



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO E O LIVRO DIDÁTICO UTILIZADOS PELOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Kimberly Torres dos Santos²

E-mail: kimberly.torres@ufms.br

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- *campus* Aquidauana

Aguinaldo Rodrigues Gomes³

E-mail: aguinaldo.gomes@ufms.br

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- *campus* Aquidauana

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar as considerações referentes à experiência de estágio e o livro didático utilizados pelos professores de História na educação básica, com base na experiência do uso do livro didático de história, a partir da escolha do livro de “História Sociedade e Cidadania” do autor Alfredo Boulos; material didático utilizado na Escola Estadual Professor Antônio Salústio de Areias no ano de 2023 onde foi realizado o estágio supervisionado obrigatório II, e a autonomia do professor em sala de aula para a criação de suas atividades envolvendo o conteúdo, sem estar fixado na utilização de material didático exigido na educação conservadora. A pesquisa relata a análise do recurso pedagógico utilizado na escola onde foi realizado o estágio supervisionado, dando ênfase a experiência de estágio, expondo metodologias de ensino e o pensamento teórico destacando os métodos e técnicas e a análise do uso do livro didático da prática docente de professoras de História do ensino básico da escola que supervisionaram o estágio.

Palavras-chave:

Experiência, Livro Didático, Estágio Supervisionado, História.

ABSTRACT

This article aims to present considerations regarding the internship experience and the textbook used by History teachers in basic education, based on the experience of using the

¹ Artigo apresentado na UFMS para fins de conclusão do Trabalho de Curso (TCC) da Licenciatura em História da UFMS/CPAQ.

² Acadêmica do 8º semestre do Curso de Licenciatura em História da UFMS/CPAQ

³ Dr. Professor do 8º semestre do Curso de Licenciatura em História da UFMS/CPAQ

history textbook, based on the choice of the book “History, Society and Citizenship ” by author Alfredo Boulos; teaching material used at the Professor Antônio Salústio de Areias State School in 2023, where the mandatory supervised internship II was carried out, and the autonomy of the teacher in the classroom to create their activities involving the content, without being fixated on the use of material teaching required in conservative education. The research reports the analysis of the pedagogical resource used in the school where the supervised internship was carried out, emphasizing the internship experience, exposing teaching methodologies and theoretical thinking, highlighting the methods and techniques and the analysis of the use of the textbook of teaching practice. History teachers from the school's basic education who supervised the internship.

Key words:

Experience, Textbook, Supervised Internship, History.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo relatar a experiência de estágio e a utilização do livro didático utilizados pelos professores de História no ensino básico, tendo como base o livro didático utilizado no estágio supervisionado obrigatório II, e apresentar as metodologias ali presentes.

Circe Bittencourt (2002), ao tratar do saber histórico escolar, aborda a complexidade do ensino da história nas escolas e indica a importância de se repensar a forma como o conteúdo histórico é transmitido aos alunos, destacando que a história não deve ser vista apenas como uma sequência de eventos a serem memorizados, mas como uma construção interpretativa. A forma como os fatos históricos são abordados e apresentados nas escolas está ligada a uma construção de sentidos, que pode variar conforme o contexto cultural e social. O crescimento da área de ensino tem evidenciado a necessidade de uma educação histórica que estimule a análise crítica, permitindo que os alunos compreendam a história como algo dinâmico e em constante transformação. Isso implica em questionar as narrativas tradicionais e considerar diferentes perspectivas históricas.

Assim, a história escolar tem um papel importante na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender os processos históricos e suas repercussões no presente, devendo ir além da simples aquisição de conhecimento factual, permitindo, também, desenvolver a capacidade de compreender as complexidades das sociedades.

Segundo Bittencourt (2018) nos últimos anos o ensino de História vem se legitimando cada vez mais como área de pesquisa nas associações profissionais e órgãos de fomento. Esse campo se volta para pensar noções e conceitos históricos elaborados por sujeitos históricos

dentro e fora do contexto escolar, baseados em discussões voltadas à teoria da História. A área preocupa-se com as reflexões sobre relação teoria e prática, focando-se principalmente nos processos de formação de professores e ensino e aprendizagem.

Há nesse sentido, dando ênfase especial na análise dos materiais didáticos utilizados na educação básica, dentre esses materiais, o livro didático é um dos mais importantes, a partir dele busca-se permitir ao aluno um melhor entendimento do conteúdo que está sendo apresentado em sala de aula. Segundo Squinelo (2020) O livro didático precisa ser utilizado de maneira metodológica e sistemática no processo de ensino e aprendizagem, cabe ao professor realizar a escolha deste material buscando sempre entender a melhor maneira de aplicar os conteúdos em sala de aula. Esse material é tão importante que o Estado do Mato Grosso do Sul busca a partir do PNLD o aperfeiçoamento dos critérios e procedimentos de avaliação que possui efeitos incontestáveis na forma e no conteúdo do livro didático brasileiro.

A pesquisa a seguir apresenta uma análise do recurso pedagógico utilizado na escola, sendo distribuído em tópicos relevantes, ressaltando a experiência de estágio que tem por objeto relatar a importância do mesmo; abordando as metodologias de ensino e a formação do pensamento teórico; fazendo a observação sobre os métodos e técnicas de estudo, explanando sobre a análise do uso do livro didático da prática docente de professoras de História do ensino básico da escola pública Salústio de Areias que supervisionaram o estágio.

2 EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

O estágio supervisionado obrigatório em História tem por objetivo relatar a importância do estágio descrevendo tudo o que foi realizado durante a convivência em ambiente escolar. Permitindo a vivência com a instituição, com a comunidade e com as ações sociais em que estão inseridas. O estágio contribui com a construção crítica sobre a docência, por meio do acompanhamento em sala de aula e de sua realidade, observando as aulas ministradas pelo professor supervisor.

Para a realização desta pesquisa foi escolhido o estágio supervisionado obrigatório em história II realizado na Escola Professor Antônio Salústio de Areias, que está localizada na rua 13 de junho número 2005 Bairro Alto- cep 79200-000 Aquidauana- MS em área urbana. A infraestrutura da escola é composta por uma secretaria, treze salas de aulas, um laboratório de informática, uma sala de coordenação, uma sala de direção, uma sala dos professores, uma sala de leitura, uma cozinha, uma biblioteca, um sanitário com acessibilidade, um sanitário feminino e um masculino, uma quadra de esportes, uma horta. Todas as salas são climatizadas

oferecendo um ambiente confortável para os alunos, o corpo docente e os funcionários. A Escola é extremamente segura, é toda murada, todos os portões são trancados e sempre está sendo monitorada, acompanhando as atividades presentes dentro e fora da escola, para que todos os alunos tenham segurança enquanto estão estudando.

A instituição de ensino oferece as séries finais do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio, em período integral matutino/vespertino. São ofertadas as disciplinas de: Língua/Portuguesa, Educação Física, Artes (Educação artística, Teatro, Dança, Música, Artes plásticas e outras), Língua/Literatura, Língua estrangeira inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia, e outras disciplinas. A escola possui os seguintes equipamentos: Aparelho de DVD, impressora, parabólica, copiadora, retroprojeter/projetor, televisão, vários computadores, câmeras de segurança e telefones.

Segundo Caimi (2008) diz que "o estágio implica uma leitura crítica, fundamentada num método e num instrumental que envolvem saber observar, descrever, registrar, interpretar, problematizar, teorizar e redimensionar a ação educativa". (Caimi. 2008, p.91). Assim o estágio está como um todo em todas as disciplinas, dando a possibilidade do estagiário não somente da observação, mas também em sua participação e regência, aprimorando as suas práticas.

2.1 PRÁTICA DOCENTE: EXPERIÊNCIA

O estágio II possibilitou o entendimento do que está proposto no currículo e na relação da comunidade escolar, e no manuseio dos materiais didáticos disponíveis na escola. A regência que permite uma participação direta na elaboração de atividades, auxílio na correção de avaliações, análise de livros didáticos, e etc. Os estágios supervisionados proporcionam uma compreensão na prática para a formação do profissional da educação, neste caso professor de História.

Cada turma necessita que o professor utilize uma metodologia de ensino, que envolva marcadores interseccionais como (classe social, gênero, raça) requer que o professor diversifique e adapte os planos de ensino que se enquadrem em cada turma.

Nas turmas escolhidas para regência foi adotado os seguintes métodos: No 8º Ano ocorreu a explicação de três temas contextualizando fatos históricos relacionados a independência do Brasil (A Revolução do Porto (1820); o Dia do Fico (1822); e a Proclamação da Independência no dia 7 de setembro de 1822), em seguida fez-se a utilização do material pedagógico, ou seja, o livro didático do autor Alfredo Boulos História e Cidadania

8º Ano, páginas 128 e 129, onde os alunos observaram informações sobre a explicação anterior, para finalizar a aula realizou-se uma atividade sobre o tema, para fixar o conhecimento obtido, a mesma continha questões discursivas onde os estudantes deveriam descrever os marcos históricos, e uma questão onde os estudantes deveriam fazer a relação dos 3 marcos históricos com suas definições para a professora verificar a compreensão dos alunos sobre o que foi contextualizado em aula. 9º Ano explicação dos temas (O movimento operário e o modernismo) foi utilizado o livro didático do autor do Alfredo Boulos História e Cidadania 9º Ano, páginas 34 ao 38. Logo após foi realizada uma atividade sobre recortes de jornal, a atividade consistia em: analisar dois recortes de jornal (sobre o movimento grevista) e responder seis questões discursivas sobre eles. Os estágios supervisionados ofereceram meios para a prática docente. Por meio da interação com as turmas, foi possível perceber, as diversidades de metodologias para realização das aulas e as dificuldades enfrentadas em relação à regência.

