



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA-PROFHISTÓRIA

ANDERSON RODRIGO TAVARES SILVA

**“MAIS VÍDEOS, MENOS TEXTOS”: ENSINO E APRENDIZAGEM EM  
HISTÓRIA E PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS**

Ananindeua-Pará  
2019

ANDERSON RODRIGO TAVARES SILVA

**“MAIS VÍDEOS, MENOS TEXTOS”: ENSINO E APRENDIZAGEM EM  
HISTÓRIA E PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História, da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof.º Dr. Francivaldo Alves Nunes.

Ananindeua-Pará  
2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo  
com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)**

---

S586m Silva, Anderson Rodrigo Tavares.  
"Mais vídeos, menos textos" : ensino e aprendizagem em História e produções audiovisuais  
/ Anderson Rodrigo Tavares Silva. — 2019.  
113 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes  
Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Ensino de História, Campus  
Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019.

1. Ensino-aprendizagem em História. 2. produção de fontes audiovisuais. 3. pesquisa  
participante. 4. regime militar brasileiro. I. Título.

CDD 371.33523

---

ANDERSON RODRIGO TAVARES SILVA

**“MAIS VÍDEOS, MENOS TEXTOS”: ENSINO E APRENDIZAGEM EM  
HISTÓRIA E PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História, da Universidade Federal do Pará - Campus de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof.º Dr. Francivaldo Alves Nunes.

Data da defesa: 30 / 01 / 2019

---

**Orientador:** Prof.º Dr. Francivaldo Alves Nunes

---

**Avaliador(a) externo(a):** Prof.º Dr. Antônio Maurício Dias da Costa

---

**Avaliador(a):** Prof.<sup>a</sup> Dra. Edilza Joana Fontes

---

**Avaliador(a):** Prof.º Dr. José do Espírito Santo Dias Junior

## AGRADECIMENTOS

Pela segunda vez em minha vida concluo um trabalho de pesquisa em nível de pós-graduação, desta vez no campo do ensino de história. E, assim como da primeira vez, muitos obstáculos foram superados até poder chegar a estas páginas. Ao rememorar as principais dificuldades enfrentadas, pensamos nas pessoas que tornaram possível a produção desta dissertação.

Agradecer é um ato de humildade, o reconhecimento de que não conseguimos fazer nada sozinho. E também uma tarefa árdua, pois é difícil descrever um sentimento tão particular apenas com palavras numa folha de papel. Por isso, gostaria de começar agradecendo às pessoas mais próximas do meu convívio cotidiano, as quais terei a oportunidade de agradecer pessoalmente, independentemente deste texto chegar ou não até as suas mãos.

Agradeço, sobretudo, a Deus e aos meus familiares. Em especial, à minha esposa Daniella Moura, à minha mãe Maria José, à minha avó Eunice, ao meu pai Raimundo Vieira, à minha tia Amélia e à minha prima-irmã Roberta, à minha irmã Isabelle e ao meu irmão Raphael por estarem sempre ao meu lado durante os bons e maus momentos da minha vida. Agradeço também à minha sogra Marina Almeida e ao meu sogro Célio Bordallo pelo apoio familiar e ao meu melhor amigo canino, Jhonny. À historiadora, advogada e professora Me. Daniella Moura dedico mais um agradecimento pelas leituras críticas e inúmeras contribuições dadas a esta dissertação.

Gostaria de agradecer a todos os professores que ministraram disciplinas à minha turma e contribuíram para o meu amadurecimento enquanto pesquisador. Em especial à professora Dra. Edilza Joana Fontes por ter conseguido implementar o mestrado profissional em ensino de história (PROFHISTÓRIA) no Pará e ao professor Dr. Francivaldo Alves Nunes por ter aceitado ser meu orientador sem saber se eu teria condições clínicas de ser seu orientando e pelas contribuições feitas à pesquisa.

Minha gratidão também aos funcionários e alunos da Escola Estadual Acy de Barros, lugar onde a pesquisa foi desenvolvida. Em especial à ex-diretora Denise por ter autorizado a permuta do meu horário de aula no meio do ano letivo para que eu pudesse cursar as disciplinas do PROFHISTÓRIA, à sempre bem humorada professora Izane e aos alunos do

terceiro ano do ensino médio do turno vespertino por aceitarem participar do projeto de produção de audiovisuais na disciplina história.

Agradeço a todos os meus amigos pessoais e colegas de profissão. Ao historiador e realizador audiovisual Éder Monteiro, pelas oficinas de produção de audiovisuais ministradas aos alunos concluintes do ensino médio da escola Acy de Barros. Ao professor Kléber, pelas revisões ortográficas e incontáveis serviços prestados ao meu notebook. Ao Héliison Geraldo, amigo e colega de turma, pelos empréstimos de livros e sugestões dadas ao trabalho. Aos meus amigos, desde os tempos do “colegial”, Thiago Barros, Lúcio Marinho e Éden Ferreira. Ao Tarcísio, Edgar, Daniel, Neilton, Bruno, Neto, Antônia e demais colegas de turma do PROFHISTÓRIA e graduação.

Um agradecimento especial à Dra. Danielle pelos grandes serviços prestados ao meu processo de fortalecimento mental ao longo do primeiro semestre de 2018 e ao angiologista Dr. Alberto Ferreira, por estar presente no hospital Porto Dias na manhã do dia 20 de janeiro de 2017.

Dedico este trabalho a todas às pessoas que, por um lapso temporário de memória não citei, mas que também contribuíram, direta ou indiretamente, para a produção desta dissertação e a uma pessoa muito especial que está chegando em breve ao seio da família. A você, meu filho, dedico esta pesquisa.

*“O pulso ainda pulsa”*

*Arnaldo Antunes*

## RESUMO

Esta dissertação tem como principal objetivo analisar questões em torno do uso e produção de fontes audiovisuais e realização de atividades de pesquisa sobre o conceito histórico regime militar brasileiro por meio de uma pesquisa participante efetuada junto a uma turma de alunos concluintes do ensino médio da Escola EstadualACY de Barros. O problema principal consistiu em identificar quais elementos de sua cultura os alunos concluintes do ensino médio recorrem quando estão aprendendo História. A partir disso, utilizou-se o método das aulas-oficinas, de acordo com a perspectiva de Isabel Barca (2004), com o objetivo de estimular a aprendizagem da História por meio do uso e produção de fontes históricas utilizando os celulares (*smartphones*) como recurso didático. Como atividade de culminância deste processo de ensino-aprendizagem em história, os alunos construíram produtos audiovisuais de curta duração em diferentes formatos sobre temáticas relacionadas ao conceito histórico regime militar.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem em história; produção de fontes audiovisuais; pesquisa participante; regime militar brasileiro.

## ABSTRACT

This dissertation has as main objective to analyse questions about the use and production of audiovisuals sources and conducting research activities on the historical concept of the Brazilian military regime through a participant research carried out with a group of high school students of the public school Aey de Barros. The main problem was to identify which elements of their culture the graduating high school students turn to when they are learning history. Based on this, the classroom-workshop method was used, according to the perspective of Isabel Barca (2004), with the purpose of stimulating the learning of history through the use and production of historical sources using cellphones (*smartphones*) as a didactic resource. As a culminating activity of this teaching-learning process in history, students built short film audiovisual products in different formats on themes related to the historical concept military regime.

**Key words:** Teaching-learning in history; production of audiovisual sources; participant research; Brazilian military regime.

## **Lista de abreviaturas**

EJA	Educação de Jovens e Adultos
LOBRAS	Lojas Brasileiras
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
STE	Superior Tribunal Eleitoral
STF	Superior Tribunal Federal
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

## Lista de quadros

Quadro 1	Respostas à pergunta: você já havia estudado o tema “regime militar” em outra série? .....	27
Quadro 2	Respostas à pergunta: você acredita que a utilização do celular do tipo <i>smartphone</i> pode contribuir para melhorar sua aprendizagem na disciplina História? .....	31
Quadro 3	Respostas à pergunta: Qual é o recurso didático mais utilizado por você para realizar atividades de pesquisa escolar na disciplina História? .....	31
Quadro 4	Respostas à pergunta: Qual função você mais utiliza em seu <i>smartphone</i> ? ....	33
Quadro 5	Atividade diagnóstica 2 .....	36
Quadro 6	Pergunta: Qual foi a atividade que você mais gostou de realizar? .....	43

## Lista de Imagens

Figura 1	Aluna efetuando leitura de um texto em um <i>site</i> da Internet por meio de seu aparelho celular .....	68
Figura 2	Uma das manchetes de jornal exibidas no audiovisual 1 .....	87
Figura 3	Menção às referências utilizadas pelo professor de História entrevistado .....	90
Figura 4	Texto de introdução ao audiovisual 2 .....	92
Figura 5	Mapa do Brasil com ênfase no local onde ocorreu a “Guerrilha do Araguaia” .....	96

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1: “O ensino e aprendizagem em história que eu quero”: produção de fontes históricas na sala de aula e relações entre cultura histórica e cultura escolar.....</b>	20
1.1. Por que estudar o conceito histórico regime militar? .....	26
1.2. Baixa assiduidade e produção de fontes históricas de caráter fragmentado: dificuldades enfrentadas durante a pesquisa participante. ....	27
1.3. Atividade diagnóstica 1: o uso do <i>smartphone</i> pode contribuir para melhorar o processo de ensino e aprendizagem em história? .....	30
1.4. Atividade diagnóstica 2: qual a importância do professor de história, do uso de fontes históricas na sala de aula, das mídias e da má estrutura escolar no processo de formação histórica dos alunos? .....	35
1.5. Atividade diagnóstica 3: o protagonismo da Internet e da cultura audiovisual entre os jovens do século XXI. ....	42
<b>CAPÍTULO 2: “Mais vídeos, menos textos”: recursos audiovisuais e aulas-oficinas.</b> .....	48
2.1. Atividade 1: uso de audiovisuais de curta duração. ....	51
2.2. Atividade 2: oficinas sobre o conceito histórico regime militar. ....	65
<b>CAPÍTULO 3: “Assim, estudar fica menos chato”: ensino e aprendizagem em história a partir da produção de fontes audiovisuais e atividades de pesquisa.</b> .....	75
3.1. Narrativa histórica e os novos suportes, métodos e possibilidades narrativas em história. .....	76
3.2. Produção de narrativas audiovisuais em processos de ensino e aprendizagem em história: entre perspectivas e possibilidades. ....	80
3.3. Audiovisual 1: o discurso da autoridade e mais algumas considerações sobre cultura histórica e cultura escolar. ....	86

3.4. Audiovisual 2: uma narrativa polifônica? .....	91
3.5. Audiovisual 3: uma “oralização” do texto escrito. ....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO 1 – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO APLICADO AOS ALUNOS - 2018 .....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO 2 - REDAÇÃO DE CARÁTER DIAGNÓSTICO APLICADA AOS ALUNOS - 2018 .....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO 3 - ATIVIDADE APLICADA AOS ALUNOS A PARTIR DA EXIBIÇÃO DE AUDIOVISUAIS DE CURTA DURAÇÃO SOBRE O REGIME MILITAR – 2018 ...</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO 4 - ARGUMENTO CRIADO PARA A PRODUÇÃO DO AUDIOVISUAL 2 (“MILAGRE ECONÔMICO”) - 2018 .....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO FINAL APLICADO AOS ALUNOS – 2018 .....</b>	<b>112</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação consiste num exercício de construção de uma pesquisa no campo do ensino de história. Em um percurso investigativo desenvolvido com o intuito de colocar no centro do debate o “fazer pesquisa no ensino de História”, como destaca Circe Bittencourt (2014, p. 15). De acordo com esta autora, muito se fala sobre o ensino de história ou mesmo como ela deve ser ensinada, mas existem poucos estudos apresentando o “fazer a pesquisa” da história escolar. Esta reflexão nos levou a pensar numa proposta de estudo que não possuísse um viés meramente propositivo, de acordo com o que comumente encontramos em coletâneas publicadas sobre o tema. E sim, num trabalho de investigação em loco com um grupo de jovens estudantes concluintes do ensino médio, buscando efetuar análises em torno de um processo de ensino e aprendizagem em história vivenciado em sala de aula.

Um dos aspectos que mais saltam a vista ao se efetuar uma pesquisa participante no campo do ensino de história é o reconhecimento de que se trata de uma “área de fronteira”, na qual constantemente somos instigados a tentar promover um diálogo entre a história e o ensino de história. Algumas análises feitas ao longo deste estudo nos permitiram identificar a necessidade de reafirmar “as relações constitutivas entre o mundo acadêmico e o escolar no ensino de história”, especialmente no que diz respeito aos “usos sociais do passado na história pública” (MAGALHÃES, 2014, p. 9). Haja vista que esta pesquisa foi produzida no espaço social do ambiente escolar, mas lançou mão de produtos que evocam o passado oriundos de outros espaços sociais como a Internet, bem como tem em sua etapa derradeira a tarefa de publicar os produtos audiovisuais criados pelos alunos em plataformas digitais como Facebook e You Tube.

