adjunto da Universidade Estadual do Piauí(UESPI), Integra o Núcleo de pesquisa Estado, Poder e Política do CNPQ , desenvolvendo pesquisas nas áreas de Cultura Política, Estado de Direito e Movimentos Sociais.

### **Thiago Nunes Soares**

Doutor em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Licenciado em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professor substituto do Centro de Educação da UFPE e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e professor formador da Licenciatura em História EaD da UFRPE. Autor de **Gritam os muros: pichações e ditadura civil-militar no Brasil** (Appris, 2018) e organizador e autor das coletâneas **Pernambuco na mira do golpe** e **História de Pernambuco: novas abordagens** (Editora Fi, 2021 e 2022, respectivamente), disponíveis gratuitamente em <https://www.editorafi.org>. Contato: thiagonsoares@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1724280775437182>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4208-5631> .



**Autores:****Aline do Nascimento Lira**

Graduanda em Licenciatura em História pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Contato: [alineliara92@gmail.com](mailto:alineliara92@gmail.com). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4143725331067509>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7211-8783>

**Edinaldo da Silva Lima Junior**

Acadêmico do sétimo período do curso de Licenciatura Plena em História no Centro de Estudos Superiores de Caxias na Universidade Estadual do Maranhão (CESC / UEMA). Integra o Núcleo de Estudos Africanos (NEÁFRICA) e Mais IDH da UEMA. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2662616883349006>

**Elinete Carvalho Linhares**

Graduada em Licenciatura em História pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Bolsista Remunerada CAPES/UEMA – Residência Pedagógica. Contato: [elinetexd@gmail.com](mailto:elinetexd@gmail.com). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6387269041071037>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1451-0728>.



### **Ellyson Eduardo dos Santos Roque**

Graduado em História pela Universidade Estadual do Maranhão (CESC/UEMA). Atualmente cursando Pós-Graduação em História do Brasil pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF/MA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5645057576316815>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8592-737>. E-mail: [ellysoneduardo7@gmail.com](mailto:ellysoneduardo7@gmail.com).

### **Everlly Silva Bezerra de Lima**

Licencianda em História no Centro de Estudos superiores de Caxias na Universidade Estadual do Maranhão (CESC / UEMA). Integra a função de residente no Programa Residência Pedagógica do curso de Licenciatura Plena em História da UEMA. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6678275289304355>

### **Iraneide dos Prazeres**

Licenciatura em História, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Centro de Estudos Superiores de Caxias\Universidade Estadual do Maranhão CESC\UEMA.

### **Jaciema da Cruz dos Reis**

Graduada em História Licenciatura – Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Pós- graduada – lato-senso, História do Brasil: Cultura e Sociedade – IESF. Professora do Ensino Fundamental II, na Rede Privada de Ensino – Colégio Sagrada Família – Caxias/MA.

## **Jakson dos Santos Ribeiro**

Professor Adjunto II da Universidade Estadual do Maranhão (CESC/UEMA). Doutor em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará (2018). Mestre em História Social pela Universidade Federal do Maranhão (2014). Especialista em História do Maranhão pelo IESF( Instituto de Ensino Superior Franciscano) (2011). Graduado no Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Maranhão (Centro de Estudos Superiores de Caxias-MA)(2011). Professor do Programa de Pós-Graduação em História MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL(PPGHIST), na Universidade Estadual do Maranhão. Coordenador do Grupo de Estudos de Gêneros do Maranhão- GRUGEM/UEMA. do Instituto de Educação e Cultura do Pará (Instituto IEPA). Bolsista de produtividade em pesquisa - UEMA - 2021-2022. Professor Adjunto I na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Desenvolvo pesquisa sobre História e Gênero com ênfase nas identidades constituídas acerca do gênero, masculinidades, feminilidades, Sexualidades, surdez e sexualidade, História e Imprensa, História e Cidade, História e Literatura, sociabilidades, festas, infância, ensino de história e prática do ensino e questões étnico raciais. Email: [noskcajzaionnel@gmail.com](mailto:noskcajzaionnel@gmail.com) .

## **João Vitor Ramos da Silva**

Graduando em Licenciatura Plena em História, pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias, da Universidade Estadual do Maranhão- CESC/UEMA. É integrante do Grupo de Estudos de Gêneros do Maranhão- GRUGEM/UEMA. Bolsista de iniciação científica biênio 2020 – 2021 na área de História e gênero com o projeto de pesquisa intitulado

**História em experiências significativas**

**DOUTORES E JUIZES DO SERTÃO: PERFORMANCES DE SER HOMEM E O IDEAL DE MASCULINIDADE**, sob orientação do professor doutor Jakson dos Santos Ribeiro, também foi bolsista voluntária no biênio 2019 – 2020 com o mesmo professor, com o projeto denominado **HOMENS PÚBLICOS, HOMENS HONRADOS DA PRINCESA DO SERTÃO**: a construção de um modelo de masculinidade a partir dos bacharéis, médicos, políticos e comerciantes. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6473441146464570>. Link do ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4986-9474>.

### **Lais Isabelle Rocha de Souza**

Graduanda em Licenciatura Plena em História, pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias, da Universidade Estadual do Maranhão –CESC/UEMA. Integrante do Grupo de Estudos de Gêneros do Maranhão- GRUGEM/UEMA. Bolsista de iniciação científica PIVIC/UEMA biênio 2020 – 2021 na área de História, masculinidade e violência, com o seguinte projeto de pesquisa “Os desordeiros da fronteira: virilidades populares em notas policiais da imprensa do sertão durante a primeira república”, sob orientação do professor doutor Jakson dos Santos Ribeiro, também foi bolsista PIBIC/UEMA no biênio 2019 – 2020 com o mesmo professor, com o projeto “Os desordeiros da fronteira: virilidades populares em notas policiais da imprensa do sertão durante a primeira república”. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9353734544595600>. Link do ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-5794>.