O estágio é uma “ferramenta” que dá norteamento para o graduando e faz com que o mesmo se aperfeiçoe e crie uma conexão com a área desejada a ser exercida. Por meio dele que o estagiário se recria como profissional e como pessoa. Colocando em prática tudo o que foi aprendido nos embasamentos teóricos estudados.

3 AS METODOLOGIAS DE ENSINO E A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO

O ensino de História está muito além da transferência de informação. Para se ensinar História requer o uso de metodologias e práticas pedagógicas específicas que contribuirão para a construção e a formação do pensamento histórico. Através das experiências práticas da autora como o estágio obrigatório, pode-se observar algumas metodologias e práticas pedagógicas específicas utilizadas pelos docentes em sala de aula, sendo elas: Aulas expositivas que consistem na apresentação de temas estruturados. Dando autonomia ao aluno para que o mesmo seja o protagonista de sua história, envolvendo-o em projetos interdisciplinares, promovendo uma gestão democrática e participativa. Nos projetos interdisciplinares os alunos participaram de visitas internas na escola, gincanas para que os alunos pudessem interagir com outras turmas, permitindo a troca de conhecimento por meio do diálogo. O uso de mapas mentais que ajudam a desenvolver a visão geral de um todo com a junção de várias partes, estimulando o cérebro e facilitando a compreensão de questões complexas. O uso do Seminário onde os alunos se apresentam de forma oral e em grupo preza pela boa apresentação e conexão das ideias. O uso de filmes como um recurso didático que

proporciona a aprendizagem, realiza o diálogo entre o mundo e a escola, o imaginário e o real, despertando o interesse crítico e estabelece relações com os conteúdos. Essas ocorreram durante o processo de estágio.

As práticas inovadoras no ensino de história, fundamentadas nas contribuições acadêmicas contemporâneas, têm promovido uma transformação significativa na abordagem pedagógica dessa disciplina, tornando-a mais dinâmica, crítica e contextualizada. Essas práticas visam não apenas à transmissão de conhecimentos factuais, mas à formação de alunos capazes de refletir sobre o passado e suas implicações para o presente. O uso de fontes históricas diversas, como documentos, relatos orais, filmes e outros recursos multimodais, permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais rica e multifacetada dos eventos históricos, ao mesmo tempo em que estimulam o pensamento crítico sobre as múltiplas interpretações de um mesmo fato histórico.

Além disso, a integração de tecnologias digitais e de metodologias ativas, como debates, simulações e estudos de caso, tem sido um avanço importante na prática pedagógica. Essas metodologias favorecem o engajamento dos alunos, permitindo-lhes assumir papéis ativos no processo de aprendizagem. A história deixa de ser tratada como uma disciplina a ser meramente memorizada e se torna um campo de investigação, onde os estudantes são incentivados a questionar, analisar e construir argumentos, com base em evidências históricas e no confronto de diferentes perspectivas.

Outra estratégia inovadora é a valorização da história local no ensino. Ao estudar eventos e processos históricos próximos à realidade dos alunos, como a história da comunidade ou do entorno escolar, é possível estabelecer uma conexão mais direta e significativa entre o conteúdo histórico e a vivência cotidiana dos estudantes. Essa abordagem também contribui para o desenvolvimento da capacidade dos alunos de compreenderem a história como um fenômeno dinâmico, que se reflete e se desdobra nas diversas esferas da sociedade, tanto local quanto global.

O ensino de história também tem sido fortalecido pela adoção de uma perspectiva interdisciplinar, que busca integrar conhecimentos de diversas áreas do saber, como geografia, literatura e sociologia, promovendo uma visão mais holística dos processos históricos. Essa abordagem possibilita aos alunos a compreensão das inter-relações entre diferentes dimensões da experiência humana, ampliando sua capacidade analítica e crítica.

Em sintonia com essa proposta, a inclusão de narrativas históricas de grupos sociais marginalizados tem sido uma prática relevante para a construção de uma educação histórica inclusiva. A valorização da história de mulheres, afrodescendentes, povos indígenas, e outros grupos historicamente silenciados, contribui para a pluralização das perspectivas históricas, desafiando as narrativas hegemônicas e ampliando o entendimento dos alunos sobre as desigualdades estruturais no passado e seus reflexos no presente. Esse enfoque, ao promover uma educação mais democrática e representativa, fortalece a formação de cidadãos críticos e engajados com as questões sociais contemporâneas.

Quando paramos para analisar as metodologias e os recursos didáticos utilizados em sala de aula no ensino da História, encontramos obstáculos que precisam ser superados pelos docentes que atuam nessa área. É necessário reinventar a metodologia utilizada nas salas de aula e pensar em métodos que incentivem o interesse pelo conhecimento e a compreensão pela preservação do passado.

O papel do docente e da disciplina de História é de proporcionar que o aluno compreenda a importância de preservar a sua identidade e dos grupos que estão à sua volta possibilitando a percepção do passado presente e futuro, sucedendo na formação do pensamento histórico. SOUZA (2010) caracteriza a importância da formação do pensamento histórico:

Pensar historicamente diz respeito à formação de uma consciência histórica, responsável e associada diretamente a práxis social e, este pensar, se associa a problemática do ensinar história às gerações vindouras. Ao ensino de história cabe a responsabilidade de uma formação histórica do indivíduo. Ao ensino se associa uma dimensão do saber histórico responsável por princípios da organização social, cultural, política, cultural e econômica contemporânea. (SOUZA. 2010, p. 732 – 733)

Souza (2010) utiliza a formação do pensamento histórico como justificativa para o ensino da história no padrão básico do conhecimento, ela não se preocupa apenas com a formação ou pesquisa do docente, e sim na construção da consciência das funções da História da escola.

O que é aplicado no dia a dia nas salas de aula e as metodologias aplicadas não suprem a função de formação do pensamento teórico e no desenvolvimento de senso crítico que é da competência da História, que sucede o acesso a uma imensa porção de informação, sem saber reconhecer sobre aquilo que se teve acesso.

Por isso a importância em analisar e repensar sobre as práticas docentes que, geralmente, seguem o mesmo ritmo, ao mesmo tempo em que o aluno e o professor passam por mudanças e evoluem cada dia mais.

4 OBSERVAÇÃO SOBRE OS MÉTODOS E TÉCNICAS DE ESTUDO

As técnicas de estudo consistem na assimilação dos conteúdos utilizados pelos alunos, bem como: resumos, questionários, releituras, mapas mentais, apresentação de seminários e etc. Os alunos utilizam essas técnicas com o auxílio do professor, para complementar a metodologia que está sendo usada em sala de aula.

Descrição dos métodos e técnicas de estudo utilizadas na Escola Professor Antônio Salústio de Areias pelos professores de História, com base na observação do estágio supervisionado II.

No 8º Ano do ensino fundamental II a professora de História “A” elaborou um texto com base no livro “História e Cidadania de Alfredo Boulos, p.222” referente a temática Indígenas no século XIX, para que os alunos tivessem acesso a história e a cultura indígena, e após a leitura do mesmo os alunos responderam 4 perguntas referentes ao que aprenderam com o texto sobre a cultura indígena. Na aula seguinte, a professora “A” passou um filme relacionado à resistência indígena, “Documentário Brasil Tupinambá”, para os alunos do 8º Ano. Em seguida os alunos fizeram anotações das partes mais importantes que encontraram no documentário.

No 9º Ano a professora “A” trabalhou sobre a cultura afro-brasileira utilizando o livro didático “História e Cidadania de Alfredo Boulos, p. 203,204,207,208 e 210”. Após a explicação dos textos presentes no livro, a professora separou os alunos em grupos e cada grupo escolheu um texto do livro para apresentação de um seminário (é uma apresentação com um ou mais integrantes para sua própria turma que utiliza temas escolhidos pelo professor/a ou pelos alunos) referente a temática afro-brasileira. Na aula seguinte os alunos apresentaram seus seminários, e no final das apresentações a professora e os alunos debateram sobre o que todos entenderam.

A professora “A” ensinou os alunos do 8º e 9º Anos a criarem mapas mentais (é um diagrama confeccionado a partir de uma ideia principal, que se amplia em várias ramificações. Cada ramificação são fragmentações do conceito inicial, parecendo com neurônios no cérebro), para fixar o conteúdo aprendido, o mesmo era feito em casa, e seria corrigido pela professora na aula seguinte.

Ao fim da observação ocorreu um projeto interdisciplinar que envolveu toda a escola e todos os professores (História, Geografia, Artes, Educação Física, Inglês, Matemática, Português, Ciências, entre outros). O projeto era a respeito do meio ambiente e como os alunos poderiam melhorar a sua conscientização. O projeto iniciou no período matutino com a explicação do tema “O meio ambiente na escola” onde os alunos se dirigiram à quadra da escola. Uma equipe da prefeitura, do quartel e dos bombeiros estiveram presentes no auxílio

do projeto e da apresentação. Após a explicação do que seria feito durante o decorrer do dia, os alunos se dirigiram à horta da escola para aprender como se deve cuidar das hortaliças ali presentes. E por fim a gincana que consistia em perguntas e respostas referentes ao meio ambiente. Os alunos que acertaram mais perguntas (perguntas como: o que é meio ambiente? Como separar os lixos de forma adequada? Como cuidar da natureza? Como a sua família contribui para a preservação do meio ambiente?, e etc) ganharam prêmios (caixa de bis, caixa de bombom, bonés, canetas, garrafas de água e etc).