Buscou-se uma ampliação da perspectiva na qual o ensino de história é visto como “uma das manifestações da história pública” (MAGALHÃES, 2014, 9). Este estudo teve como meta articular o ensino de história às diferentes expressões da história, em especial à circulação de produtos que remetem ao passado presentes em diferentes tipos de mídia, os quais chegam até a sala de aula por meio de iniciativas de professores de história e, principalmente, por intermédio dos estudantes.

Contudo, dentre a diversidade de produtos capazes de evocar o passado numa aula de história, por que desenvolver uma proposta a partir do uso e produção de fontes audiovisuais? A ideia inicial em utilizar audiovisuais numa proposta de ensino e aprendizagem em história partiu dos próprios alunos investigados. Ao efetuar uma pesquisa de cunho diagnóstico, em 2017, com o objetivo de saber o que os alunos acreditavam que poderia ser feito para tornar a

aula de história mais atrativa, a maioria dos alunos da escola investigada (Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Acy de Jesus Barros Pereira) recorreu a elementos da sua cultura audiovisual e sugeriu a utilização de filmes em aulas de história. A baixa efetividade da proposta inicial, a qual buscou implementar um processo de ensino e aprendizagem que possibilitasse utilizar filmes visando potencializar a aprendizagem dos alunos em história, ampliou a necessidade de pensar o ensino de história não somente enquanto uma metodologia, mas também como uma disciplina escolar que possui uma epistemologia própria e nuances em relação à ciência de referência (CHERVEL, 1990, p. 181), as quais refletem (ou deveriam refletir) em formas de ensinar e aprender história diferentes em relação aos modos de ensinar e aprender história na academia.

Diante disso, além da adoção de uma proposta de ensino e aprendizagem em história que se utilizasse do recurso audiovisual como um instrumento didático capaz de potencializar o interesse do aluno em relação a uma disciplina marcada pela predominância do uso da linguagem escrita, acrescentou-se a possibilidade dos estudantes produzirem audiovisuais de curta duração sobre temas relacionados ao conceito histórico regime militar. Desse modo, buscou-se incorporar ao forte apelo que as imagens em movimento possuem sobre os jovens na atualidade, o elemento lúdico de poder criar seu próprio curta-metragem utilizando-se de alguns dos diversos recursos presentes em seus aparelhos celulares do tipo *smartphone*.

Segundo Beatriz Sarlo (2005), vivemos num período marcado pela cultura do vídeo, onde jovens passam cada vez mais tempo na frente da televisão ou de uma tela de computador e menos tempo com um livro nas mãos. Diante disso, à primeira vista, recorrer à cultura audiovisual para potencializar a capacidade dos alunos em aprender história parece ser uma boa opção. Mas não é tão simples quanto parece. Autores como a própria Beatriz Sarlo (2005, p. 100) apontam diversos perigos ao se abraçar a cultura audiovisual sem efetuar algumas reflexões críticas sobre o seu uso. Dentre eles, podemos destacar as limitações da cultura audiovisual em desenvolver “habilidades e conhecimentos, como a *argumentação*, a *precisão verbal*, a *escrita*, instrumentos que são, até prova em contrário, indispensáveis no mundo da política e do trabalho”.

Daí a inserção do conceito de aula-oficina (BARCA, 2004) e do termo “atividades de pesquisa” junto aos títulos do segundo e terceiro capítulos deste trabalho. A utilização e produção por si só de audiovisuais em processos de ensino e aprendizagem em história não garantem que os alunos desenvolverão habilidades relacionadas a esta disciplina escolar. No caso da utilização de audiovisuais como recurso didático em uma aula de história, partiu-se das considerações de Jorge Nóvoa (2012, p. 46-47) o qual aponta a possibilidade de analisá-

los “como agente da história e como documento e, mais ainda, de preparar estudantes para a pesquisa”. Ou seja, Nóvoa sugere utilizar a força que as imagens em movimento possuem no século XXI com o intuito de motivar os estudantes e levá-los “à polêmica e ao aprofundamento das leituras”.

Já em relação à atividade de produção de audiovisuais, o objetivo principal foi analisar como os alunos concluintes do ensino médio se apropriam de elementos de sua cultura ao efetuar uma atividade de pesquisa na disciplina escolar história. As atividades executadas pelos estudantes ao longo do período de observação participante nos levaram à necessidade de utilizar dois conceitos vistos como centrais a esta pesquisa e que reafirmam o caráter fronteiriço das pesquisas no campo do ensino de história: cultura histórica e cultura escolar.

Percebeu-se, desde a primeira atividade aplicada, que muitos destes alunos apresentavam opiniões e comportamentos que, de certo modo, apontavam a existência de elementos culturais concorrentes, e por vezes conflitantes, os quais pendiam ora para um lado ora para o outro da balança conforme a natureza da atividade e o local onde era desenvolvida. Por exemplo, numa atividade de pesquisa em que os alunos deveriam efetuar pesquisa escolar sobre temáticas relacionadas ao conceito histórico regime militar em bibliotecas ou sites da Internet, nenhum aluno lembrou-se de comparar os resultados de suas pesquisas com a narrativa contida em seu livro didático de história, mesmo sendo esta uma das etapas do exercício proposto. O que nos leva a inferir que a maioria destes alunos costuma consultar o livro didático de história apenas em atividades desenvolvidas no espaço da sala de aula.

Por outro lado, cerca de metade dos alunos pesquisados se posicionaram contrários ao uso do celular para efetuar pesquisa escolar na disciplina história no espaço da sala de aula, embora o utilizem como uma das principais ferramentas para realizar pesquisas escolares fora do ambiente escolar.

Por conta disso, embora a investigação fosse desenvolvida no ambiente escolar, compreendemos o conceito de cultura escolar sob duas perspectivas complementares. Primeiro, como uma das quatro esferas da cultura histórica, de acordo com a proposição de Helenice Rocha (2014, p. 40). Visto que, seria o ambiente escolar o lugar onde se dá o maior nível de imbricamento entre as outras esferas da cultura histórica (especialmente entre a história acadêmica e a história dirigida ao grande público), proporcionando fazerem-se presentes diferentes passados numa mesma aula de história (ROCHA, 2014, p. 34).

O outro entendimento do conceito de cultura escolar está relacionado à abordagem dada pela professora Carmen Teresa Gabriel (2015). Por entendermos, novamente, que a pesquisa se deu predominantemente no ambiente escolar, optou-se por perceber os conceitos

de cultura histórica e cultura escolar como conceitos que, embora mobilizem dois campos diferentes da história, necessitam ser analisados a partir da “potencialidade analítica da articulação desses dois termos” (GABRIEL, 2015, p. 79). Ou seja, embora saibamos que entre os campos da história e do ensino de história as relações sejam marcadas por “lutas de significação em meio à cultura acadêmica” (GABRIEL, 2015, p. 81), a autora defende a necessidade de uma maior proximidade entre os dois conceitos para que possamos construir um sentido ao ensino de história por meio de um novo conceito que simbolize esta aproximação: “cultura histórica escolar”.

A escolha do conceito histórico regime militar para ser trabalhado com os alunos nas aulas-oficina se deu a partir de diferentes motivações. Uma delas está relacionada à curiosidade profissional de longa data em desenvolver pesquisa acadêmica sobre este período histórico, a qual me levou ao desafio de tentar construir uma proposta pedagógica de ensino e aprendizagem em história que abordasse esta temática. Outra motivação está relacionada às considerações feitas por Marieta de Moraes Ferreira (2012, p. 47) sobre o distanciamento entre as inovações historiográficas em relação às inovações feitas nos materiais didáticos sobre a transmissão das “memórias ‘difíceis’ e obscuras sobre o regime militar, tema especialmente importante para o ensino”. Além disso, um estudo diagnóstico feito por mim no início do ano letivo de 2018 identificou que cerca de metade dos alunos concluintes do ensino médio da turma investigada afirmou nunca ter estudado o conceito histórico regime militar em aulas de história durante o ensino fundamental e médio. Diante disso, e outras motivações apresentadas ao longo do trabalho, optamos pelo estudo deste conceito histórico em nossa pesquisa.

A dissertação está estruturada em três capítulos. No capítulo 1 o debate está organizado em seis tópicos. O primeiro tópico apresenta a concepção de ensino e aprendizagem em história adotada nesta pesquisa e um pequeno debate sobre a importância de se produzir fontes históricas no ensino de história para fins de pesquisa e aprimoramento profissional. Posteriormente, efetuamos uma justificativa sobre a opção de elaborar uma proposta de ensino e aprendizagem em história que buscasse abordar o conceito histórico regime militar. Apontamos também algumas das principais dificuldades enfrentadas durante a pesquisa, destacando-se a baixa assiduidade dos alunos, levando à produção de fontes de caráter fragmentado. O quarto e quinto tópicos discutem duas atividades diagnósticas aplicadas em sala de aula, sendo a primeira um questionário diagnóstico e a segunda uma redação onde os alunos discorreram sobre diversos temas relacionados à relação ensino-aprendizagem em história na atualidade. Na parte final do capítulo, discorreremos sobre o

protagonismo da Internet e da cultura audiovisual entre os jovens do século XXI, apontando algumas potencialidades e limitações para o ensino de história.

O segundo capítulo está dividido em três partes. Em suas páginas iniciais efetua-se um debate sobre a utilização da Internet e de fontes audiovisuais como recurso didático no ensino de história e discute-se a proposta didática planejada para a turma investigada por meio da apresentação da “sequência didática problematizadora” (ROCHA, 2015, p. 92) aplicada. O segundo tópico aborda uma atividade escolar em que os alunos assistiram audiovisuais de curta duração que abordavam temáticas relacionadas ao conceito histórico regime militar e construíram narrativas escritas sobre suas experiências com os audiovisuais, possibilitando a identificação de diferentes esferas da cultura histórica circulando no espaço da sala de aula numa aula de história. O último tópico discute um conjunto de oficinas apresentados pelos alunos sobre temas relacionados ao conceito histórico regime militar, onde identificou-se novamente contradições entre algumas opiniões dadas pelos estudantes a um dos questionários diagnósticos aplicados em relação a seus comportamentos em sala de aula. Pois podemos constatar o uso constante dos aparelhos celulares durante as oficinas seja para efetuar consultas a páginas da Internet ou para ler textos em base digital, bem como o problema do plágio escolar.

O terceiro capítulo tem como temática central descrever a atividade de culminância proposta para esta turma de alunos concluintes do ensino médio: produzir um audiovisual de curta duração em diferentes formatos sobre temáticas relacionadas ao conceito histórico regime militar. A sua primeira parte buscou efetuar uma análise sobre narrativa histórica e os novos suportes de informação, implicando em novas possibilidades narrativas em história. O segundo tópico aborda perspectivas e possibilidades de produção de narrativas audiovisuais em processos de ensino e aprendizagem em história, apresentando possibilidades de aproximações metodológicas entre o campo do ensino de história e a história do tempo presente. A segunda metade do capítulo buscou analisar os audiovisuais produzidos pelos alunos, visando identificar apropriações de sua cultura escolar e de sua cultura histórica no processo de confecção de seus produtos audiovisuais.

Conforme já dito inicialmente, esta pesquisa consiste num exercício de se efetuar pesquisa no campo do ensino de história por meio da observação participante. De acordo com esta perspectiva, ao longo dos capítulos desta dissertação, se verá um empenho em tentar desconstruir algumas práticas consideradas inadequadas ao contexto atual por pesquisadores do campo da educação e do ensino de história. Podemos citar como exemplo, o esforço em não inserir nenhuma aula de caráter expositiva em nosso planejamento pedagógico, ao invés

disso pensou-se num modelo de aula-oficina na qual o papel do professor fosse predominantemente o de orientador de seus alunos e não de uma “autoridade do conhecimento histórico” em sala de aula. Os produtos audiovisuais elaborados e produzidos pelos alunos caracterizam-se como um esforço pedagógico nesta direção, como uma alternativa experimental a modelos mais tradicionais, mas que não tem como pretensão substituir tais modelos e sim apresentar-se como uma possibilidade exequível.

## **Capítulo 1: “O ensino e aprendizagem em história que eu quero”: produção de fontes históricas na sala de aula e relações entre cultura histórica e cultura escolar.**

O que os alunos concluintes do ensino médio esperam encontrar numa aula de história? Eles acreditam que seu professor seja um agente importante (ou mesmo fundamental) no processo de ensino e aprendizagem da disciplina? Ou eles veem como limitado o papel do professor de história dentro desse processo? Eles conseguem vislumbrar a possibilidade de aprendizagem desta disciplina por meio da utilização de outros suportes de informação ou formatos narrativos diferentes do texto escrito? E por fim, quais são as maiores dificuldades identificadas por eles (e por seu professor) na tarefa de fomentar processos de ensino e aprendizagem em história?