**Luana Cristina de Sousa Lima**

Licenciatura em História, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Centro de Estudos Superiores de Caxias\Universidade Estadual do Maranhão CESC\UEMA.

**Maria Eduarda Carvalho Soares**

Acadêmica do sétimo período do curso de Licenciatura Plena em História no Centro de Estudos Superiores de Caxias na Universidade Estadual do Maranhão (CESC/UEMA). E-mail: [mariaeduardacarvalho6769@gmail.com](mailto:mariaeduardacarvalho6769@gmail.com).

**Marcus Pierre de Carvalho Baptista**

Doutorando em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutorando em História do Brasil na UFPI. E-mail: [marcus\\_pierre@hotmail.com](mailto:marcus_pierre@hotmail.com).

**Maria Perpétua Baptista Domingues**

Graduada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), fez o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Doutorado em História Social na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Atualmente é professora de História na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Também atua como coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e na supervisão do PIBID na Universidade Veiga de Almeida. Tem experiência na área de Ensino de História, pesquisou currículos de história com foco na história indígena narrada em livros didáticos do ensino médio e atualmente pesquisa as mídias indígenas contemporâneas. Currículo Lattes:

**História em experiências significativas**

<http://lattes.cnpq.br/0078324451336701>.  
<https://orcid.org/0000-0003-3115-2157>

ORCID:

### **Marta Gleiciane Rodrigues Pinheiro**

Graduanda em Licenciatura Plena em História, pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias, da Universidade Estadual do Maranhão- CESC/UEMA. Integrante do Grupo de Estudos de Gêneros do Maranhão- GRUGEM/UEMA. Bolsista de iniciação científica biênio 2020 – 2021 na área de História, gênero e moda, com o projeto de pesquisa intitulado “Sejam elegantes assim, como os homens da capital: o estilo de moda da capital ao sertão para a construção dos homens republicanos da Princesa do Sertão durante Primeira República”, sob orientação do professor doutor Jakson dos Santos Ribeiro, também foi bolsista voluntária no biênio 2019 – 2020 com o mesmo professor, com o projeto de denominado Moda e elegância na construção dos homens republicanos da Princesa do Sertão durante Primeira República. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0244922500995438>. Link do ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4135-1910>.

### **Mayra Silva**

É Licenciada em História pela Universidade Estadual do Maranhão, Centro de Estudos Superiores de Caxias, CESC UEMA. Tem experiência na área da História da Escravidão negra no Maranhão colonial, com ênfase nos processos de liberdade, cotidiano negro quilombola no Maranhão colonial, dos fins do século XVII ao XIX. Foi bolsista PIBIC CNPq Ações Afirmativas desenvolvendo o projeto de pesquisa O Escravo Africano e a lavoura na sociedade maranhense, entre os séculos XVIII e início do XIX. Trabalho realizado no grosso documental do Arquivo

**História em experiências significativas**

Histórico Ultramarino, o AHU, sendo investigadas documentações manuscritas da época colonial maranhense.

### **Sônia Maria da Costa Barreto**

Doutora em Comunicação e Semiótica: signos e significação nas mídias pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005); mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (1997); especialista em Tecnologia Instrucional pela Universidade Federal do Espírito Santo (1979), especialista em Estudo de Problemas Brasileiros pela Universidade Federal do Espírito Santo (1979); licenciada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (1977), bacharelada em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (1994). É membro titular e efetivo da Academia Feminina Espírito-santense de Letras. É representante da comunidade como membro titular do Conselho da Curadores da Universidade Federal do Espírito Santo; pesquisadora da Universidade Federal do Espírito Santo com ênfase em Políticas Educacionais na Primeira República; avaliador do Sistema INEP/MEC de IES e de Cursos nas modalidades presencial e a distância. Atua como membro do Comitê Científico da Revista Sodebras; membro do Comitê Científico da REVISTALEPH/UFF. Exerce a função de docente da Faculdade Vale do Cricaré/São Mateus/ES no Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação. Tem experiência nas áreas de Educação, Comunicação Social, Mídia Impressa, Educação a Distância. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4289062895358805>. ORCID:

### **Selma Francisca Morais e Abreu**

Graduanda em Licenciatura em História pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Contato: [selmafranciscacx@gmail.com](mailto:selmafranciscacx@gmail.com). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1049098661746043>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5835-1020>

### **Veronica Lima de Amorim Matos**

Graduanda em Licenciatura Plena em História, pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias, da Universidade Estadual do Maranhão- CESC/UEMA. Integrante do Grupo de Estudos de Gêneros do Maranhão- GRUGEM/UEMA. Bolsista de iniciação científica biênio 2020 – 2021 na área de História, gênero, com o projeto de pesquisa, “FLORES DEFLORADAS NAS FRONTREIRAS: notas de denúncia de violência sexual contra mulheres em jornais do sertão maranhense durante a Primeira República” sob orientação do professor doutor Jakson dos Santos Ribeiro, também foi bolsista PIBIC/CNPq no biênio 2019 – 2020 com o mesmo professor, com o projeto denominado “Tramas cotidianas entre comarcas: Violência, virilidades, mulheres e homens de cor pertencentes aos segmentos populares nos processos crimes”. Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8835434390758212>. Link do ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3802-5938>.