Segundo Bittencourt (2011), a disciplina de História se refere à qualidade de educação, tendo a necessidade de um ensino inovador, contextualizado, não apenas lecionando de forma "tradicional" e sim voltadas aos interesses dos alunos. Argumenta que no século XX o Brasil apresentava características comuns, tendo sua fundamentação pedagógica firmada no construtivismo, tendo como base de que o aluno é atuante no processo de aprendizagem, aceitando o conhecimento anteriores sobre os estudos históricos no qual deve ser incorporado ao processo de ensino aprendizagem, bem como a importância da história na formação dos estudantes.

Cabrini (2005) ressalta que os conteúdos que são encontrados no ensino de História apresentam a representação do início da humanidade e assim expressando toda sequência cronológica de tempo. O problema não está relacionado no conteúdo em si, mas na maneira em que o mesmo é trabalhado.

Queremos ressaltar que a questão não é tão-somente qual conteúdo de história tratar, mas, sobretudo, como trabalhar esse conteúdo. É preciso que fique claro que, quando dizemos que se deve abandonar as divisões tradicionais da dita história geral (antiga, medieval, moderna contemporânea), não queremos dizer que não se deva tratar como objeto de estudo nada do que elas abordam. Obviamente, não é questão de se repudiar in totum, e assim tão tranquilamente, todo esse respeitável cabedal de conhecimento produzido em todos esses séculos – o qual é muito importante para todos nós. O que estamos propondo é que você, professor, de uma volta definitiva de 180° em relação a essa visão de processo histórico, que constitui o chamado “conteúdo tradicional”, que essa visão sequencial, que não se preocupe em como esgotá-la, pois ela implica uma concepção de história que é preciso ultrapassar. Não queremos dizer que, respeitamos os princípios de trabalho que estamos discutindo, você não possa fazer, por exemplo, um produtivo exercício de reflexão histórica com seus alunos, em cima de temas como a educação em Esparta e Atenas, o chamado descobrimento do Brasil, etc., um deles aparentemente bem distante no tempo de seus alunos, e outro, considerado mesmo dos mais tradicionais. (Cabrini et all., 2005, p.41- 42).

Carvalho (2009) explana, se faz necessário a atualização. Para este propósito é apropriado renovar o ensino, fazendo uso da formação continuada como uma estratégia, que substituirá o convencional por novas teorias e práticas que serão sustentadas de outro modo no Ensino

Superior. Reuniões, encontros de estudos, discussões pedagógicas e a participação da comunidade escolar, são indispensáveis, por meio disso movimentam novas informações e teorias.

Esta pesquisa visa analisar os diferentes métodos de ensino utilizados em sala de aula durante o período de Estágio Supervisionado Obrigatório em História, contemplando as metodologias apresentadas durante a vivência do mesmo, a capacidade de compreensão, a utilização do livro didático e a importância do professor no ensino de História.

5 ANÁLISE DO USO DO LIVRO DIDÁTICO DA PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO BÁSICO

O livro didático é uma das ferramentas pedagógicas mais utilizadas pelos docentes na rede pública de ensino. O que será exposto é a forma com que os professores utilizam o livro em sua prática pedagógica, através de uma análise da estruturação do livro didático e como a prática docente tem suas limitações em relação a esta ferramenta.

A utilização do livro didático em sala de aula tem a sua praticidade, pois ele possui todo o conteúdo que será ministrado pelo docente, servindo assim como a base da sua prática. “[...]Todos os alunos com um mesmo livro oferecem maior segurança na programação das atividades de ensino. Há a garantia de que os alunos tenham ao seu alcance um texto para leitura e o professor uma proposta de seriação e dosagem do conteúdo.” (CALLAI, 2003, p.15).

O livro didático é uma ferramenta extremamente efetiva no que diz respeito à construção de uma grade curricular comum e unificada, ou seja, isso auxilia o aluno caso seja transferido de uma escola a outra sem que o prejudique em relação ao conteúdo. Mas cada aluno, escola e etc, apresentam uma realidade e vivências diferentes e obstáculos a serem superados.

Com isso a prática docente deve se adaptar para a realidade escolar e do aluno, fazendo com que o mesmo vivencie o que é passado em sala de aula, e isso acontece com o auxílio do livro didático. Vale destacar que os livros didáticos de História capacitam o aluno de forma intelectual, essas estruturas didáticas auxiliam o indivíduo no exercício de sua cidadania, fortificando o seu caráter diminuindo assim os preconceitos.

Segundo Porto (2019), os conteúdos apresentados nos livros de História devem ter uma linguagem adequada, ter um referencial teórico, orientações da época, apresentando uma proposta pedagógica que desperte a curiosidade do aluno. Compreendendo então que os autores que elaboram as coleções didáticas, têm base nos critérios estabelecidos pelo PNLD e

pela demanda de escolha. Percebe-se que a narrativa presente nos livros não é neutra, abrangendo assim diversas abordagens historiográficas. Para o autor, o professor tem a função de compreender e problematizar tudo o que está presente no livro didático, sempre questionando os conteúdos, os textos e as fontes, criando assim um senso crítico nos alunos.

Cerri e Ferreira (2007), dizem que, quando se é abordado sobre as demandas sociais de representação e os livros didáticos de História, tem-se o apego de certos autores a suportes didáticos de história a indivíduos famosos.

De acordo com os autores o problema existe nas diferentes concepções, a forma com que se é ensinado, e nas ocupações institucionais de professores, alunos e os professores do Ensino Básico. Para eles o problema não está relacionado aos conteúdos, mas sim na forma em que o professor os interpreta, eles acreditam que o professor do ensino básico deve dar contexto e ser crítico no que é encontrado nos livros didáticos.

Cerri e Ferreira (2007), apontam também à relação dos autores e livros didáticos e a construção dos conteúdos, uma concordância no currículo implantados pelo PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), sua recomendação é apresentar novas abordagens, fontes e atender os interesses do mercado consumidor.

Segundo Oliveira (2007), o ensino de História sempre está apto a buscar por mudanças em seu ensino, tanto na área pedagógica quanto no conhecimento histórico. Mudanças essas que são vistas de forma positiva e progressista.

Essas mudanças são baseadas na concepção da Escola dos Annales, onde resultou no questionamento de como deveria ser o ensino de História. Sempre norteando-se pela cronologia, e fatos históricos. Agora seguindo pelo caminho das verdades, lado que está voltado para os excluídos da sociedade.

Segundo Chartier (1982), os conteúdos apresentados nos livros didáticos de história, abordam diferentes pontos e indivíduos que são representados nesse período. A representação é de fato muito importante para o historiador pois dá sentido à compreensão do presente, passado e do futuro. Segundo Chartier: Compreender as razões e os efeitos dessas materialidades remete necessariamente ao controle que editores ou autores exercem sobre essas formas encarregadas de exprimir uma intenção, de governar a recepção, de reprimir a interpretação. (CHARTIER, 1994, p. 35)

O livro Didático História, Sociedade & Cidadania 4ª edição do autor Alfredo Boulos Júnior utiliza alguns referenciais teóricos voltados a História Nova, assim a História tem o seu conhecimento em contínua construção, está incorporado a fala das mulheres, negros e indígenas, operários e outros importantes sujeitos históricos que antes eram menosprezados.

O autor Boulos (2018) destaca em seu livro (História, Sociedade & Cidadania 4º edição) a História social inglesa utilizando os trabalhos de Christopher Hill, E. P. Thompson e Hobsbawm para que seja possível compreender como o mundo atual é formado. Dando ênfase ao conhecimento da história política e do passado público e da história cultural, tudo isso é necessário para o desenvolvimento da consciência crítica do aluno. Com isso o aluno pode orientar sua prática como cidadão.

Essa obra didática se norteia pela perspectiva do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB) no que se refere aos objetivos do ensino da História, tanto para conduzir o que entendemos como compreensão da História, quanto para delimitar a nossa prática docente. Segundo as matrizes curriculares da SAEB, os objetivos da História são:

- facilitar a construção, por parte do educando, da capacidade de pensar historicamente, sendo que esta operação engloba uma percepção crítica e transformadora sobre os eventos e estudos históricos;
- favorecer a aquisição de conhecimentos sobre diferentes momentos históricos, a fim de desenvolver a habilidade de coordenação do tempo histórico;
- contribuir para a compreensão dos processos da História, através da análise comparada das semelhanças e diferenças entre momentos históricos, de forma a perceber a dinâmica de mudanças e permanências;
- propiciar o desenvolvimento do senso crítico do educando, no sentido de que este seja capaz de formar uma opinião possível sobre os eventos históricos estudados;
- possibilitar a integração dos conteúdos cognitivos com os aspectos afetivos e psicomotores do educando, valorizando as características relacionais nas atividades de ensino-aprendizagem. (Pestana, 1999. p.63)

“A disciplina de História, mais especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental, segundo o PCN, tem por objetivo facilitar com que o aluno tenha acesso à construção do conhecimento histórico com o auxílio de diferentes fontes e documentos” (Brasil, 2017, p. 396). Nesta obra a disciplina é trabalhada com o tempo, cultura, cronologia, identidade, patrimônio cultural, política, memória e cidadania.