Segundo Hobsbawm (2013, p. 42), em história “é mais fácil formular perguntas que respostas”, pois o historiador nada no passado como o peixe na água. No entanto, diante das inúmeras dificuldades enfrentadas pelo campo do ensino de história no Brasil, a possibilidade de mergulhar neste mar de questões complexas (e muitas vezes ainda carentes de investigações mais aprofundadas) talvez já possa ser considerado um privilégio. O objetivo deste capítulo é tentar efetuar contribuições no campo que se convencionou chamar de “ensino de história”, buscando formular respostas exequíveis para as questões elencadas acima, embora tenhamos a consciência de que alguns pontos poderão ser melhores respondidos do que outros.

Nesta pesquisa, ao invés de adotarmos o termo “ensino de história”, de acordo como costumeiramente é utilizado em vários estudos e até mesmo como nome do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, cuja esta dissertação é fruto, preferimos adotar o termo “ensino e aprendizagem da história” a partir das contribuições de Flávia Caimi (2007).

Segundo a autora, os conteúdos ministrados nas aulas de história ainda estariam pautados na chamada “história tradicional”. Seriam abstratos e muito “distantes do universo de significação das crianças e adolescentes” (CAIMI, 2007, p. 18). Os alunos do século XXI “reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana”, destaca Caimi (2007, p. 18). Ao invés disso, a autora identifica o predomínio de um “ensino mecânico, pautado na memorização” (2007, p. 20) o qual é apresentado ao aluno como “pacote-verdade”, desconsiderando e desvalorizando suas “experiências cotidianas e práticas sociais” (CAIMI, 2007, p. 20).

Perante este problema Caimi (2007, p. 19) questiona: “que caminhos e alternativas são viáveis, atualmente, na formação do professor de História?”. A autora entende que os debates em torno deste campo estão pautados em dois pontos centrais: o ensino-aprendizagem da História e a formação de professores para a História escolar. E, diante deste quadro, aponta um eixo de discussão aos dois pontos centrais: problematizar “suas decorrências a partir do cotidiano escolar e dos debates acadêmicos atuais.” (CAIMI, 2007, p. 19).

Esta pesquisa tem como eixo norteador debater questões acerca do processo de ensino-aprendizagem em história, como apontamos anteriormente. Contudo, assim como Caimi (2007, p. 17), compreendemos que boa parte dos resultados dessa investigação também nos remete a problemas concernentes à formação do professor de história. Pois, de acordo com esta autora, a qualificação do ensino e da aprendizagem em história ocorre ao focalizar “a importância da formação do professor reflexivo e investigador da sua prática e dos contextos escolares”.

Numa linha de raciocínio semelhante, Seffner (2017, p. 252) aponta ser “um perigo sempre presente na atuação de professores (...) se fixar no polo do ensino, esquecendo-se de se inserir em ações de aprendizado”. Este autor defende a impossibilidade de uma aprendizagem real sem um olhar mais atento aos nossos alunos. Quem eles são? Do que gostam? O que pensam? O que acham da história? O que eles esperam do seu professor de história? Estes seriam apenas alguns dos questionamentos sugeridos pelo autor para que haja o mínimo de condições para uma aprendizagem real em história. Ou seja, uma aprendizagem pautada numa maior valorização das experiências discentes.

Este autor defende que o “ensino de História se renova tanto por movimentos de pesquisa quanto pelas ações cotidianas de cada professor ou professora, em cada sala de aula”. E diante disso, assinala a necessidade de se pensar em conexões entre o ensino de história e a noção de fontes históricas com o intuito de “apontar para renovações possíveis” (SEFFNER, 2017, p. 244).

A principal questão debatida por Seffner no referido artigo esta relacionada ao uso e produção de fontes históricas no ensino de história. O autor entende ser um consenso entre os pesquisadores deste campo a necessidade do professor utilizar fontes em suas aulas. No entanto, são vários os perigos decorrentes deste uso. Como, por exemplo, a predominância do viés positivista no uso destas fontes nas salas de aula e até mesmo na pesquisa histórica (SEFFNER, 2017, p. 246).

Seffner (2017, p. 249) aponta que se poderia aprender mais sobre fontes históricas se nos convertêssemos em produtores de fontes (alunos e professores de história),

compreendendo-o como um ato de dupla natureza: cognitivo e político. O autor propõe que alunos e professor “experimentem a posição de produtor de uma fonte de dados, permitindo então o contato com a problemática de qualificação das fontes de um modo vivencial e adequado a cada faixa geracional”. A produção de fontes históricas, nesse sentido, possibilitaria a oportunidade de transformar as informações que recebe em experiência. Já no lado político deste ato, relaciona-se à possibilidade de efetuar reflexões acerca do “nosso pertencimento político, de nossas opiniões sobre o passado e sobre o presente”.

A partir dessas considerações iniciais, pode-se afirmar que o título deste capítulo teve uma dupla inspiração. A primeira veio de uma campanha publicitária lançada no início deste ano, onde uma emissora de televisão do país convidava todos os seus telespectadores a gravarem um vídeo em seus celulares, com no máximo 15 segundos de duração, tendo como tema “O Brasil que eu quero”. Esta campanha chamou minha atenção enquanto professor-pesquisador por vários motivos.

Dentre eles, podemos destacar o processo de produção de fontes históricas (ainda que involuntariamente) do tipo audiovisual, tarefa que possuía algumas semelhanças com a proposta em que vinha tentando desenvolver junto aos meus alunos concluintes do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Acy de Jesus Barros Pereira, localizada no bairro da Sacramento, periferia de Belém, Pará. O seguinte aspecto que saltou à vista foi o fato dos telespectadores gravarem o vídeo utilizando seus celulares do tipo *smartphone*, novamente uma similaridade com a atividade que pretendia realizar com estes alunos. Outro elemento considerado atrativo foi a relação entre presente e futuro<sup>1</sup> representado por meio de um processo de produção de fontes históricas incentivando pessoas a falar sobre seus horizontes de expectativas<sup>2</sup> em relação ao país.

E finalmente, a constatação de que, além da grande influência exercida pelos meios de comunicação na atualidade, havia também uma sensível diferença entre os dois exercícios propostos. Diferentemente desta pesquisa, a qual necessitou de meses para alcançar seu objetivo: possibilitar aos alunos a produção de audiovisuais de curta duração sobre temas

---

<sup>1</sup> Em sua página na Internet, a Rede Globo apresenta uma pergunta logo abaixo do título da campanha: “que Brasil você quer para o futuro?”. Disponível em: <<http://g1.globo.com/o-brasil-que-eu-quer/>>. Acesso em: 15/06/2018.

<sup>2</sup> Conceito utilizado de acordo com a perspectiva de Koselleck (2006). Este autor compreende o tempo histórico como uma construção cultural. Ou seja, em cada época, modos específicos de relacionamento entre as instâncias do passado e do futuro são construídos. Daí sua afirmação de que o tempo histórico constitui-se num processo de determinação da distinção entre passado e futuro. Os conceitos fundamentais utilizados pelo autor para compreender o papel do passado e do futuro na vida humana (presente) são os de “espaço de experiência” (passado-presente) e “horizonte de expectativa” (presente-futuro).

relacionados ao conceito histórico regime militar, a produção da emissora recebeu milhares de gravações de todas as regiões do Brasil em poucas semanas.

Já a segunda e maior inspiração veio de um conjunto de atividades aplicadas aos alunos investigados neste estudo ao longo do primeiro semestre de 2018, iniciado em 5 de fevereiro e concluído em 29 de junho, as quais foram denominadas de atividade de cunho diagnóstico. Ao longo de 12 aulas-oficinas<sup>3</sup>, foram efetuadas quatro atividades diagnósticas<sup>4</sup>, das quais três serão o alvo principal dos debates deste capítulo juntamente com anotações feitas no diário de classe da turma.

Estas anotações feitas em “diários de campo (...) oriundas de etnografia de cenas de sala de aula” (SEFFNER, 2017, p. 245) possuem uma dupla utilidade: aperfeiçoar a prática profissional e alimentar projetos de estudo. Ao longo desta investigação, ela foi vista como uma prática relevante. Pois estas anotações permitiram identificar e efetuar análises de elementos sobre as aulas-oficinas as quais não seriam possíveis de serem observadas por meio das fontes produzidas pelos alunos. Como, por exemplo, a relação entre os alunos que compareciam às aulas com os alunos que participavam das atividades propostas. Ou ainda, as reações de um aluno a um comentário crítico ou mesmo contrário à sua opinião feita por outro aluno durante a apresentação de uma oficina.

Uma das atividades aplicadas foi uma redação escolar de caráter dissertativo a partir do seguinte tema: você concorda com a afirmação do historiador Luís Cerri (2011, p. 44) de que “a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola”?<sup>5</sup>. Já os outros exercícios feitos pelos alunos tinham um formato de questionário (sendo um aplicado na primeira aula-oficina e o outro na última), onde os alunos responderam a perguntas que buscaram evidenciar suas experiências com as atividades efetuadas ao longo das aulas-oficinas, bem como efetuar “provocações” no sentido de tentar identificar como os alunos veem a aula de história e, em sua opinião, como elas poderiam se tornar mais atrativas. Os

---

<sup>3</sup> Conceito utilizado de acordo com a perspectiva de Isabel Barca (2004), na qual a autora critica os modelos de “aula-conferência” e “aula-colóquio” por centrarem-se na atividade do professor e em seus materiais de apoio. Em contraposição a estes modelos, Barca propõe um modelo de aula em que o aluno seja visto como um agente efetivo do seu próprio conhecimento e onde o professor assuma o papel de investigador social de suas práticas por meio da elaboração de atividades diversificadas e intelectualmente desafiadoras voltadas para o desenvolvimento de uma instrumentalização essencial (trato com fontes históricas, tempo e recorte espaço temporal, dentre outros) e específica (próprias da disciplina) entre os alunos.

<sup>4</sup> Embora tenham sido aplicadas quatro atividades diagnósticas ao longo da pesquisa, neste capítulo o debate será centralizado em torno de três. Por isso, por questões didáticas, neste primeiro capítulo iremos chamá-las de atividade diagnóstica 1; atividade diagnóstica 2 e atividade diagnóstica 3.

<sup>5</sup> No primeiro capítulo de seu livro intitulado *Ensino de história e consciência histórica*, Cerri (2011) defende que a aula de história seria apenas mais uma forma de contribuição para a formação histórica dos alunos da educação básica na atualidade. Por isso este estudo foi visto como essencial a esta pesquisa, pois nossa hipótese inicial é a de que os alunos, em sua grande maioria, discordariam deste argumento.

questionários também possibilitaram identificar alguns elementos de sua cultura utilizados com maior frequência pelos alunos quando estão (e também quando não estão) no ambiente escolar.

As respostas dadas evidenciaram algumas ambiguidades e contradições que nos levaram a reconhecer a necessidade de adoção de conceitos que afirmam o posicionamento deste estudo numa área de fronteira entre a História escolar e a História. Pois, embora o conceito de cultura escolar seja visto como um potencial recurso para a análise desta conjuntura optou-se por efetuar articulações entre o conceito de cultura escolar e cultura histórica, de acordo com as perspectivas de Carmen Gabriel (2015) e Helenice Rocha (2014) com o objetivo de, para além das disputas hegemônicas em torno da manutenção ou subversão das relações hierárquicas entre esses campos disciplinares, tentar criar “pontos de intersecção que produzam um sistema discursivo” (GABRIEL, 2015, p. 91)<sup>6</sup> capaz de “problematizar conceitos hegemonicamente fixados e considerados chaves de leitura potentes para a compreensão do ensino de história” (GABRIEL, 2015, p. 79).

Desse modo, o conceito de cultura escolar é visto com o intuito de identificar tanto o conhecimento produzido neste ambiente quanto “aquilo que o escolar exclui, (...): seu exterior constitutivo (o *não escolar*)” (GABRIEL, 2015, p. 92). Como, por exemplo, os diversos discursos sobre o passado trazidos para a sala de aula pelos alunos, os quais são constantemente ignorados pelos professores de história ao privilegiarem a sua narrativa e a de seus recursos didáticos sobre o passado por meio de atividades de memorização de conteúdos.

Nesse sentido, “o conhecimento histórico escolar resultaria de um processo de didatização da *cultura histórica* nas tramas da *cultura escolar*”. Na qual a didática da história pode ser entendida como “um campo discursivo que articula em uma mesma cadeia de equivalência sentidos de história como objeto de investigação e como objeto de ensino” (GABRIEL, 2015, p. 93).