O ensino da História em ambiente escolar se faz pela construção coletiva com base do saber visto como verdadeiro pela comunidade de historiadores. Diferenciando o saber acadêmico com o conhecimento escolar. Para Bittencourt, o conhecimento escolar:

[...] não pode ser entendido como mera e simples transposição de um conhecimento maior, proveniente da ciência de referência e que é vulgarizado e simplificado pelo ensino. [...] “Nenhuma disciplina escolar é uma simples filha da ‘ciência-mãe’”, adverte-nos Henri Moniot, e a história escolar não é apenas uma transposição da história acadêmica, mas constitui-se por intermédio de um processo no qual interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais. (BITTENCOURT,1998.p 25)

Para Oliveira (2010) o conhecimento em sala de aula, tem os seguintes passos:

1. elege-se uma problemática (tema, período histórico);
2. tem-se o tempo como categoria principal (como o assunto em estudo foi enfrentado por outras sociedades);
3. dialoga-se com o tempo por meio das fontes (utilizam-se o livro didático, mapas, imagens, músicas [...]);
4. utilizam-se instrumentos teóricos e metodológicos (conceitos, formas de proceder);
5. constrói-se uma narrativa/interpretação/análise (pede-se um texto, um debate, uma peça teatral, uma redação, uma prova). (OLIVEIRA,2010. p.11.)

Após a seleção do tema gera-se o problema através de um conjunto de questões. Ou seja, o estudo está envolvido no passado e assim é possível ter novas experiências dos seres humanos, tempos e a solução do problema para se voltar ao presente.

O documento era considerado como uma prova do que era real pelos positivistas. Relacionando isso ao livro didático, o documento apropriou-se do caráter teórico, dando confiança ao que estava sendo desenvolvido pelo autor. A função do documento era exemplificar, destacar e etc, sustentando a fala do professor em sala de aula.

A Escola dos Annales que foi fundada pelos historiadores franceses Lucien Febvre e Marc Bloch, resultou em uma nova concepção de documento destacando que o passado não tem como ser recuperado e a sua investigação é feita com base em problemas postos pelo presente.

Para Le Goff (2017) a Nova História:

A História Nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a História Nova, documentos de primeira ordem [...]. (Le Goff, apud MARTINS, 2007. p. 23)

Faz-se o uso da reflexão sobre o uso dos documentos pelos historiadores em sala de aula, evitando com que o professor veja o documento como uma "prova real", mas sim considerar o que está proposto no documento e apresentá-lo ao aluno como matéria-prima, levantando questões sobre ele, considerar que o documento não é neutro e sim um conjunto da opinião de vários autores. Um documento tem três utilidades:

1 facilita ao professor o desempenho de seu papel de mediador. A sala de aula deixa de ser o espaço onde se ouvem apenas as vozes do professor e a do autor do livro didático (tido muitas vezes como narrador onisciente, que tudo sabe e tudo vê) para ser o lugar onde ecoam múltiplas vozes, incluindo-se aí as vozes de pessoas que presenciaram os fatos focalizados;

2 possibilita ao aluno desenvolver um olhar crítico e aperfeiçoar-se como leitor e produtor de textos históricos;

3 diminui a distância entre o conhecimento acadêmico e o saber escolar, uma vez que os alunos são convidados a se iniciarem na crítica e na contextualização dos documentos, procedimento importante para a educação histórica. (BOULOS,2018.p15)

Hoje vivemos em uma sociedade em que a imagem é vista em grande quantidade, principalmente pelos alunos, construindo assim uma fonte muito importante de conhecimento da História, o que ajuda na formação do leitor, que aprende a ser crítico e autêntico. Isso chamou a atenção dos professores que começaram a utilizar a imagem como um importante meio pedagógico no ensino de História.

A imagem é um misto de arte e ciência, técnica e cultura, através dela é possível ter várias interpretações, sendo uma representação real do que se quer retratar. Saliba (1998) ressalta:

Os historiadores se deparam hoje com este fenômeno histórico inusitado: a transformação do acontecimento em imagem. [...] Não se busca mais tornar politicamente inteligíveis uma situação ou um acontecimento, mas apenas mostrar sua imagem. Conhecer se reduz a ver ou, mais ainda, a “pegar no ar”, já que a mensagem da mídia é efêmera. [...] (Saliba, 1998. p. 122).

O trabalho com imagens ajuda no desenvolvimento da escrita e da leitura a partir do registro visual, estimulando as habilidades de observação, descrição, relação e contextualização. O uso das imagens fixas em sala de aula seguindo alguns procedimentos para que seja introduzida a leitura da mesma segundo Boulos:

Passo 1: apresentar ao aluno uma imagem (fotografia, pintura, gravura, caricatura etc.) sem qualquer legenda ou crédito. A seguir, pedir a ele que observe a imagem e descreva livremente o que está vendo. A intenção é permitir ao aluno que associe o que está vendo às informações que já possui, levando em conta, portanto, seus conhecimentos prévios. Nessa leitura inicial, o aluno é estimulado a identificar o tema, as personagens, suas ações, posturas, vestimentas, calçados e adornos, os objetos presentes na cena e suas características, o que está em primeiro plano e ao fundo, se é uma cena cotidiana ou rara. Enfim, estimular no aluno a capacidade de observar, identificar e traçar comparações.

Passo 2: buscar com os alunos o máximo de informações internas e externas à imagem. Para obter as informações internas (quando o destaque forem as pessoas), fazer perguntas como: quem são? Como estão vestidas? O que estão fazendo? Quem está em primeiro plano? E ao fundo? Já quando o destaque for um objeto, perguntar: o que é isto? Do que é feito? Para que

serve ou servia? Onde se encontra? Quanto às informações externas, perguntar: quem fez? Quando fez? Para que fez? Em que contexto fez?
Passo 3: de posse das informações obtidas na pesquisa, pedir que o aluno, ele próprio, produza uma legenda para a imagem. A legenda pode ser predominantemente descritiva, explicativa, analítica e/ou ainda conter uma crítica. (Boulos, 2018. p.17)

A função do professor é levar os alunos a contextualizar tudo o que é observado na imagem, sendo esse um dos maiores desafios para o professor de História. Porque trabalhar com imagens em sala de aula?

Trabalhar com imagens em sala de aula está envolta em três propósitos: educar o olhar; contribuir para a formação ou consolidação de conceitos; estimular a competência escritora. Geralmente os professores de História propõem textos e interrogam, estimulando o aluno na produção de textos a partir de um texto. O aluno irá produzir um texto a partir da imagem.

O desenvolvimento da competência leitora e escritora é responsabilidade de todas as áreas de conhecimento e não somente da área de Língua Portuguesa. A História, importante ciência humana, pode e deve dar uma contribuição decisiva nesse processo, e uma das condições para isso é o trabalho planejado com diferentes tipos de textos e com uma diversidade de linguagens (cinematográfica, fotográfica, pictórica; a dos quadrinhos, a do desenho, a da charge, entre outras). (Boulos, 2018. p. 22,23.)

Segundo Boulos (2018) o que os alunos aprendem em sala de aula sobre História se resulta na leitura (de textos e imagens), a leitura é de suma importância, de forma específica, diferenciada e adequada a cada registro. A imagem e o texto querem estatutos diferentes e necessitam de tratamentos e abordagens separadas. Seguindo ainda a ideia do autor, a leitura possibilita o acesso a conteúdos históricos, a função de ensinar a ler e escrever é parte da disciplina de História nos anos finais do Ensino Fundamental. Os textos e imagens quando tratados de forma adequada tornam-se materiais que devem ser interrogados, comparados e contextualizados.

Por que estudar a temática afro e a temática indígena? Boulos (2018) aborda que, no ano de 1981 um dos movimentos sociais que tiveram maior destaque foi o de defesa dos direitos da população negra no Brasil e reivindicava sobre a inserção da história da África e dos afro-descendentes nos currículos escolares, o que comprova a importância de conquistas decorrentes que cercam a legislação e o Estado. Em 2003 o movimento negro em meio as lutas conquistou, a Lei n. 10.639\2003, que tornava obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileiras. A Lei n. 11.645\2008 modificou a Lei n. 10.639\2003 e incluiu o estudo da história e cultura dos povos indígenas no Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas públicas e particulares.

O estudo da temática afro e da temática indígena não deve ser estudadas apenas pela obrigatoriedade da lei e sim para a construção da cidadania, por isso essas temáticas devem ser estudadas nas escolas. É de suma importância estudar a matriz afro e indígena pois é através delas que são construídas as identidades. Essa educação é voltada para o respeito de toda a população brasileira pois a mesma é uma população miscigenada. O historiador Freitas (2010) diz:

Em síntese, nossos filhos e alunos têm o direito de saber que as pessoas são diferentes. Que o mundo é plural e a cultura é diversa. Que essa diversidade deve ser conhecida, respeitada e valorizada. E mais, que a diferença e a diversidade são benéficas para a convivência das pessoas, a manutenção da democracia, e a sobrevivência da espécie. [...] (FREITAS, 2010. p.161)

Foi implementado o dia da consciência negra nas escolas que é comemorado no dia 20 de novembro, essa data celebra a morte do Zumbi dos Palmares que ocorreu no dia 20 de novembro de 1695, Zumbi foi um grande líder quilombola e teve um papel muito importante na luta e resistência contra a escravidão. Essa data nos lembra a importância dos povos e da cultura africana e a sua construção social e cultura brasileira.

5.1 Análise do livro: ressaltando partes da história afro e indígena

Neste tópico, a autora busca mostrar através de partes do livro didático analisados, explanando como ocorreram alguns fatos históricos nas culturas Afro e indígena através de algumas obras expostas no contexto do livro com base no que foi observado no estágio supervisionado II.

As obras de temática regional de Pedro Weingärtner lidam com as questões da colonização, particularmente de imigrantes alemães, e da documentação visual dos costumes. O artista mostra a expansão da fronteira agrícola sem se esquecer daqueles que a fazem: os imigrantes e seus dramas pessoais, costumes, festas e cotidiano. (BOULOS,2018.p.203).

A imagem a seguir do artista Pedro Weingartner intitulada Vida Nova retrata os imigrantes, onde é possível observar as casas construídas a pouco tempo e como influenciou na construção da cidade Nova Veneza (SC):

Abolição, Imigração e Indigenismo no Império

CAPÍTULO
12 **ABOLIÇÃO, IMIGRAÇÃO E INDIGENISMO NO IMPÉRIO**



Pintura de Pedro Weingärtner, 1893.

A imagem que você vê é uma pintura do artista Pedro Weingärtner, intitulada *Vida Nova*, e se encontra na prefeitura de Nova Veneza (SC), uma cidade brasileira fundada por imigrantes italianos. Você gostou da pintura? O que se vê em primeiro plano? E à esquerda, o que se vê? O que essas casas erguidas em meio à mata sugerem? Você conheceu ou viu a pintura adequada? Os imigrantes vieram aqui em busca de trabalho ou trouxeram também ideias, oficinas e técnicas? Por que, quando e onde a imigração italiana começou?

203

ORIENTAÇÕES GERAIS

Desenvolvemos este capítulo visando atender às habilidades da BNCC citadas a seguir:

- (EF08H19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.
- (EF08H20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
- (EF08H21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
- (EF08H22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.

ENCAMINHAMENTO

- Aprofundar o assunto acessando o texto: *O MUNDO Imigrante nas pinturas de Pedro Weingärtner: a pintura como fonte para a história da imigração*. Disponível em: <<http://lura.pro/gur/75>>. Acesso em: 27 set. 2018.

artista, também é verdade que há uma preferência por sua herança cultural pessoal: a imigração alemã.

As obras de temática regional de Pedro Weingärtner lidam com as questões da colonização, particularmente de imigrantes alemães, e da documentação visual dos costumes. O artista mostra a expansão da fronteira agrícola sem se esquecer daqueles que a fazem: os imigrantes e seus dramas pessoais, costumes, festas e cotidiano. Certos quadros mostram aspectos positivos dessa vida: o descanso, o lazer e o trabalho são por vezes documentados alegremente em suas pinturas [...].

MOLINA, Lucas Giull. O universal, o local e a memória cultural na obra de Pedro Weingärtner. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014, p. 43-44. Disponível em: <<https://lura.ufrgs.br/bitstream/handle/10181/10384/0003056.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 set. 2018.

203

Fonte: Boulos Júnior, Alfredo - História sociedade & cidadania. 2018

A imagem a seguir retrata a Abolição e o fim do tráfico e a Lei de Eusébio de Queirós (1850) por pressão dos ingleses, onde foi proibida a entrada de escravos no Brasil, retratam o golpe contra a escravidão. O fim da escravidão se estendeu por todo século XIX, dando ênfase na resistência dos escravos e o movimento abolicionista:

Um exemplo expressivo da resistência dos escravizados no século XIX foi o ciclo de revoltas lideradas por eles na Bahia entre 1807 e 1835. Segundo o historiador João José Reis, naqueles anos a Bahia foi palco de mais de 20 revoltas e conspirações promovidas pelos africanos e seus descendentes. (BOULOS, 2018.p.204)

A Abolição

ENCAMINHAMENTO

- Evidenciar que o processo que conduziu à extinção legal da escravidão no Brasil foi longo e contou com ampla participação popular, incluindo-se aí a ação dos próprios escravizados, além de artistas e intelectuais negros e brancos, chamados, na época, de abolicionistas.
- Aprofundar o assunto acessando o texto: **RESISTÊNCIA negra à escravidão**. Disponível em: <<http://livre.pro/nzw5k>>. Acesso em: 27 set. 2018.

AUDIOVISUAL

A professora Wanyza Ribeiro de Albuquerque aborda a abolição e o movimento abolicionista.

Texto de apoio

Um ensaio para 1835

Em 1830 o cenário da rebelião se transferiu do Recôncavo para Salvador, especificamente para "local da cidade onde se faz todo o giro do comércio", nas palavras do presidente da província. "Nas primeiras horas da manhã de 10 de abril, cerca de vinte africanos assaltaram três lojas de ferragens na ladeira do Taboão, que ligava o centro comercial da Cidade Baixa à praça do Pelourinho. Houve resistência dos lojistas, mas os atacantes conseguiram mais de quinze espadas e paradas, sendo estas últimas facas longas importadas da Alemanha e muito usadas tanto na Bahia como na costa da África. Em seguida foram dar no mercado de escravos do traficante Wenceslau Miguel de Almeida, localizado nas proximidades, onde libertaram africanos novos que aguardavam para serem vendidos. [...] Após o fim do ataque negro, os africanos atacaram um posto policial nas redondezas [...]. Os policiais resistiram ao ataque até que a chegada de reforços colocou os insurretos entre dois fogos. Do ponto de vista tecnológico, uma luta desigual: bala contra lâmina. Os africanos foram dispersados, perseguidos e cruelmente castigados pelos soldados e pela turba urbana. [...] A rebelião de 30 nunca teve sua importância devidamente ressaltada.

A Abolição

A pressão inglesa pelo fim do tráfico e a Lei Euzébio de Queiroz (1850), que proibiu a entrada de escravos no Brasil, representaram um duro golpe contra a escravidão. Mas o processo que levou ao fim da escravidão no Império se iniciou antes dessa lei e se prolongou por quase todo o século XIX. Entre os fatores que contribuíram para a Abolição, cabe citar: a resistência dos próprios escravizados e o movimento abolicionista.

A resistência dos escravizados

Enquanto durava a escravidão, houve resistência. Os escravizados resistiram por meio da desobediência, da fuga e formação de quilombos, dos levantes urbanos e da busca por liberdade para praticar suas culturas e religiões.



Jogo de caxepeta em uma comunidade quilombola em Aracaju (RJ), 2015.

Um exemplo expressivo da resistência dos escravizados no século XIX foi o ciclo de revoltas lideradas por eles na Bahia entre 1807 e 1835. Segundo o historiador João José Reis, naqueles anos a Bahia foi palco de mais de 20 revoltas e conspirações promovidas pelos africanos e seus descendentes. As lutas locais, embora por si próprias, escravizados contribuíram decisivamente para o fim da escravidão. Uma dessas lutas foi a liderada por Manuel Congo. (2)

1) Entrevista com o historiador João José Reis sobre a escravidão no Brasil. Disponível em: <<http://livre.pro/nzw5k>>. Acesso em: 28 agosto 2018.

2) REIS, João José. Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 115-117.

204

Fonte: Boulos Júnior, Alfredo - História sociedade & cidadania. 2018

A imagem a seguir retrata o Movimento Abolicionista, movimento social que lutava pelo fim da escravidão que se fortaleceu na metade do século XIX. Eram divulgadas mensagens antiescravistas através de artigos, charges, passeatas e etc. Destacam-se quatro abolicionistas André Rebouças, José do Patrocínio, Luiz Gama e Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo, o abolicionismo contou também com o apoio de vários artistas.

Na Bahia, Ismael Silva e Manuel Quirino, no Rio de Janeiro, França e Silva são exemplos de figuras públicas que estabeleceram uma continuidade entre a militância abolicionista e o movimento operário, contribuindo assim para a organização dos trabalhadores no tempo de escravidão e pós-abolição. (BOULOS, 2018.p.206)

O Movimento Abolicionista

ENCAMINHAMENTO

- Destacar que outra força importante no processo que levou à extinção legal da escravidão foi o **abolicionismo**, movimento social liderado por pessoas de diferentes etnias e condições sociais e que se estendeu por quase todo o século XIX.
- Aprofundar o assunto acessando o texto: **O ABOLICIONISMO** como movimento social. Disponível em: <<http://livo.proflgguyug>>. Acesso em: 27 set. 2018.

IMAGENS EM MOVIMENTO

- **LUZ GAMA**. Duração: 12min8s. Disponível em: <<http://livo.profl552er>>. Acesso em: 27 set. 2018.
- Vídeo sobre a vida de Luz Gama.

Texto de apoio

O texto a seguir é da historiadora Walmyra Albuquerque.

Movimentos sociais abolicionistas

[...] Na Bahia, Izamael Silva e Manuel Quirino, no Rio de Janeiro, França e Silva são exemplos de figuras públicas que estabeleceram uma continuidade entre a militância abolicionista e o movimento operário, contribuindo assim para a organização dos trabalhadores no tempo de escravidão e pós-abolição. A ação de tais militantes deixa evidente a perspectiva desse abolicionismo negro que se popularizava por estabelecer a conexão estreita entre o fim do escravismo e as demandas dos trabalhadores por melhores condições de vida. [...] Para os militantes negros e operários, as lutas da abolição libertariam os escravos e a nação, mas também deveriam garantir a igualdade de direitos e amplo exercício da cidadania para os egressos do cativeiro.

As tipografias onde havia escravos, a exemplo do Jornal do Comércio no Rio de Janeiro, foram outros espaços de estudo. Ainda na década de 1850, há-se nas páginas do jornal O Typographo a convocação aos trabalhadores para erguerem a bandeira abolicionista. Nos anos 1880, esses profissionais criticavam a falta de empenho do governo imperial para garantir a instrução dos "inglês", prevista na lei de 1871. [...] Na cena literária da segunda metade do século XIX, escritores negros retrataram em folhetins, poemas e sátiras as regras de uma sociedade formatada pela escravidão, e atribuíam aos seus personagens vozes, atitudes e aspirações de escravos e libertos. Machado de Assis, Pereira de Menezes, Maria Firmina dos Reis e Luz Gama confrontaram em suas obras, cada qual ao seu modo, a condenável lógica escravista que organizava a sociedade oitocentista. Vale ressaltar aqui a produção literária de Maria Firmina dos Reis (1822-1917), escritora maranhense que em duas obras – o romance Ursula, de 1859, e o conto "A escrava", de 1867 – expõe a brutalidade do cativeiro. Mulher negra e letrada numa sociedade regida por valores patriarcal, é de sua autoria, segundo Régis Azeiteiro da Silva, a letra do hino de libertação dos escravos do Maranhão.