Já o conceito de cultura histórica é utilizado de acordo com a perspectiva de Helenice Rocha (2014). Contudo, para um melhor entendimento é necessário fazermos um pequeno percurso historiográfico em torno deste conceito a partir de dois autores. Jörn Rüsen (1994, p. 7) aponta ser uma “categoria fortemente amparada na memória social”. Este autor propõe a

---

<sup>6</sup> Gabriel (2015, p. 91) aponta a necessidade da não utilização dos conceitos de cultura histórica e cultura escolar de forma dicotômica, mas sim de modo dialético explorando pontos de intersecção entre os dois campos com o intuito de romper com o discurso hegemônico atual o qual enxerga o ensino de História como um subcampo da História. Ao compreender o ensino de História como um campo atrelado à didática da História, Gabriel defende a realização de pesquisas que explorem e, conseqüentemente, busquem redelimitar as fronteiras entre os campos da História e do ensino de História como pressuposto para atingir outro nível neste debate, onde se poderia abarcar o conceito de cultura histórica escolar.

existência de três dimensões no interior dessa cultura: a estética, a política e a cognitiva<sup>7</sup>. Sendo as dimensões estética e cognitiva da divulgação histórica as formas de expressão onde normalmente se identificam confrontos nas aulas de História (RÜSSEN, 1994, p. 3).

Sobre este tema, Beatriz Sarlo (2007, p. 13) descreve o ensino escolar como uma dimensão localizada entre a dimensão estética e a dimensão cognitiva. A autora propõe localizar a história escolar entre a história de grande circulação e a história acadêmica, pois a história escolar possui uma característica que a aproximaria tanto da história dirigida ao grande público, por meio da busca de uma comunicação eficaz com o público estudantil para que ocorra a aprendizagem. Como também haveria aproximações com a história acadêmica, por conta principalmente da formação universitária dos professores.

Dentro deste debate, Helenice Rocha (2014, p. 49) aponta que a cultura histórica abarcaria “diferentes esferas de produção e usos do passado que mobilizam história e memória”. Sendo estas esferas de usos do passado divididas pela autora em quatro tipos: a história acadêmica; a história produzida para o grande público; a história com fins de luta por direitos junto ao Estado e a história escolar. Sendo que esta última modalidade se dirigiria a um público específico e ao mesmo tempo extenso, os alunos da escola brasileira. Assim como, seria o espaço onde ocorreria um maior nível de imbricamento entre essas esferas de produção e usos do passado.

Os conceitos de cultura escolar e cultura histórica, portanto, são vistos como elementos potenciais para uma melhor compreensão da forma complexa em que se constroem processos de ensino e aprendizagem em história no âmbito escolar. Pois, definitivamente, o aluno não é um quadro em branco. Assim como, também não podemos ignorar que o professor de história ainda exerce uma grande influência nas formas pelas quais os alunos veem a disciplina e constroem diferentes formas de articulação entre passado-presente (espaço de experiências) e presente-futuro (horizonte de expectativas) em seu cotidiano. Em especial os alunos concluintes do ensino médio, os quais se encontram inseridos há vários anos em práticas constitutivas de uma “tradição escolar”<sup>8</sup> (ROCHA, 2014, p. 47).

---

<sup>7</sup> Segundo Rüsen, a dimensão estética seriam as realizações artísticas, como as novelas; seriados e dramas históricos. A dimensão política seria utilizada para se alcançar o consentimento na legitimação de dominações e no estabelecimento de identidades nacionais. Enquanto que a dimensão cognitiva seria o campo do conhecimento histórico estruturado, segundo as regras do ofício e o rigor na produção do conhecimento.

<sup>8</sup> Segundo Helenice Rocha (2014, p. 47), “tradição escolar” seria a interiorização de um modelo de aula pautado no “formato de exposição do livro didático, com sua leitura, explicação do professor e resolução de suas atividades”.

### 1.1. Por que estudar o conceito histórico regime militar?

O conceito histórico selecionado para ser trabalhado nas aulas-oficinas foi o de regime militar. A escolha do tema foi feita a partir de diferentes motivações. A primeira é referente às considerações de Marieta de Moraes Ferreira (2012, p. 111) sobre o distanciamento entre as inovações historiográficas em relação às inovações feitas nos materiais didáticos sobre a transmissão do que a autora chama de “memórias ‘difíceis’ e obscuras sobre o regime militar, tema especialmente importante para o ensino”. A autora considera relevante pensar a respeito de como o ensino de História pode discutir estes “passados sensíveis” sem “neutralizar os pontos de conflito dentro da sociedade”. Ou seja, como debater temas relacionados ao que se convencionou chamar de história do tempo presente sem ignorar uma de suas principais características: o “contexto de pressão das memórias sobre sua prática profissional”.

Carlos Fico (2012, p. 69) aponta como uma das principais características da história do tempo presente ser a interpretação do historiador, neste contexto, confrontada “pelo testemunho dos coetâneos”. Esta pressão seria de ordem objetiva, uma forma singular de “pressão pela verdade”. Assim, a ocorrência de tensões a partir de divergências entre a narrativa do historiador em contrapartida à narrativa produzida pelo testemunho é algo que tanto o historiador quanto o professor de História devem atentar ao trabalhar temas da história recente do país.

A outra motivação vem de uma das atividades diagnósticas efetuadas com os alunos concluintes do ensino médio da escola “Acy de Barros”<sup>9</sup>. Dos vinte e sete alunos da turma, treze participaram da atividade. Sendo que, sete responderam já terem estudado o tema do regime militar anteriormente enquanto que seis responderam negativamente, conforme o quadro 1 a seguir. Ou seja, cerca de metade dos alunos que responderam ao questionário diagnóstico afirmou nunca ter estudado o conceito histórico regime militar em aulas de história durante o ensino fundamental e médio.

---

<sup>9</sup> O uso das aspas buscou enfatizar que, embora este não seja o nome completo da escola, é a forma mais comumente utilizada por alunos e funcionários para se referir a ela.

**QUADRO 1 - Respostas à pergunta: você já havia estudado o tema “regime militar” em outra série?**

TOTAL DE ALUNOS DA TURMA	27
ALUNOS PRESENTES NO DIA DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	13
ALUNOS QUE RESPONDERAM JÁ TEREM ESTUDADO O TEMA ANTERIORMENTE	7
ALUNOS QUE RESPONDERAM NUNCA TEREM ESTUDADO O TEMA ANTERIORMENTE	6

FONTE: O autor (2018)

Contudo, os estudantes que responderam afirmativamente à pergunta são alunos da mesma escola desde o ensino fundamental, onde atuo como professor de História desde o ano de 2014. Diante da importância dada por diversos historiadores ao tema<sup>10</sup> (e do interesse pessoal em efetuar pesquisas sobre este período), este tema sempre foi selecionado para ser trabalhado com os alunos concluintes do ensino fundamental (9º ano) e do ensino médio (3º ano). Desse modo, pode-se afirmar que os alunos concluintes do ensino médio investigados nesta escola que afirmaram nunca haver estudado o conceito histórico regime militar em aulas de história eram egressos de outras escolas.

## **1.2. Baixa assiduidade e produção de fontes históricas de caráter fragmentado: dificuldades enfrentadas durante a pesquisa**

Esta pesquisa trabalhou com um pequeno número de documentos, os quais são de caráter heterogêneo<sup>11</sup> (e por vezes polifônico<sup>12</sup>), fragmentado<sup>13</sup> e foram produzidos por uma única turma de alunos concluintes do ensino médio. Procedeu-se dessa forma por entendermos que “uma leitura aprofundada de um pequeno número de documentos (...) pode ser muito mais esclarecedora do que uma enorme quantidade de documentos repetitivos” (GINZBURG, 2007, p. 293). O método de investigação micro-histórico foi visto como o mais

<sup>10</sup> Carlos Fico (2014, p. 120) afirma que “1964 foi o ‘evento-chave’ da história do Brasil recente”, enquanto que Daniel Aarão Reis (2014, p. 171) reforça a importância do tema apontando ser “impossível pensar a história deste país, sem refletir sobre a ditadura”.

<sup>11</sup> Dentre outros aspectos, por mesclar informações de ordem quantitativa com aspectos qualitativos, embora a pesquisa tenha privilegiado a análise qualitativa destas fontes. Mas também, por conter tanto fontes escritas quanto fontes orais e audiovisuais.

<sup>12</sup> No caso das fontes audiovisuais, pois foram produzidas por grupos focais (MACHADO, 2015, p. 69) de cinco alunos.

<sup>13</sup> Por esta característica buscou-se evidenciar algumas limitações que o professor-pesquisador encontra ao produzir fontes no espaço da sala de aula. Como por exemplo, as faltas de alguns alunos em aulas-oficinas nas quais foram realizadas as atividades diagnósticas.

adequado à tarefa de análise crítica destas fontes produzidas por um pequeno grupo de alunos. No entanto, a abordagem micro-histórica não foi utilizada como sinônimo de história local. Mas sim, com o intuito de estabelecer relações com o âmbito macroscópico a partir de um “contínuo vaivém entre micro e macro-história” (GINZBURG, 2007, p. 269).

A efetuação de uma análise a partir desse “jogo de escalas” permitiu, por exemplo, identificar semelhanças entre dificuldades enfrentadas por esta pesquisa em relação a estudos efetuados sobre a temática do ensino de história em outras regiões do país. Em artigo publicado em 2014, dois pesquisadores da UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) ao efetuarem um experimento com alunos do ensino fundamental (7º e 8º ano) de uma escola pública da periferia do Rio de Janeiro com o objetivo de “verificar como fontes extraescolares influenciaram o conhecimento prévio que os mesmos possuíam sobre a Segunda Guerra Mundial” (NETO e RAMOS, 2014, p. 17), identificaram uma série de dificuldades para o desenvolvimento das atividades propostas.

Dentre elas, podemos enumerar: as condições de pobreza da maioria dos alunos e falta de estrutura no espaço escolar atrapalhando o processo cognitivo dos alunos dentro e fora da escola; o olhar quantitativo dos alunos sobre as atividades propostas pelo professor onde alguns destes se recusavam a realizá-las se não possibilitasse um aumento de sua média na disciplina história, acarretando em uma necessidade constante do docente “trabalhar numa lógica de escambo para desenvolver suas atividades com o mínimo de sucesso” (NETO e RAMOS, 2014, p. 21); e por último a dificuldade em conscientizar os alunos de que as respostas dadas aos questionários não seriam vistas de forma dualista certo/errado o que levou alguns alunos a tentar consultar a atividade de colegas (NETO e RAMOS, 2014, p. 22).

Todas as dificuldades enumeradas acima, num grau menor ou maior também foram encontradas durante esta pesquisa. Podendo ser acrescentado ainda o problema da assiduidade dos alunos às aulas. Durante o período de duração da pesquisa, primeiro semestre de 2018, apenas dois (aluno 11 e aluno 21)<sup>14</sup> dos vinte e sete alunos estiveram presentes em todas as aulas-oficinas, sendo estes dados obtidos a partir do diário de classe da turma pesquisada. Além disso, em relação ao total dos alunos assíduos, cerca de um terço não conseguia chegar

---

<sup>14</sup> Por conta da maioria destes alunos serem menores de 18 anos, estes foram identificados nesta pesquisa por meio do recurso a uma numeração. A qual foi criada construindo-se uma relação, em ordem alfabética, dos(as) alunos(as) desta turma.

à escola no horário indicado para o início das aulas (13:30 horas)<sup>15</sup>, sendo comum alunos chegarem ao final do primeiro horário (14:15 horas).

Os motivos das faltas e atrasos eram diversos. Em alguns casos, os alunos trabalhavam em regime de meio expediente pelo projeto “jovem aprendiz” e alegavam não conseguir se deslocar do local de trabalho até a escola no prazo de 30 minutos. Estes alunos justificavam os constantes atrasos pelo fato de trabalharem até o horário das 13:00 horas em bairros distantes de onde se localiza a escola. Havia também casos de alunos que trabalhavam no mercado informal ajudando seus pais e/ou familiares em pequenos comércios e vendas. O relacionamento prematuro de alguns destes alunos com o trabalho incentivado pela necessidade de aumentar a renda familiar, inclusive levou uma aluna a pedir transferência do turno vespertino para o noturno durante o período pesquisado (aluna 25).

Nesse contexto escolar, nota-se desde cedo uma sobrevalorização do trabalho em relação à sua formação escolar, onde muitos destes alunos não manifestam interesse imediato em tentar ingressar no nível superior de ensino ao concluir o ensino médio, mas sim conseguir inserir-se no mercado de trabalho para melhorar a renda familiar. No caso dos alunos que já trabalham, nota-se uma grande preocupação com a manutenção de seus empregos relegando, por vezes, a escola a um segundo plano.

Também houve vários casos de faltas eventuais de alunos que não iam e/ou chegavam à escola com atraso sem dar nenhuma justificativa. No limite, as únicas datas em que a totalidade (ou grande maioria) dos alunos se fazia presente à escola eram durante os períodos de culminância avaliativa.

Além da questão da assiduidade, identificou-se um problema que mais tarde acabou sendo visto como um potencial recurso didático na tarefa de realização da atividade de culminância<sup>16</sup>, o uso constante de aparelhos celulares do tipo *smartphone*<sup>17</sup> pelos alunos. Vários minutos das primeiras aulas-oficinas foram utilizados chamando a atenção de alunos acerca do uso destes aparelhos durante as aulas<sup>18</sup>. A partir do questionário diagnóstico

---

<sup>15</sup> Ao final do primeiro bimestre, houve uma alteração nos horários das aulas de história em virtude da mudança no quadro de professores da escola. A partir da segunda quinzena de abril, o horário das aulas de história na turma pesquisada passou a ser: o 5º e o 6º horários às terças-feiras e o 7º horário às quartas-feiras.

<sup>16</sup> A discussão em torno das atividades realizadas utilizando os celulares dos alunos como recurso didático será debatida no terceiro capítulo.

<sup>17</sup> *Smartphones* são aparelhos celulares caracterizados por possuírem várias funcionalidades além de efetuar e receber ligações. Eles possuem câmeras fotográficas e de vídeo integradas ao aparelho, mas o grande diferencial está na capacidade de acessar a rede mundial de computadores, Internet (COUTINHO, 2014, p. 12). Esta última função é a mais utilizada por estes alunos, em vista de possuírem o hábito de acessar redes sociais por meio de aplicativos instalados nos aparelhos.

<sup>18</sup> O problema do uso do celular durante as aulas não cessou no decorrer do semestre letivo. Contudo, pode-se afirmar que a realização de debates em sala de aula com os alunos sobre os diferentes usos das novas tecnologias

aplicado em sala de aula, identificou-se que apenas um aluno (aluno 10) não possuía aparelho celular. Além disso, um dos principais hábitos de alguns alunos desta turma era se comunicarem durante o horário de aula por meio de um grupo criado na rede social *whatapp*<sup>19</sup>.

### **1.3. Atividade diagnóstica 1: o uso do *smartphone* pode contribuir para melhorar o processo de ensino e aprendizagem em história?**

Durante a atividade diagnóstica em que os alunos escreveram uma redação de caráter dissertativo a partir da afirmação do historiador Luís Cerri (2011, p. 44) de que “a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola”, um aluno abordou positivamente a questão do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino-aprendizagem da história. Na visão deste aluno, o uso da Internet possibilitaria “ficar mais por dentro do assunto que se debate em sala de aula.” (aluno 1).

Contudo, boa parte destes alunos apresentaram narrativas controversas em relação ao uso das TICs nas aulas de história, principalmente em relação ao acesso à Internet por meio do uso de dispositivos portáteis como o celular. Pois, embora reconhecessem que fazem uso constante de algumas dessas tecnologias, haja vista que dezenove alunos responderam que acessam a Internet por meio de seus celulares para fazer pesquisas escolares e acessar redes sociais como *Whatapp* e *facebook*, nove dentre os vinte alunos que participaram da primeira atividade diagnóstica responderam não acreditar que o uso da Internet por meio de seus celulares possa contribuir para melhorar sua aprendizagem na disciplina história, conforme o quadro 2 a seguir.

---

de informação no ensino e aprendizagem em história ajudou a diminuir o seu uso em sala de aula para outras funções diferentes do objetivo pedagógico proposto.

<sup>19</sup> Aplicativo que ao ser instalado num celular do tipo *smartphone* possibilita se comunicar com outras pessoas que estejam conectadas à Internet por meio de textos, imagens e vídeos.

**QUADRO 2 - Respostas à pergunta: você acredita que a utilização do celular do tipo *smartphone* pode contribuir para melhorar sua aprendizagem na disciplina História?**

ALUNOS PRESENTES NO DIA DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	20
ALUNOS QUE RESPONDERAM “SIM”	11
ALUNOS QUE RESPONDERAM “NÃO”	9

FONTE: O autor (2018)

Uma aluna (aluna 26) justificou sua resposta afirmando que “não consegue se concentrar em absolutamente nada” quando está em contato com seu celular e complementa afirmando: “só iria me atrapalhar” (aluna 26). Já outro aluno (aluno 6) respondeu que o uso da Internet por meio do celular para estudar história “atrapalha por que vai chegar mensagem no *whatapp*” (aluno 6). Por fim, outra aluna respondeu que “acredito que para eu melhorar na disciplina história eu preciso estudar nos livros.” (aluna 2).

Percebe-se, por meio dessas falas, uma visão ambígua destes alunos sobre as possibilidades de uso da Internet por meio de dispositivos móveis para melhorar sua aprendizagem em história. Visto que, reconhecem utilizar a Internet para fazer pesquisas escolares (conforme o quadro 3 abaixo), mas não defendem o uso desta tecnologia na sala de aula. Até mesmo os alunos que responderam afirmativamente à pergunta, acreditando que o uso da Internet poderia melhorar sua aprendizagem na disciplina história, apresentaram, de modo geral, uma visão restrita sobre suas possibilidades de uso em sala de aula.

**QUADRO 3 - Respostas à pergunta: Qual é o recurso didático mais utilizado por você para realizar atividades de pesquisa escolar na disciplina História?**

ALUNOS PRESENTES NO DIA DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	14
ALUNOS QUE RESPONDERAM “pesquisa em sites da Internet por meio do celular”	13
ALUNOS QUE RESPONDERAM “Outros”	1

FONTE: O autor (2018)

Quatro dos alunos responderam afirmativamente à pergunta enfatizando a potencialidade do aparelho apenas para “ajudar na memorização” (aluno 11) dos assuntos, ou como um importante instrumento para “ajudar a lembrar assuntos que eu esquecer” (aluno 18). Outro aspecto apontado foi a capacidade do dispositivo portátil de facilitar o acesso à matéria, onde um aluno enfatizou poder “ter em mãos e em qualquer lugar o conteúdo das

aulas” (aluno 12). Diante disso, identificou-se que, inicialmente, vários alunos enxergavam seus aparelhos celulares apenas como um repositório dos conteúdos ministrados durante as aulas. Um aluno afirmou que tinha “preguiça” de escrever e por isso utilizava seu celular para tirar fotos do quadro (aluno 14).

Somente um único aluno respondeu “sim” e “não” (aluno 17). “Sim”, por que o “*smartphone* é uma ferramenta fundamental pro estudo”, e “não” por que “ensina coisas que não devemos usar na nossa vida” (aluno 17). Neste caso, talvez o aluno estivesse se referindo ao uso contínuo do aparelho para acessar redes sociais, pois ao enumerar as funções mais utilizadas em seu celular este aluno marcou a opção “navegar pelas redes sociais” como a opção número um.

Apenas dois dentre os alunos que responderam afirmativamente à questão associaram a importância do uso da Internet por meio do seu celular à capacidade de efetuar “pesquisas em sites” (aluno 15). Este pequeno quantitativo de respostas nos permite identificar algumas questões acerca da cultura histórica e da cultura escolar dos alunos investigados. O primeiro quesito a chamar atenção foi que cerca de metade dos alunos não considerou o uso da Internet por meio de seu celular um recurso importante no processo de ensino-aprendizagem da história em sala de aula. As funções de seu aparelho são vistos somente como aparatos lúdicos usados normalmente com o fim único de entretenimento.

Já dentre os alunos que responderam positivamente à questão, quatro alunos enxergaram no aparelho celular somente uma potencialidade capaz de melhorar sua aprendizagem na disciplina história: ajudar a lembrar do assunto. Os celulares seriam vistos como um recurso a ser utilizado pelo aluno para ajudar a “memorizar” a matéria. Identificou-se, por meio destas respostas, o desenvolvimento de tensões entre a cultura escolar e outras dimensões da cultura histórica dos alunos pesquisados.

Muitos alunos veem como relevante o uso da Internet através do celular, pois efetuam pesquisas escolares por meio deles. Mas, somente fora do ambiente escolar e eventualmente. A atividade diagnóstica aponta que quatorze alunos utilizam seus aparelhos celulares para fins predominantemente lúdicos, como acessar redes sociais e ouvir música, de acordo com o quadro 4 a seguir.

**QUADRO 4 - Respostas à pergunta: Qual função você mais utiliza em seu *smartphone*?**

ALUNOS PRESENTES NO DIA DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	20
“NAVEGAR PELAS REDES SOCIAIS”	10
“OUVIR MÚSICA”	4
“ACESSAR A INTERNET”	4
OUTROS	2

FONTE: O autor (2018)

Dentro da escola prevaleceria a visão de que o processo de ensino-aprendizagem da História deve ser encaminhado por meios mais convencionais, como por exemplo, o uso de livros didáticos e a explanação do professor de história. Pode-se afirmar, neste contexto, que o uso da Internet por meio de dispositivos móveis não é visto por cerca de metade desses alunos como algo que deva fazer parte da sua cultura escolar, embora já tenha sido incorporado como um instrumento de acesso a outros produtos de divulgação da história.

Segundo Matos (2012, p. 271), “se bem utilizada, a Internet pode ser um instrumento para construção de um aprendizado (...) que contribui e torna mais prazeroso o ensino”, haja vista que a Internet é uma das tecnologias que possuem maior aceitação em relação ao público juvenil por conta desses aparelhos já fazerem parte de seu cotidiano (MATOS, 2012, p. 279). A autora também identifica outras potencialidades em relação ao uso dessa tecnologia nas aulas de história, especialmente como uma forma de “fomentar o protagonismo juvenil” e permitir “trabalhar com a autonomia dos alunos” (MATOS, 2012, p. 276).

Contudo, a utilização das TICs nas escolas ainda enfrentaria certa resistência por parte dos educadores e especialistas. Em relação aos educadores, a autora afirma ser esta resistência decorrente destes profissionais não saberem trabalhar com esses meios como recurso no ensino de história, pois em sua graduação e em sua formação continuada, geralmente não tiveram acesso a estudos que os levem a refletir criticamente sobre a utilização dessas ferramentas. Já alguns especialistas defendem que o uso da Internet como ferramenta pedagógica traz mais riscos do que benefícios, pois contribuiria para a falta de atenção, prejudicando a leitura (MATOS, 2012, p. 272).

Já Cysneiros (1999, p. 16) afirma que apenas “treinar professores” para aprenderem a utilizar tais recursos tecnológicos não seria suficiente para garantir uma melhoria na qualidade do ensino, pois desse modo o uso didático deste recurso levaria ao reforço de uma

prática conservadora e habitual. A autora cita como exemplo o uso do programa de projeção de tela de computadores, o PowerPoint, o qual passou a ser muitas vezes utilizado pelo professor de história para projetar imagens de textos ou fragmentos de textos de forma semelhante ao uso do quadro negro.

Além da falta de cursos de capacitação para os professores refletirem sobre formas de incorporar o uso das TICs em suas aulas, Israel Aquino também aponta “a escassez de referenciais que buscam problematizar questões teórico-metodológicas acerca do assunto” (AQUINO, 2012, p. 799). Segundo o autor, a massificação das TICs teria provocado “transformações na forma como lidamos com notícias e conhecimentos disponíveis” (AQUINO, 2012, p. 796) na última década. Destacando neste processo o papel desempenhado pela Internet e suas rápidas transformações e contradições que atingiriam diretamente as relações de ensino e aprendizagem da História (AQUINO, 2012, p. 797).

Segundo Grinberg (2011), as novas tecnologias teriam ganhado um campo de reflexão em educação que não teria encontrado um correspondente similar na área de história. Pois ainda haveria poucos estudos voltados a refletir sobre as mudanças que a Internet traz à pesquisa, à produção e à divulgação do conhecimento em história até o presente momento. Deste modo, a autora aponta uma série de questões relacionadas ao uso da Internet, destacando: a dificuldade em avaliar a autoria e procedência dos materiais utilizados a partir de pesquisas em sites da Internet; a procedência de informações provenientes de fontes desconhecidas e não acadêmicas e o aumento significativo de plágios escolares.

Em uma conferência intitulada “História na era do Google”, proferida na cidade de Porto Alegre, durante o ano de 2010, Carlo Ginzburg argumentou que as “escolas precisam de Internet. Mas a Internet precisa de escolas onde o verdadeiro ensino aconteça”. Nesse sentido, o historiador italiano apontou que a disseminação do uso da Internet é um fato inquestionável na atualidade, sendo improfícua qualquer tentativa de ignorar sua potencialidade. Contudo, o historiador também atenta ao perigo de sobredimensioná-la a ponto de compreender a Internet como uma ferramenta auto-suficiente. Segundo Ginzburg, a Internet é uma mídia que está submetida a formas de controle social, a qual para cumprir seu pleno potencial, depende que seu utilizador domine as técnicas e regulamentos que determinam seu funcionamento.