[...] ALBUQUERQUE, Walmyra. Movimento social abolicionista. In: SCHWARZ, Lúcia Mariz; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). Dicionário de escravidão e liberdade: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 330-331.

O movimento abolicionista

O abolicionismo foi um movimento social pelo fim da escravidão, que ganhou força na segunda metade do século XIX. Os abolicionistas divulgaram sua mensagem antiescravista por meio de artigos, charges, passantes e comícios sempre muito concorridos. Entre os abolicionistas havia pessoas de diferentes origens e cores. Veja o que a historiadora Hebe M. Mattos fala sobre alguns importantes abolicionistas.

PARA SABER MAIS

Homens de luta

André Rebouças (1838-1898). Filho do conselheiro Antônio Pereira Rebouças, político e advogado [...], e de Carolina Pinto Rebouças, nascida na Bahia, mudou-se para a Corte, estudou na Escola Militar, e formou-se engenheiro. Em visita aos EUA, nos anos 1870 revisou-se com a segregação racial e mais tarde aderiu à Sociedade Brasileira contra a Escravidão e à Confederação Abolicionista. Monarquista, exilou-se junto com a família imperial, em 1889.

José do Patrocínio (1854-1905). Filho [...], do dono de escravos João Carlos Monteiro e de sua escrava Justina do Espírito Santo, nasceu em Campos dos Goytacazes, no Rio de Janeiro. Farmacêutico, optou pelo jornalismo atuando em periódicos abolicionistas como a Gazeta de Notícias e Gazeta da Tarde. Com André Rebouças lançou, em 1883, o Manifesto da Confederação Abolicionista, e ao lado de Joaquim Nabuco fundou a Sociedade Brasileira contra a Escravidão. Titular do O Abolicionista, para ele a Abolição deveria ser sem indenização aos senhores, mas com educação e trabalho para todos.

Luz Gama (1836-1887). Nascido em Salvador, filho de um fidalgo português com a negra Luiza Mahim. Apesar de livre, sua pai o vendeu como escravo em São Paulo. Foi escravo, poeta, jornalista e "advogado" de escravos, sem diploma – tinha apenas uma provisão do governo. Em 1881, criou a Caixa Impositória Luz Gama para a compra de alforrias.

Abolicionista e ex-escravo brasileiro Luz Gama, numa imagem gravada em 1880.

206

Fonte: Boulos Júnior, Alfredo - História sociedade & cidadania. 2018

A imagem a seguir retrata sobre As leis e a realidade, a lei do ventre livre de 28 de setembro de 1871 onde os filhos nascidos de escravas após aquela data, seriam considerados livres. A criança ficava sob a autoridade do senhor até seus 8 anos, depois poderia escolher receber um valor em dinheiro do governo ou continuar trabalhando até os 21 anos. A lei era reconhecida para que o escravo junta-se dinheiro para conseguir comprar a sua liberdade.

A busca pela liberdade permeou a experiência de mulheres e homens escravizados/os quotidianamente. [...] Se, no mundo impessoal dos negócios da escravidão, aquelas pessoas eram submetidas a transações comerciais, nas quais eram reduzidas a meros instrumentos de trabalho, as cartas de alforria demonstram que as relações entre senhor/a e escravizados/as estavam mergulhadas num emaranhado de ações complexas e delicadas. [...] (BOULOS,2018.p.208)

As leis e a realidade

ENCAMINHAMENTO

- Explicar que, apesar das pressões externas e internas, o governo de D. Pedro II e a elite imperial defendiam a abolição lenta e gradual. E, com esse objetivo, aprovaram as chamadas leis abolicionistas.
- Comentar que foram poucos os beneficiados pela Lei do Ventre Livre. Muitos proprietários preferiram continuar se utilizando do trabalho das crianças a receber o dinheiro para libertá-las.
- Informar que, na década de 1880, a luta pela abolição ganhou corpo. Em 1883, foi fundada a **Confederação Abolicionista**, que assumiu a proposta de André Rebouças de abolição sem indenização e de doação de terras para os escravizados.
- Frisar que o **Clube do Cupim** era uma associação emancipatória que alforratos e defensores dos escravizados, contrariando interesses centristas dos poderosos da província.
- Aprofundar assunto acessando o texto: **CARTA de Alforria – Rio de Janeiro/1855**. Disponível em: <<http://livro.proif7ufsj5>>. Acesso em: 27 set. 2018.

Texto de apoio

“Pelos bons serviços que me tem prestado”

A busca pela liberdade permitiu a experiência de mulheres e homens escravizados/os diariamente. [...] Se, no mundo impessoal dos negócios da escravidão, algumas pessoas eram submetidas a transações comerciais, nas quais eram reduzidas a meros instrumentos de trabalho, as cartas de alforria demonstram que as relações entre senhor/a e escravizado/as estavam mergulhadas num emaranhado de ações complexas e delicadas. [...]

As alforrias, através de seu caráter ambivalente, evidenciam que, ao lado de uma ideologia de concessão senhorial, também foram conquistadas a partir de estratégias tecidas quotidianamente do lado escravo. Restrita ao âmbito doméstico, cabia apenas ao/a proprietário/a legislar sobre a

208

Carta de alforria: o instrumento que garantia a liberdade. O documento registrado em cartório e assinado pelo senhor ou seu representante, concedendo liberdade ao escravo.

Na foto maior, vemos o prédio do Centro de Cultura Dragão do Mar, em Fortaleza (CE), 2012. O jagadeiro Francisco José do Nascimento (Cabral) ficou conhecido como “Dragão do Mar” por ter liberado um grupo de jagadeiros que se negou a transportar escravos do Ceará para o Sudeste. A greve de jagadeiros colaborou para o fim da escravidão no Ceará.

Lei do Ventre Livre, 28 de setembro de 1871: dita que os filhos de mãe escrava, nascidos a partir daquela data, seriam considerados livres. Mas até os 8 anos de idade, a criança deveria ficar sob a autoridade do senhor; depois, ele podia escolher: ou restituía ao governo a quantia de setecentos mil-réis e lhe entregava o menor ou continuava usando os seus serviços até os 21 anos. A imensa maioria dos proprietários preferiu continuar usando os serviços do menor.

Mas essa lei reconhecia o direito do escravo justificar dinheiro para a compra de sua liberdade. Então, muitos passaram a fazer trabalhos extras para a compra da carta de alforria. Na década de 1880, a campanha pela Abolição alastrou-se pelo país ganhando os tribunais, os noticiários e as ruas. Em 1883, foi fundada a Confederação Abolicionista, que defendia a Abolição sem indenização e a doação de terras para os ex-escravos. Em Pernambuco formou-se o Clube do Cupim, associação que promovia a alforria dos escravizados. Sob forte pressão popular, o governo do Ceará e, logo depois, o do Amazonas aboliram a escravidão, ambos em 1884. O mesmo fizeram algumas cidades do Rio Grande do Sul.

Negociar melhores condições de sobrevivência e, quiçá, a liberdade sob as circunstâncias do cativo era exigido dos/as cativos/as obediência, fidelidade, humildade, dependência e muitos bons serviços.

[...]

NASCIMENTO, Flaviano Ribeiro. No agreste das mulheres a alforria no cotidiano da escravidão feminina (Feira de Santana, 1850-1880). Revista Histórica em Foa, n. 42, jun. 2010. Disponível em: <http://www.historia.org.br/verbo/obra.php?obra=NHLM_HISTORICA_42_02_materia02_f01>. Acesso em: 28 set. 2018.

Fonte: Boulos Júnior, Alfredo - História sociedade & cidadania. 2018

A imagem a seguir retrata sobre a Lei Áurea, onde a princesa Isabel e seus conselheiros aprovaram a Lei Áurea em 13 de maio de 1888 e declarou o fim da escravidão no Brasil. Foram libertados mais de 720 mil escravos. Foi comemorada no país por festas, comícios e missas. Forem a vida dos libertos não foi fácil, eles não tinham terra para plantar e não recebiam nenhuma ajuda do governo, migrando para outras cidades em busca de emprego, com o tempo conseguiram erguer-se socialmente.

[...] O clima era de entusiasmo e festa diante da expectativa da sessão extraordinária que decidiria a sorte de milhares de pessoas ainda submetidas ao cativo. [...] Às duas horas da tarde, quando o texto da lei saiu do Senado para a sanção imperial, já era impressionante a quantidade de pessoas pelas ruas centrais do Rio. Alguns jornais chegaram a afirmar que a concentração popular tomava uma proporção nunca antes vista em outra manifestação já ocorrida na cidade. Na rua do Ouvidor, as sacadas dos prédios das redações dos jornais que circulavam na corte estavam adornadas com bandeiras e repletas de homens e mulheres dando vivas à liberdade. (Boulos, 2018, p. 210)

A Lei Áurea: 13 de maio de 1888

ENCAMINHAMENTO

- Acrescentar que politicamente a Lei Áurea contribuiu para o desgaste da monarquia: muitos fazendeiros escravistas, inconformados de não terem sido indenizados, aderiram à República. Por isso, foram chamados na época de republicanos de última hora.
- Comentar que parte dos libertos se mudou para as cidades em busca de moradia e emprego. Em cidades como São Paulo, porém, os empregos estavam foram ocupados, sobretudo, por imigrantes europeus, preferidos pelos empresários da época, cuja visão de mundo era fortemente marcada pelo escravismo. Nesse contexto era, muitas vezes, a mulher negra que garantia a sobrevivência da família cozinhando, lavando e passando para particulares.
- Aprofundar o assunto acessando o texto: CINCO VÍDEOS sobre os 130 anos da abolição. Disponível em: <<http://www.pro/gmh5eag>>. Acesso em: 27 set. 2018.