Portanto, especialmente no campo do ensino, aponta-se como sendo fundamental uma apropriação crítica e reflexiva das TIC's com o objetivo de possibilitar o “adequado aproveitamento de toda a carga potencial que ela oferece” (GINZBURG, 2010).

Diante deste quadro, percebe-se que alguns historiadores defendem que a disseminação do uso da Internet é um fato consumado em nossa sociedade. Cabendo aos

professores de História refletir criticamente sobre as potencialidades e limitações desta ferramenta enquanto recurso didático no processo de ensino e aprendizagem em história. Entretanto, as respostas dadas por este grupo de alunos aos questionários diagnósticos ressaltam a existência de resistências, também compartilhada por muitos professores, sobre as possibilidades de uso da Internet em processos de ensino e aprendizagem em história.

Esta atividade diagnóstica permitiu identificar diferentes formas de utilização das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) por parte destes alunos. Praticamente todos os alunos investigados possuem acesso à Internet por meio de seus dispositivos móveis (exceção ao aluno 10). Contudo, embora reconheça utilizar a Internet para efetuar pesquisas escolares na disciplina história, apenas metade enxerga benefícios em usar esta ferramenta nas aulas de história.

Uma das respostas dadas chamou atenção por afirmar que “ajuda na aprendizagem e na memorização da informação” (aluno 11). Nesta resposta o aluno associou a aprendizagem ao processo de memorização de informações. O que, segundo Aquino (2012, p. 803), é uma das principais características dessa nova realidade “marcada pela capacidade de se obter e compartilhar grandes quantidades de informação de forma praticamente instantânea, chegando a existir um excesso de informações”.

De acordo com a perspectiva de Aquino (2012, p. 803), o maior desafio do professor de história do século XXI será tentar transformar este excesso de informação em conhecimento, “superando a lógica do imediatismo contemporâneo, que implica na escassez de tempo para reflexão e leva à dispersão e superficialidade”. Contudo, como já dito anteriormente, percebe-se a existência de uma relação ambígua (e por vezes contraditória) entre cultura escolar e outras dimensões da cultura histórica por parte destes alunos no desenvolvimento de suas ações cotidianas dentro e fora do espaço escolar. Onde um recurso, aparentemente, utilizado com alguma frequência pelos alunos para realizar pesquisas na disciplina história é visto com receio quanto às suas possibilidades de uso no espaço da sala de aula.

#### **1.4. Atividade diagnóstica 2: Qual a importância do professor de história, do uso de fontes históricas na sala de aula, das mídias e da má estrutura escolar no processo de formação histórica dos alunos?**

As redações produzidas por estes alunos possibilitaram analisar alguns dos pontos debatidos anteriormente sob outra perspectiva. Por se tratar de uma atividade onde o aluno

possuía maior liberdade para expor seu ponto de vista, essas narrativas em formato textual viabilizaram uma melhor compreensão acerca do que os alunos esperam de uma aula de história.

A produção dessas narrativas permitiu identificar: o que estes alunos entendem por fontes históricas e, conseqüentemente, por ensino e aprendizagem em história; qual a importância dada ao professor, às mídias e à família em seu processo de ensino e aprendizagem em história; como estabelecem relações entre passado e presente e até que ponto a falta de estrutura da escola em que estudam afetam sua aprendizagem em história.

Esse pequeno conjunto de fontes também permitiu identificar deficiências no processo de desenvolvimento de habilidades consideradas importantes aos alunos concluintes do Ensino Médio. Como, por exemplo, a capacidade de se comunicar por meio da produção de um texto escrito. As redações, de caráter dissertativo, muitas vezes apresentavam ideias ambíguas e/ou antagônicas, bem como não apresentavam elementos importantes de coesão e coerência, dificultando o entendimento do texto.

Pode-se apontar também que esta foi uma das atividades que enfrentou maior resistência por parte dos alunos. Cinco alunos não participaram da atividade e um aluno apenas assinou o seu nome, deixando a folha de redação em branco, conforme o quadro 5 abaixo. A hipótese inicial é a de que estes alunos não possuem o hábito de desenvolver textos escritos em formato de redação. Haja vista que, um dos alunos participantes não conseguiu utilizar o mínimo de 15 linhas proposto para a atividade, sua redação continha apenas 10 linhas, enquanto outros dois usaram o limite mínimo de linhas.

**QUADRO 5 – Atividade diagnóstica 2**

ALUNOS PRESENTES NO DIA DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	15
ALUNOS QUE PARTICIPARAM DA AULA-OFICINA E ESCREVERAM UMA REDAÇÃO	9
ALUNOS QUE PARTICIPARAM DA AULA-OFICINA, MAS NÃO ESCREVERAM UMA REDAÇÃO	6

FONTE: O autor (2018)

Um dos aspectos que chamam atenção nestas redações foi o entendimento de alguns alunos sobre a importância do uso de fontes no ensino de história. Dos nove alunos que participaram efetivamente desta atividade, cinco identificaram o uso de fontes como algo importante no ensino e aprendizagem da disciplina história.

Uma aluna escreveu que alguns fatores “podem contribuir no conhecimento, como pesquisas, fontes históricas” (aluna 6). Já outro aluno descreveu a importância de “adentrar nos bancos de dados de caráter textual e audiovisual.” (aluno 10). Um dos alunos considera vital para a qualidade do ensino de história em sala de aula a “disponibilização de diferentes fontes históricas” (aluno 20) e, por fim, uma aluna apontou existir “inúmeras fontes de conhecimento e aprendizado” (aluna 23) na disciplina história.

Contudo, na maioria das vezes, estes alunos reforçam a necessidade do uso de fontes históricas de acordo com perspectivas já criticadas por Seffner (2017). Ou seja, de modo tradicional e inspirado na história de cunho positivista (SEFFNER, 2017). Por exemplo, uma aluna respondeu que o uso de fontes históricas pode ajudar o aluno “a entender o que aconteceu no passado” (aluna 06). Enquanto outro aluno defende a disponibilização de fontes históricas na sala de aula “como forma de garantir ao alunado a veracidade de informações a eles dadas” (aluno 20).

Estas duas citações evidenciam uma concepção de fonte histórica baseada na possibilidade de se obter uma visão objetiva do passado. Na qual, não há margem para interpretações divergentes sobre um mesmo conjunto de fontes. Já outro aluno acredita que as fontes históricas “fazem com que a informação venha fluir dinamicamente.” (aluno 10). Neste caso, tem-se novamente a utilização da palavra “informação” como sinônimo de “aprendizagem” acompanhado de uma concepção predominantemente passiva do aluno em relação a seu processo de aprendizagem em história. Onde é apresentada a ideia de que a simples utilização de fontes históricas nas aulas de história garantiria uma aprendizagem (entendida como sinônimo de informação) “dinâmica” da disciplina.

Segundo Seffner (2017, p. 246), esta visão das fontes históricas como uma “propriedade mágica” capaz de contar a história como ela “realmente aconteceu” está intimamente relacionada ao protagonismo da produção jornalística no mundo atual. Onde se “procura apresentar as notícias como peças neutras e fiéis do que está ‘realmente’ acontecendo no mundo”.

O papel de protagonismo desempenhado pelo jornalismo na atualidade vem sendo alvo de vários debates no campo da história. Sônia Meneses (2014, p. 232), por exemplo, lança a hipótese de que “em nossos dias, a mídia atua na elaboração tanto de acontecimentos emblemáticos, como de um tipo específico de conhecimento histórico a partir de narrativas que operam com categorias temporais na fundação de sentidos históricos”. A partir deste contexto, a autora sugere pensá-la a partir de um processo denominado de “operação midiográfica”. Ou seja, assim como na história existe um conjunto de elementos de ordem

epistemológica que a legitimam enquanto conhecimento histórico, de acordo com o postulado que Michel de Certeau denominou de “operação historiográfica”. A “operação midiográfica” também buscaria se legitimar enquanto um conhecimento histórico socialmente válido na época atual, valendo-se de narrativas que “operam com categorias na fundação de sentidos históricos, destacando-se (...) a relação entre as três dimensões fundamentais: a mídia, a memória e a história” (MENESES, 2014, p. 252-253).

Em um estudo sobre o papel da imprensa na história de um evento político ocorrido durante as disputas presidenciais de 2010, Luiz Grijó (2014, p. 259) destaca que “o discurso jornalístico apresenta-se nas sociedades contemporâneas não apenas como emissor de informações, mas também como uma das mais destacadas instâncias organizadoras do social”. Assim, o discurso jornalístico teria um papel destacado na definição do que deve ou não ser lembrado. O nível de intervenção dos veículos de comunicação de massa no tempo presente acarretaria num fenômeno onde “a memória social passa a ser composta pelo ‘discurso da informação’”.

Desse modo, enquanto o estudo de Sonia Meneses (2014) aponta a possibilidade de se enxergar o discurso jornalístico por meio de um processo semelhante ao postulado de Michel de Certeau (“operação historiográfica”), denominado de “operação midiográfica”. Seffner (2017) e Grijó (2014) destacam a força do discurso jornalístico no mundo atual e suas implicações para o campo do ensino de história e da história, pois estariam auxiliando na construção de uma memória social pautada sobre algumas premissas muito difundidas na mídia, como: a busca de uma verdade objetiva dos fatos e a imparcialidade.

Mediante este contexto, há alunos que conseguem visualizar possibilidades de uso de fontes históricas nas aulas de história como um recurso didático capaz de facilitar sua aprendizagem. É possível identificar nas redações feitas pelos alunos, que estes possuem uma ideia bem ampla sobre o conceito de fonte histórica, englobando tanto fontes escritas quanto fontes de caráter audiovisual ou mesmo a possibilidade de acessar arquivos em base digital por meio da Internet. Estas respostas indicam que o uso de uma pluralidade de fontes históricas é vista como relevante em seu processo de ensino e aprendizagem em história. Porém, de modo geral, ainda prevalece uma visão tradicional sobre como o uso destas fontes pode facilitar sua aprendizagem.

Em um estudo sobre as relações entre ensino de história e imagens, Muaze (2015, p. 224) aponta que o grupo dos *Annales* teve uma participação importante no processo de ampliação da noção de documento. Os debates protagonizados por este grupo teriam levado a uma renovação de temas e problemas possibilitando a incorporação de novas fontes e

transformando a noção de documento a ponto de Le Goff afirmar que a história estaria passando por uma verdadeira “revolução documental”. Esta “revolução documental” também teria ocasionado a “alforria” de certos tipos de documentos, como o visual, no sentido de ser aceito no campo historiográfico. No entanto, ainda hoje, não haveria um significativo número de estudos explorando documentos em formatos não textuais, o que acarretaria também em profícuas reflexões sobre metodologias de aplicação no ensino de história. (MUAZE, 2015, p. 224).

Estas respostas evidenciam também que, possivelmente, ao longo de sua formação escolar, estes alunos tiveram aulas de história com professores que utilizavam diferentes tipos de fontes históricas. Pois, conforme afirma Seffner (2017, p. 246), o uso de fontes históricas contém um apelo lúdico que atrai temporariamente a atenção do aluno, mas isso não é suficiente (2017, p. 246). Como pôde ser visto acima, há dificuldades no processo de compreensão do que são fontes históricas por parte de historiadores, de professores de história e de alunos. Bem como, sobre como utilizá-las de forma a qualificar o processo de ensino e aprendizagem em história.

As respostas dos alunos sobre a importância do professor em sua formação histórica também apresentam algumas ambiguidades e contradições que necessitam ser olhadas mais de perto. Pois, a maioria aponta o professor e a escola como elementos fundamentais em sua aprendizagem e ao mesmo tempo afirma que “a atenção que tem com os professores em sala de aula são mínimas.” (aluno 10).

Já outro aluno afirma ser o professor um dos “principais fatores” (aluno 22) que contribuem com sua aprendizagem. Mas, logo adiante, complementa apontando que “os alunos hoje em dia tem vários meios em que podem buscar um conhecimento fora da escola” (aluno 22). Embora, entenda que, na maioria das vezes, “acabam não fazendo um bom uso” destas ferramentas (aluno 22).

Já uma aluna salienta que “a escola tem sim um papel crucial no aprendizado dos alunos” (aluna 6). No entanto, “outros fatores podem contribuir no conhecimento” (aluna 6). Por fim, um aluno afirma que “não depende só da escola e sim do apoio dos familiares.” (aluno 05).

Desse modo, embora considerem a escola e seus professores de história fundamentais em seu processo de aprendizagem nesta disciplina, muitos alunos se utilizam de outros recursos para aprender história. Segundo Neto e Ramos (2014, p. 19), a publicização da história possui um papel importante nesse processo. Pois “a questão do debate público e do confronto das opiniões e análises do Historiador com a fala das testemunhas vivas assume um

caráter bastante problemático na experiência da sala de aula”. Haja vista que o “discurso da autoridade” do historiador não é mais visto como suficiente para enfrentar o “discurso da autoridade” da testemunha. No limite, a publicização do conhecimento histórico teria acarretado numa diminuição das hierarquias historicamente estabelecidas entre professor e alunos, ainda que “as condições dos participantes do debate não sejam exatamente igualitárias”.

Apenas um aluno identificou a família como um elemento importante em seu processo de aprendizagem em história. De acordo com Neto e Ramos (2014, p. 26), tal fato seria um indicador de que “o acesso à informação que a família dos alunos possui também é bastante reduzido”<sup>20</sup>. Esta situação indicaria ainda que, em sua maioria, os alunos de escolas públicas localizadas em áreas periféricas dos grandes centros urbanos pertencem normalmente a “famílias carentes, seja financeiramente, seja em relação a conhecimentos”.

Embora a atividade tivesse como objetivo incentivar os alunos a escreverem sobre como veem a disciplina história, três alunos enfatizaram em suas redações a questão da falta de estrutura da escola com uma das principais dificuldades encontradas pelos alunos em seu processo de ensino e aprendizagem em História. Um aluno escreveu que “hoje a gente vê muitos alunos desistindo da escola ou desanimando por conta da estrutura” (aluno 22). Enquanto outro aluno destaca a má estrutura da escola e a “falta de compromisso do professor” (aluno 14) como os vilões de seu processo de aprendizagem.

Cabe ressaltar que, durante a realização desta atividade, a escola passava por um período político conturbado onde cerca de metade dos seus professores havia entrado em greve há cerca de um mês. Neste caso, a redação foi vista pelo aluno como um momento de “desabafo”, onde ele vê a greve dos professores como mais um elemento a prejudicar “aqueles que buscam o ensino” (aluno 14). Pois, como já visto anteriormente, muitos desses jovens possuem uma relação prematura com o trabalho. O possível atraso na conclusão do ano letivo, por conta da greve, foi visto por este estudante como algo prejudicial aos seus horizontes de expectativas (concluir o ensino médio e ingressar no mercado de trabalho num curto espaço de tempo).

Este aluno também ressaltou que “por diversas vezes a má estrutura da escola faz com que possam ficar desfocados dos objetivos que pretendem alcançar” (aluno 14). E conclui afirmando que “os alunos dependem muito da escola na sua formação educacional” (aluno 14).

---

<sup>20</sup> Em sua pesquisa, Neto e Ramos (2014, p. 26) identificaram que apenas 10% dos alunos investigados apontaram a família como um elemento importante em seu processo de aprendizagem em história.

Em seu estudo já citado, Neto e Ramos (2014, p. 31) apontam em sua pesquisa experimental que “a maior parte da amostra indica os professores como fonte das informações” principal entre os alunos. Esta dependência do aluno em relação ao professor estaria relacionada ao fato da pesquisa ter sido desenvolvida propositalmente numa “escola que representasse a realidade das escolas públicas na periferia de uma grande cidade” (NETO e RAMOS, 2014, p. 30). Os autores descrevem ainda que apenas 10% dos alunos investigados tinham acesso à Internet como fonte de pesquisa em história.

A maior parte dos alunos investigados nesta pesquisa também aponta a escola e o professor como sendo fundamentais em seu processo de aprendizagem em história. No entanto, neste estudo de caso foram identificadas algumas nuances em relação ao estudo de Neto e Ramos. A primeira está relacionada às séries investigadas. Onde o estudo de Neto e Ramos teve como loco de sua pesquisa alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental, enquanto este estudo investigou uma turma de alunos concluintes do ensino médio.

Já a segunda nuance diz respeito à possibilidade dos alunos investigados neste estudo terem acesso a outras fontes de informação além dos recursos utilizados pelo professor de história, onde diferentemente do estudo de Neto e Ramos em que se aponta apenas 10% dos alunos investigados tinham utilizado a Internet para efetuar pesquisas em história, esta pesquisa indicou que a ampla maioria dos alunos possuía acesso à Internet.

Este quadro comparativo nos permite analisar as respostas dos alunos a partir do seguinte prisma: os alunos se sentem dependentes da escola não apenas por que não tem acesso a outras fontes de informação, mas também por que, muitas vezes, não sabem como utilizar adequadamente tais ferramentas de modo a qualificar seu processo de aprendizagem em história. Basta reler uma das redações para identificar esta característica: “Os alunos, hoje em dia, tem vários meios em que podem buscar um conhecimento fora da escola, mas acabam não fazendo um bom uso e acaba atrapalhando (...) acaba que os alunos ‘estudam’ somente lá” (aluno 22).

Nessa citação é interessante observar o uso do verbo “estudar” entre parênteses pelo aluno. Possivelmente, com o sentido de ironizar a qualidade do seu ensino em decorrência de todas as dificuldades elencadas pelos alunos e já descritas ao longo deste capítulo. Além disso, esta passagem também apresenta certa frustração por parte deste aluno ao tentar se apropriar dessas ferramentas. Diante disso, esta passagem reapresenta um desafio antigo ao professor de história: como construir um processo de ensino e aprendizagem em história que diminua esse sentimento de dependência do aluno em relação ao seu professor?

Especialmente, se levarmos em consideração que esta pesquisa teve como locos alunos concluintes do ensino médio.

### **1.5. Atividade diagnóstica 3: O protagonismo da Internet e da cultura audiovisual entre os jovens do século XXI**

A partir disso, na parte final deste capítulo, discutiremos um conjunto de fontes produzidas a partir de uma atividade de cunho diagnóstico realizada após a efetivação de todas as tarefas propostas a estes alunos, incluindo a atividade de culminância. Este questionário continha perguntas sobre todas as atividades efetuadas ao longo das aulas-oficinas.

O seu principal objetivo era: identificar quais foram as tarefas que os alunos mais gostaram (e menos gostaram) de ter participado; quais foram os recursos mais utilizados pelos alunos para realizar as atividades de pesquisa; se o aluno considera importante seu professor utilizar recursos didáticos diferentes do texto escrito nas aulas de história; e se aulas-oficinas sobre o regime militar tiveram alguma influência sobre a forma com o aluno via o tema anteriormente<sup>21</sup>.

Acerca dos recursos mais utilizados pelos alunos, destaca-se, conforme já dito anteriormente, a realização de pesquisas na Internet por meio do aparelho celular. Onde treze, dentre os quatorze alunos participantes da atividade, responderam que este foi o recurso mais utilizado nas atividades de pesquisa propostas.

Sobre a pergunta “você considera importante seu professor utilizar recursos didáticos diferentes do texto escrito nas aulas de história?” Houve uma unanimidade nas respostas dadas, onde todos os alunos marcaram a opção “sim”. Para compreender melhor o porquê de todos os alunos terem respondido afirmativamente a esta pergunta, é importante primeiro falarmos sobre outro ponto que chamou atenção nesta atividade: a resposta dada pelos alunos acerca de qual teria sido a atividade que mais gostaram de realizar. Onde, dos quatorze alunos participantes, nove alunos responderam que assistir a audiovisuais sobre o regime militar ou responder as atividades sobre os audiovisuais assistidos foram suas atividades favoritas, de acordo com o quadro 6 a seguir.

---

<sup>21</sup> Uma das perguntas desta atividade já foi discutida ao longo deste capítulo. Trata-se da primeira questão, a qual perguntava se o aluno já havia estudado o tema do regime militar em outra série. Além disso, neste capítulo serão debatidas apenas questões relacionadas a elementos da cultura escolar e outras dimensões da cultura histórica destes estudantes. Os tópicos referentes ao conceito histórico trabalhado durante as aulas-oficinas serão exploradas a partir do segundo capítulo.

**QUADRO 6 – Pergunta: Qual foi a atividade que você mais gostou de realizar?**

ALUNOS PRESENTES NO DIA DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	14
ALUNOS QUE RESPONDERAM “ASSISTIR AUDIOVISUAIS SOBRE O REGIME MILITAR”	8
ALUNOS QUE RESPONDERAM “APRESENTAÇÃO DE SEMINÁRIO SOBRE O TEMA SELECIONADO PARA A MINHA EQUIPE”	3
ALUNOS QUE RESPONDERAM “RESPONDER AS ATIVIDADES PROPOSTAS A PARTIR DOS AUDIOVISUAIS ASSISTIDOS”	1
ALUNOS QUE NÃO RESPONDERAM	2

FONTE: O autor (2018)

Sarlo (2007, p. 91) sublinha que “jornais, televisão, vídeo e fotografia são meios de um passado tão forte e persuasivo como a lembrança da experiência vivida, e muitas vezes se confundem com ela”. Nesta passagem autora evidencia a influência crescente “das imagens do passado na contemporaneidade” (SARLO, 2007, p. 91-92), apontando o crescimento do número de sujeitos que são informados sobre fatos contemporâneos por meio de discursos midiáticos construídos com base em fontes audiovisuais.

Segundo Ciambarella (2014, p. 221), “não há dúvidas de que o mundo é, em grande parte imagético”. A autora salienta que “somos sociedades marcadas pela forte presença da cultura visual. E isso tem especial impacto no jovem, que privilegia muito mais a imagem do que o texto”. Contudo, esta autora, Sarlo e diversos outros historiadores reforçam a necessidade de problematizar a força interpretativa das imagens.

Rosenstone (2015, p. 14-15), em seu livro intitulado *A história nos filmes, os filmes na história*, defende a necessidade do historiador começar a “aprender como interpretar e entender esse (relativamente) novo mundo visual do passado”. Pois, segundo o autor, ainda haveria muita resistência por parte da academia em visualizar possibilidades de análises de filmes (e audiovisuais em geral) por perspectivas menos ortodoxas.

Ao discorrer sobre a função didática do filme, Jorge Nóvoa (2012, p. 47) aponta que tanto a escola quanto a universidade acompanham com dificuldade “a revolução tecnológica processada durante a contemporaneidade”. No caso específico do ensino de história, o autor observa ainda que esta dificuldade em acompanhar a revolução tecnológica é “completada pela constatação de que, de algum modo, essa mesma revolução chega à ‘escola da vida’, que se desenvolve para além dos muros institucionais.”

Por fim, Nóvoa (2012, p. 47) afirma ser indispensável para a formação histórica da população estudantil a leitura de livros de história. Porém, esta população considera mais fácil “deleitar-se com imagens em movimento, o que aliás, ela faz, quer se queira ou não”. Diante deste paradoxo, o autor considera que o professor de história deva apoderar-se da motivação provocada pelos audiovisuais para, por meio do que chama de uma “didática inteligente”, promover a polêmica e o aprofundamento das leituras entre os alunos.

Já Rodrigo Ferreira (2011, p. 208) propõe efetuar o debate em torno do crescimento de “novas linguagens de comunicação e suportes, como a televisão, cinema, vídeo cassete, DVD e internet” por meio da história pública. De acordo com este autor, o próprio crescimento de trabalhos no campo da história pública estaria diretamente relacionado ao desenvolvimento dos meios de comunicação. Ao conceituar história pública como a “produção do conhecimento histórico, realizada não exclusivamente por um historiador, com ampla circulação na sociedade”. Este autor entende que este campo possibilitou uma melhor compreensão de como o “impacto da produção histórica e sua ampla difusão influenciaram, naturalmente, no processo de educação da sociedade”.

Desse modo, ao analisarmos as respostas dos alunos aos questionários diagnósticos e as considerações de alguns historiadores acerca do papel de protagonismo das mídias no mundo atual, pode-se afirmar que um dos principais responsáveis pela força exercida pelos meios de comunicação na atualidade está diretamente relacionado ao grande uso de fontes visuais e audiovisuais como elemento constitutivo da informação.

Esta mudança no próprio formato constitutivo da notícia, do tradicional formato textual à valorização de formatos audiovisuais vem apresentando um impacto extraordinário nos jovens do século XXI. Os quais se veem cada vez mais inseridos nessa cultura ao mesmo tempo em que se sentem menos interessados em efetuar leituras de textos mais densos e em escrever textos mais densos. Preferindo, muitas vezes, recorrer ao recurso visual de “tirar foto do quadro” (aluno 14).

Ginzburg (2010) assinala que a revolução tecnológica teria modificado profundamente nossa existência até mesmo nos aspectos mais triviais de nosso cotidiano, devendo ser analisada em todas essas implicações. A Internet (vista aqui como uma das principais consequências dessa revolução tecnológica), por exemplo, é apontada por este historiador como um instrumento apenas “potencialmente democrático”. Pois, ao invés de reduzir distâncias atreladas à hierarquia, a Internet contribuiria para intensificá-las.