A Lei Áurea: 13 de maio de 1888

Presionados pela campanha abolicionista, em 13 de maio de 1888, a primeira Isabel e seus conselheiros aprovaram a Lei Áurea, que declarou extinta a escravidão no Brasil. A lei libertou cerca de 720 mil escravos, perto de 5% da população brasileira, composta na época de 15 milhões de pessoas. A medida foi comemorada por todo o país com festas, missas, campais e comícios, que reuniram um grande número de pessoas.



Filmado sem data, faz parte do acervo da Câmara dos Deputados, Rio de Janeiro.

A vida difícil dos recém-libertos

Para os recém-libertos, a Abolição não trouxe os benefícios esperados. Eles não receberam terra para plantar e nenhum tipo de ajuda do governo; parte deles negociou a sua permanência na fazenda em troca de modestos salários ou do direito de ter a própria roça. Sem terra, sem instrução, sem dinheiro e sem apoio do governo, muitos migraram para as cidades em busca de emprego. Nas cidades, porém, os empregadores preferiam dar emprego aos imigrantes europeus. Diante disso, os libertos foram obrigados a aceitar os piores serviços, os mais baixos salários e a convivência com o racismo. Uns poucos, no entanto, conseguiram ascender socialmente.

210

Texto de apoio
Pós-abolição: o dia seguinte
[...] O clima era de entusiasmo e festa diante da expectativa da sessão extraordinária que decidiria o sorte de milhares de pessoas ainda submetidas ao cativeiro. [...] As duas horas da tarde, quando o texto da lei saiu do Senado para a sanção imperial, já era impressionante a quantidade de pessoas pelas ruas centrais do Rio. Alguns jornais chegaram a afirmar que a concentração popular tomava uma proporção nunca antes vista em outra manifestação já ocorrida na cidade. Na rua do Ouvidor, as sacadas dos prédios das redações dos jornais que circulavam na corte estavam adornadas com bandeiras e repletas de homens e mulheres dando vivas à liberdade. Cinco anos depois de tais acontecimentos, o romancista Machado de Assis ainda evocaria a ocasião como "o único dia de delírio público que me lembro ter visto".
[...] A aprovação da lei gerou manifestações muito parecidas e quase simultâneas nas diversas capitais das províncias do Brasil. [...]

210

Fonte: Boulos Júnior, Alfredo - História sociedade & cidadania. 2018

A imagem a seguir retrata as Vozes do Presente, onde a população indígena no Brasil no início do século XIX estava em condições deploráveis, demograficamente e sendo explorados de diversas formas. Sobreviventes de guerras coloniais, se abrigavam em florestas e tentavam conservar sua identidade. D. João ao chegar ao Brasil declarou guerra aos Botocudos no Espírito Santo.

A enorme diversidade de populações indígenas no território brasileiro dificultava não só a aplicação de uma política de caráter geral, como também a construção de uma única imagem de índio condizente com os ideais da nova nação. Do ponto de vista político, pregava-se o assimilacionismo, com procedimentos diversos, como já vinha ocorrendo desde o período pombalino. Do ponto de vista ideológico, discutia-se a possibilidade de tornar o índio símbolo nacional. O desafio era grande e as divergências, muitas. Afinal, os índios ocupavam terras, ameaçavam colonos, recusavam-se ao trabalho e lutavam para conservar suas aldeias. (BOULOS,2018.p.222)

Vozes do Presente

Texto de apoio
Os índios na História do Brasil no século XIX

[...]

A enorme diversidade da população indígena no território brasileiro dificultava não só a aplicação de uma política de caráter geral, como também a construção de uma única imagem de índio consistente com os ideais da nova nação. Do ponto de vista político, pregava-se o assimilação, com procedimentos diversos, como já vinha ocorrendo desde o período pombeirino. Do ponto de vista ideológico, discutia-se a possibilidade de tornar o índio símbolo nacional. O desafio era grande e as divergências, muitas. Afinal, os índios ocupavam terras, ameaçavam colônias, recusavam-se ao trabalho e lutavam para conservar suas aldeias. Como transformá-los em símbolo nacional se eram considerados inferiores e ameaças ao desenvolvimento e progresso econômico do Estado? Certamente, esses índios não serviam para simbolizar a nação, nem tampouco para compor o projeto de construção da memória e história coletivas do novo Estado.

Foi a imagem idealizada do índio que permitiu, no plano ideológico, transformá-lo em símbolo nacional. Essa imagem pouco teria a ver com os reais habitantes dos sertões e das aldeias do Império. Discursos e obras políticas, literárias, históricas, científicas e artísticas desse período caracterizaram-se pela idealização dos índios do passado, enquanto ignoravam ou desmontavam os grupos ou indivíduos indígenas ainda muito presentes no território brasileiro. Estes últimos, bastante vivos e atuantes no século XIX, eram presença constante nos artigos das revistas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), nos Relatórios dos Presidentes de Província, na correspondência entre autoridades diversas e nas discussões da Assembleia Legislativa e das Câmaras Municipais. Essa documentação

222

II Leitura e escrita em História
a. Leitura e escrita de textos

VOZES DO PRESENTE

O texto a seguir foi retirado do Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889), dirigido pelo professor Ronaldo Vainfas.

Excluído na vida real e idealizado na literatura

[...] As populações indígenas do Brasil iriam adentrar o século XIX em condições lamentáveis – demograficamente depauperadas, espoliadas sob várias formas de servidão [...]. Ora concentradas em aldeamentos, que abrigavam grupos e etnias distintas, ora conservando alguma identidade nos relictos de florestas indomitas. Vítimas, por vez, de guerras de tipo colonial, como a desencadeada por D. João, que mal chegado ao Brasil, em 1808, moveu guerra contra os ditos botocudos, no vale do rio Doce, Espírito Santo, e nos campos de Guarapuava, no Paraná. Além disso, pelas Cartas Régias de 1808, autorizou guerras contra os “índios bugres” de São Paulo e Minas, bem como a escravização dos prisioneiros [...]. Barga, então, uma nomenclatura muito simplificada [...] para designar as populações nativas: índios mansas, isto é, controlados, e índios braves, a saber, hostis ou “imersos no estado de barbárie” [...].

A política imperial em relação às populações indígenas contrastava com o lugar que se atribuiria progressivamente ao índio na cultura nacional. [...]



Indígena no Negro, C. 1870, Inácio [?]

222

não deixa dúvidas sobre a situação desses povos ao longo do século XIX, situação essa que, como em períodos anteriores, influenciava os rumos das políticas para eles traçadas. Discutia-se essencialmente se os índios deviam ser integrados de forma pacífica ou violenta. As concepções políticas e ideológicas sobre os índios se associavam e eram fundamentalmente influenciadas pelas realidades econômico-sociais do novo Estado.

Como destacou David Trecce, as representações romantizadas do índio que apareceram de diferentes formas na literatura, na música e na pintura não estavam descoladas da realidade política e social do período (Trecce, 2008). Eram, sem dúvida, construções idealizadas, porém estavam ancoradas nos contextos históricos em que foram elaboradas. Os intelectuais e artistas por elas responsáveis não viviam, absolutamente, alheios às discussões políticas e sociais sobre os índios.

Fonte: Boulos Júnior, Alfredo - História sociedade & cidadania. 2018

A imagem a seguir retrata sobre os Indígenas, no século XIX nos Estados Unidos os indígenas não eram considerados cidadãos, os soldados do exército estadunidense massacraram muitos indígenas. As empresas de ferro contravam atiradores para se livrarem de bisões que eram a fonte de subsistência.

O governo não respeitava o tratado de paz que eles mesmo celebravam. Jackson era a favor da remoção dos índios do Leste para as terras além do Mississipi. No momento da eleição, cidadãos dos estados da Geórgia e Alabama eram os que mais cobravam uma rápida solução para essa questão. O maior obstáculo, entretanto, era a tribo dos cherokees, que detinha terras localizadas em vários estados. (BOULOS, 2018.p251)


Para Saber Mais

PARA SABER MAIS

Índigenas: para o governo, eles não eram cidadãos

Nos Estados Unidos do século XIX, um imigrante europeu naturalizado era, por ser branco, considerado cidadão estadunidense. Já um Cheyenne ou um Sioux, cujos ancestrais viveram naquelas terras por séculos, era visto como um estrangeiro. Os soldados do exército estadunidense promoviam verdadeiros massacres de indígenas. As empresas de construção de estradas de ferro pagavam atradoras para matarem bisões, alegando que "atrapalhavam o caminho" (a matança de bisões, principal fonte de subsistência de vários povos indígenas, espalhava a fome entre eles). O governo dos Estados Unidos desrespeitava os tratados de paz que ele próprio celebrava com os indígenas.

Os povos indígenas, por sua vez, resistiram à invasão de suas terras (as mais variadas formas e só foram vencidos depois de décadas de luta. Com a "conquista do Oeste", muitos povos indígenas simplesmente desapareceram. Outros foram expulsos de suas terras e obrigados a viver em reservas de solo pobre e clima gelado. Hoje, a comunidade indígena é uma pequena minoria nos Estados Unidos, vivendo em reservas ou nas cidades, onde muitas vezes é marginalizada.



À esquerda vemos Touro Sentado, chefe Sioux, um dos maiores líderes da resistência indígena à conquista do Oeste, em fotografia de cerca de 1885. À direita, chefe Cheyenne com sua filha, c. 1880.

251

ENCAMINHAMENTO

• Aprofundar o assunto acessando o texto: SOBREVIVENDO histórias: sobre índios e historiadores no Brasil e nos Estados Unidos. Disponível em: <<http://livo.pro/hm0b0c>>. Acesso em: 8 out. 2018.

IMAGENS EM MOVIMENTO

• MISTÉRIOS da Arqueologia: os nativos da América do Norte. Duração: 21 min. Disponível em: <<http://livo.pro/rsp5eb>>. Acesso em: 8 out. 2018.

Documentário sobre os nativos da América do Norte.

inclusive com emprego da violência, ao avanço dos "brancos" sobre seus territórios.

Jackson era a favor da remoção dos índios do Leste para as terras além do Mississippi. No momento da eleição, cidadãos dos estados da Geórgia e Alabama eram os que mais cobravam uma rápida solução para essa questão. O maior obstáculo, entretanto, era a tribo dos cherokees, que detinha terras localizadas em vários estados.

Procurando criar feto consumado, a Geórgia expropriou algumas terras de determinadas nações indígenas e, juntamente com Alabama e Mississippi, tornou suas leis estaduais extensivas também para os cherokees. Andrew Jackson simplesmente ignorou essas medidas anticonstitucionais tomadas pelos estados e, em 1830, promulgou a "Lei de Remoção dos Índios", que previa o deslocamento das comunidades indígenas de seus territórios tradicionais para a região de Oklahoma, onde deveriam se estabelecer em uma reserva determinada pelo governo.

KARNAL, Leandro. História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007. p. 114-115. 251

Texto de apoio

O texto a seguir é do historiador Leandro Karnal.

Democracia branca

[...] No dia de sua posse, Andrew Jackson (1829-1837) abriu a Casa Branca a uma multidão de pessoas humildes. Essa atitude aproximou o presidente do povo, destacando o valor do homem simples ante a antiga aristocracia. Simbolicamente, o novo presidente conduziu o povo ao poder, capaz de decidir o destino da nação. [...]

Jackson, todavia, enfrentou a oposição de alguns estados sulistas, liderados pela Carolina do Sul, dominada por uma rica e dominante classe de comerciantes. [...]

[...] Outro problema enfrentado pelo presidente foi a situação da localização de nações indígenas. O que fazer com os nativos americanos, uma vez que eram vistos como obstáculos à conquista de territórios e aos interesses de pequenos e grandes proprietários? Os chamados selvagens resistiam como podiam.

Fonte: Boulos Júnior, Alfredo - História sociedade & cidadania. 2018

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa percebi que o ensino de História na educação básica tem passado por transformações significativas, impulsionadas por mudanças no campo da pesquisa em ensino de história e ainda, pela influência de novas metodologias que buscam engajar os alunos de forma mais crítica e reflexiva. A análise do livro didático *História e Cidadania*, utilizado nesse contexto, revela a adoção de conceitos da História Nova, com a incorporação de diversas perspectivas históricas, incluindo as vozes de grupos historicamente marginalizados, como negros e indígenas. Essa abordagem amplia a compreensão dos alunos sobre os processos históricos, destacando a importância de se reconhecer as múltiplas narrativas que compõem a história e suas implicações para a formação de uma consciência crítica.

No decorrer do estágio supervisionado, foi possível observar como as supervisoras aplicavam os conteúdos de História, demonstrando que a prática pedagógica deve ser constantemente adaptada e contextualizada para facilitar o entendimento dos alunos. A experiência evidenciou que, para uma aprendizagem efetiva, é fundamental que o professor utilize metodologias que estimulem a participação ativa dos estudantes e que os ajudem a

perceber a relevância dos temas abordados para o contexto atual. Além disso, a contextualização histórica deve ser feita de forma a conectar o passado com a realidade dos alunos, tornando o ensino mais significativo e acessível.

A análise do material didático também revelou a importância da incorporação de aportes teóricos decoloniais, que proporcionam uma nova abordagem para o ensino de História, considerando as experiências e as perspectivas dos grupos marginalizados. Essas teorias permitem que os alunos compreendam as dinâmicas de poder presentes nos processos históricos, incentivando uma reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e a construção das identidades. Nesse sentido, o livro *História e Cidadania* propõe uma abordagem que não apenas transmite informações, mas também desafia os alunos a refletirem sobre o papel da História na formação das relações sociais e políticas.

A utilização de metodologias de ensino que valorizem a participação dos alunos, promovam a análise crítica e estimulem a curiosidade intelectual se mostrou essencial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade. Ao aplicar essas metodologias de forma consistente, o professor contribui para o aprimoramento do ensino de História, tornando as aulas mais dinâmicas e relevantes para os estudantes. A abordagem crítica e inclusiva, sustentada pelos teóricos da História Nova, fortalece a formação de cidadãos conscientes de sua história e das questões sociais que permeiam seu cotidiano, incentivando-os a pensar de maneira independente e a questionar as narrativas tradicionais.

Assim, este estudo evidencia que o sucesso do ensino de História depende da capacidade de integrar novas abordagens teóricas e metodológicas, que promovam um ensino mais inclusivo, reflexivo e participativo. A utilização de materiais didáticos que abordam diferentes perspectivas históricas, somada a uma prática pedagógica adaptada e inovadora, é fundamental para que os alunos se tornem não apenas conhecedores do passado, mas também agentes críticos e ativos na construção do presente.

A formação de cidadãos críticos e conscientes é um dos maiores desafios e objetivos do ensino de História, e a boa formação de professores que desenvolvam metodologias problematizadoras desempenham um papel central nesse processo.

4 REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O saber histórico na sala de aula. 2002, Anais.. São Paulo: Unesp, 2002. p. 275.

BITTENCOURT, C (org.). O saber escolar na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2011.

BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998. p. 25. (Repensando o ensino).

Boulos Júnior, Alfredo História sociedade & cidadania : 8º ano : ensino fundamental : anos finais / Alfredo Boulos Júnior. — 4. ed. — São Paulo : FTD, 2018.p.15.p.17 p.22.p.23

BRASIL. Ministério da Casa Civil. Lei no 601, de 18 de setembro de 1850. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm> Acesso Novembro de 2024.

CABRINI, C. ET AL, O ensino de história: revisão urgente, 4. Ed.São Paulo: Brasiliense, 2005.

CAIMI, F. Contextos discursivos sobre formação de professores e ensino de história. In: _____. Aprendendo a ser professor de história. Passo Fundo: UPF, 2008. p.81-100.

CALLAI, Jaeme Luiz. O livro didático e o ensino da história no ensino básico. Revista Espaços da Escola. Ijuí, Editora UNIJUÍ, ano 12, nº 48, ABR./JUN., 2003, p. 13-18

CARVALHO, E. C. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”, 6.ed., Porto Alegre: Mediação, 2009.

CERRI, Luís Fernando; FERREIRA, Ângela Ribeiro. Notas sobre as Demandas Sociais de representação e os Livros Didáticos de História. In. O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino. (Org.). OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Natal, RN: EDUFRRN, 2007. p.79. p.80

COSTARD, Larissa GÊNERO, CURRÍCULO E PEDAGOGIA DECOLONIAL: ANOTAÇÕES PARA PENSARMOS AS MULHERES NO ENSINO DE HISTÓRIA. 2017.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria; ZUANAZZI, Luiza Cleonir Colla. OLHARES AO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO: Relações entre estado, mercado editorial e os livros didáticos na escola. 2021.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990. _____. A ordem dos livros. Tradução de Maria Del Priore. Brasília: Editora UNB, 1994.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Tradução:

Maria Manuel Galhardo. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1982. p.17

FREITAS, Itamar apud OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). História: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 161. (Explorando o ensino, v. 21).

LE GOFF, Jacques apud MARTINS, Ronaldo Marcos. Cuidado de si e educação matemática: perspectivas, reflexões e práticas de atores sociais (1925-1945). Tese (Doutorado). Rio Claro: Unesp, 2007. p. 23.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Parâmetros Curriculares Nacionais: Suas Ideias Sobre História. In. O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino. (Org.). OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Natal, RN: EDUFRN, 2007. p.10

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). História: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 11. (Explorando o ensino, v. 21).

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de História e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial 2018. Artigo. Uberlândia. 2018.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá et al. Matrizes curriculares de referência para o Saeb. 2. ed. rev. ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. p. 63.

Porto Apenburg, Trindade, M. (2019). As Relações entre o Livro Didático de História e a construção dos seus conteúdos: ensinando o Estado Novo através de Representações. Boletim Do Tempo Presente, 8(1). p.3.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo de imagens. In:BITTENCOURT, Circe (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998. p. 122. (Repensando o ensino)

SOUZA, Claudia Morais de. A construção do pensar histórico: questões da formação histórica no Ensino. Revista Antítese. Vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 729-742.

SQUINELO, ANA PAULA (ORG.). LIVRO DIDÁTICO E PARADIDÁTICO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE CRISE E ENFRENTAMENTO: SUJEITOS, IMAGENS E LEITURAS. 2020.

TOLEDO, Maria aparecida Leopoldino Tursi (org), Didática no ensino de História, Departamento de Teoria e Prática da Educação, UEM.