Assim como a aluna ao responder à pergunta sobre se considera o uso de outros recursos didáticos importantes para a sua aprendizagem em história disse que “para melhorar,

(...) precisa estudar nos livros” (aluna 2), Ginzburg (2010) também atenta para a importância do livro como uma ferramenta importante no processo de aprendizagem visando obter um maior domínio da “incrível velocidade da Internet”. Contudo, o livro na perspectiva de Ginzburg, é entendido como uma metáfora. Ou seja, assim como “nenhum de nós lê um cartaz publicitário (...) da mesma forma”, também não podemos crer que os problemas ocasionados pela Internet serão resolvidos a toque de caixa, por meio de um único e definitivo estudo. Para Ginzburg, para dar um “passo à frente, precisamos de material empírico devidamente analisado. Em outras palavras, estudos de caso”.

Em um estudo intitulado *Tempo Presente: notas sobre a mudança de uma cultura*, a pesquisadora argentina Beatriz Sarlo (2005) identifica a escola do século XXI como uma instituição em crise. Segundo a autora, vários fatores teriam contribuído para esta crise educacional, destacando-se: “o achincalhamento do Estado e as características mercantis da cultura juvenil” (SARLO, 2005, p. 99). Dessa maneira, não haveria possibilidade de soluções pedagógicas “que sejam independentes de medidas sociais e políticas”. A *cultura da palavra* e, conseqüentemente da alfabetização, estaria em dificuldade “no mundo inteiro” (2005, p. 100), afetando os marginalizados, “mas também os filhos da classe média urbana e dos segmentos operários organizados” (SARLO, 2005, p. 100).

Sarlo (2005, p. 100) descreve que “a administração escolar não está em condições de garantir a qualidade da educação numa época em que a cultura juvenil se contrapõe à cultura letrada no campo de batalha simbólico representado pelos meios de comunicação de massa” (2005, p. 100). Diante deste quadro, como a escola poderia beneficiar-se desse contexto e “aumentar sua eficiência aproveitando as habilidades aprendidas por seus alunos em outros lugares”? (2005, p. 100).

Segundo a autora, as escolas só podem se beneficiar dessas habilidades adquiridas pelos telespectadores até certo ponto. Pois, mais cedo ou mais tarde estes telespectadores precisam se converter em leitores, visto que somente através do uso de instrumentos diferentes daqueles adquiridos por meio da cultura do vídeo seria possível identificar e enfrentar as dificuldades e limitações desta cultura.

Sarlo (2005, p. 107) ressalta ainda que nossa escola não deve cortejar o mundo dos jovens, mas oferecer alternativas para conhecer outros mundos (2005, p. 107). E questiona a premissa de que a aprendizagem deva se render completamente à cultura juvenil de mercado e girar em torno das experiências juvenis discentes. Mas, tão somente partir delas com o objetivo de potencializar dentro da escola ações de resistência e os conflitos de cultura (SARLO, 2005, p. 105).

Além disso, Sarlo (2005, p. 103) questiona a premissa de que a escola deve “preparar para o trabalho”. Seguir este tipo de política seria, na prática, reproduzir e antecipar por meio da escola a dura realidade a ser seguida de modo resignado pelas camadas mais pobres da população ao longo de sua vida. A partir de algumas contribuições de Gramsci, a autora assinala a necessidade de outro tipo de educação de cunho “humanístico”, com o objetivo de compensar as desigualdades sociais através de uma igualdade de oportunidades culturais.

Portanto, embora a escola não esteja imune à crise que atinge as instituições estatais. Pelo contrário, sendo uma das instituições que mais sofrem com o contexto da guinada subjetiva<sup>22</sup>. Seria papel primordial da escola resistir à premissa de que seu papel se resume a preparar para o mercado de trabalho transmitindo uma cultura que não abdique do seu papel precípuo de participar ativamente desse conflito (SARLO, 2005, p. 106).

Assim como Ginzburg (2010), acreditamos que, ferramentas como a Internet são “poderosos instrumentos de homogeneização cultural. E, portanto, de controle ainda que indireto”. Ao mesmo tempo em que os vemos como “poderosos instrumentos de pesquisa histórica e instrumento de cancelamento da história”. Pois, na Internet, os conceitos de passado, presente e futuro se tornam mais frágeis, modificando de forma contínua o mundo em que vivemos, especialmente entre os mais jovens.

Também concordamos com Sarlo, quando esta ressalta que as apropriações da cultura do vídeo na escola possuem limitações e o risco de tornar nossa escola refém da cultura “juvenilista”. Ainda assim, acreditamos que fechar os olhos a este contexto de bruscas mudanças culturais não é o melhor caminho para solucionarmos este problema. Ao invés disso, propomos abrir possibilidades de diálogos a partir de uma pesquisa participante que permita a efetuação de uma leitura crítica acerca dos usos e abusos da Internet e das fontes audiovisuais no processo de ensino e aprendizagem em História. As experiências de ensino e aprendizagem em história a serem descritas e analisadas nos próximos capítulos são esforços nesse sentido.

O objetivo principal desta pesquisa não é criar uma “receita” sobre como deve ser o ensino e a aprendizagem em história. Como já dito anteriormente, esta é uma investigação que buscou efetuar reflexões acerca do objeto de pesquisa com base na concepção do professor reflexivo e investigador de acordo com as considerações de Caimi (2006, p. 19), ou seja, problematizando a prática docente com base em experiências cotidianas no espaço da sala de

---

<sup>22</sup> A autora utiliza o termo “guinada subjetiva” para se referir ao fenômeno da pós-modernidade no tempo presente, buscando identificar seus impactos sobre a questão das identidades culturais no contexto argentino.

aula, partindo de diálogos com debates acadêmicos atuais no campo do ensino de história e no campo da história.

Ao longo dos próximos capítulos o cerne do debate será direcionado para algumas experiências de ensino e aprendizagem em história a partir do uso e produção de fontes audiovisuais e atividades de pesquisa. A partir daí, algumas reflexões em torno da questão da autonomia do educando serão feitas por meio da própria prática escolar. Como dito na parte inicial do texto, este capítulo teve como objetivo identificar e analisar quais são os elementos de sua cultura utilizados com maior frequência pelos alunos quando estão (e também quando não estão) no ambiente escolar. Onde foi possível identificar a Internet (principalmente o seu acesso através de dispositivos móveis) e a cultura audiovisual como elementos que exercem uma grande influência na vida cotidiana destes alunos. Inclusive, influenciando em certo grau em mudanças na forma pela qual estes alunos veem a disciplina história.

## Capítulo 2: “Mais vídeos, menos textos”: recursos audiovisuais e aulas-oficinas.

Como e com que frequência os alunos concluintes do ensino médio utilizam elementos de sua cultura para aprender história quando estão (e também quando não estão) no ambiente escolar? A partir das atividades de cunho diagnóstico discutidas no capítulo anterior, identificou-se que a Internet e a cultura audiovisual, ou “videocultura”, de acordo com Beatriz Sarlo (2005) exercem forte influência sobre os jovens do século XXI. Também foi possível perceber que esta influência não se dá de modo homogêneo. Os alunos investigados veem de forma heterogênea as potencialidades de uso das TICs em seu processo de ensino e aprendizagem em história. Visto que, cerca de metade destes alunos se manifestaram contrários ao uso da Internet por meio de dispositivos móveis nas aulas de história ao mesmo tempo em que reconheceram utilizar este recurso para realizar pesquisas escolares<sup>23</sup>.

Este capítulo buscou efetuar um aprofundamento desta discussão a partir da aplicação de atividades em sala de aula e de pesquisa escolar visando identificar e, posteriormente, analisar como estes alunos concluintes do ensino médio utilizam a Internet e a chamada cultura audiovisual em seus processos de ensino e aprendizagem na disciplina história em atividades dentro e fora do espaço escolar.

No que diz respeito às atividades envolvendo o uso de audiovisuais, optou-se por uma metodologia que os privilegiasse em sua função didática<sup>24</sup> “como instrumento auxiliar de formação histórica, com a finalidade de interagir, orientar e estimular a capacidade de análise dos estudantes” (NÓVOA, 2012, p. 46). Jorge Nóvoa defende o uso de audiovisuais como um recurso didático relevante em processos de ensino e aprendizagem em história por permitir a exploração de certos recursos narrativos presentes nos audiovisuais a fim de melhor “preparar os estudantes para a pesquisa” (NÓVOA, 2012, p. 47).

O recurso audiovisual foi utilizado como ponto de partida<sup>25</sup>. Com o intuito de mobilizar os estudantes investigados a efetuarem atividades de pesquisa em história. Para

---

<sup>23</sup> Ao longo deste capítulo e no capítulo 3 será possível perceber que estes jovens possuem também uma visão heterogênea em relação aos audiovisuais. Onde alguns alunos irão contestar e/ou ressignificar os audiovisuais exibidos por meio de elementos de suas culturas audiovisuais.

<sup>24</sup> Segundo José D’Assunção Barros (2012, p. 62), existe seis relações possíveis entre cinema e história. Podendo o cinema ser visto como: agente histórico; fonte histórica; representação histórica; instrumento para o ensino de história; linguagem e modo de imaginação aplicável à história e, por último, tecnologia de apoio para a pesquisa histórica. Ao longo desta pesquisa, enfatizaremos o debate em torno dos audiovisuais enquanto fonte histórica e instrumento para o ensino de história.

<sup>25</sup> No capítulo 3, será debatida a atividade de culminância construída pelos alunos desta turma: a produção de audiovisuais sobre temas relacionados ao conceito histórico regime militar. Dentro desse contexto, pode-se dizer que utilizamos audiovisuais como recurso didático na sala de aula com o objetivo de fomentar pesquisas que pudessem culminar na produção de audiovisuais pelos alunos.

isso, foram usados outros recursos didáticos além dos audiovisuais exibidos. Como, por exemplo, o livro didático utilizado pela escola e textos didáticos e paradidáticos de professores de história e historiadores sobre o conceito histórico regime militar<sup>26</sup>. Nesse sentido, buscou-se a apropriação de uma “didática inteligente”, de acordo com a proposta de Jorge Nóvoa (2012, p. 47) com o intuito de utilizar a “motivação provocada pelos filmes para levar os estudantes à polêmica e ao aprofundamento das leituras” (2012, p. 47) a partir de atividades de pesquisa.

Compreendemos que “as escolas podem usar as habilidades adquiridas pelo telespectador apenas até certo ponto”. Portanto, os audiovisuais foram usados neste primeiro momento com intuito de buscar instigar a curiosidade dos alunos com o objetivo de incentivá-los a desenvolver outras habilidades e conhecimentos, “como a argumentação, a precisão verbal e a escrita” valendo-se do poder de atração que as narrativas audiovisuais possuem junto aos jovens do século XXI (SARLO, 2005, p. 100).

Em relação às atividades envolvendo o uso da Internet. Partiu-se novamente das atividades de cunho diagnóstico para a construção de uma metodologia de abordagem que permitisse identificar e analisar como estes estudantes se apropriam desta ferramenta em seus processos de ensino e aprendizagem em história. A identificação de resistências por parte de alguns alunos em utilizar a Internet, através de seu dispositivo móvel em sala de aula, levou à alternativa de aplicação de atividades de pesquisa histórica escolar. Por meio dessas atividades foi possível identificar algumas potencialidades e problemas relevantes ao processo de ensinar e aprender história no século XXI.

As atividades propostas buscaram incentivar os alunos a produzirem fontes de caráter textual, oral e audiovisual<sup>27</sup> dentro e fora da sala de aula com o intuito de tentar compreender um pouco melhor como estes alunos mobilizam seu arcabouço cultural, como suas habilidades de “telespectador” (SARLO, 2005), com a Internet (GUINZBURG, 2014) e com outras ferramentas de seus dispositivos móveis (*smartphones*) em um processo de ensino e aprendizagem em história.

Além disso, estas atividades permitiram um melhor entendimento de como os diferentes tipos de cultura histórica mobilizados numa aula de história são interiorizados, repelidos, contestados e/ou ressignificados pelos alunos a partir de relações ambíguas, e por vezes conflituosas, que se estabelecem entre sua cultura escolar e a sua cultura histórica a

---

<sup>26</sup> As discussões em torno do uso do livro didático e outros textos de professores de história e historiadores sobre temas relacionados ao conceito histórico “regime militar” serão efetuadas na última parte deste capítulo.

<sup>27</sup> As fontes de caráter audiovisual produzidas pelos alunos serão debatidas no capítulo 3.

partir dos diversos sentidos sobre passado produzidos no presente por professor e alunos numa aula de história. (ROCHA, 2014, p. 33).

Neste capítulo serão debatidas duas atividades aplicadas junto aos alunos durante a pesquisa participante. A primeira atividade foi aplicada em sala de aula e consistiu na apresentação de dois audiovisuais de curta duração que abordavam uma temática relacionada ao conceito histórico regime militar, seguida de uma atividade em que os alunos eram incentivados a relatar suas experiências com os audiovisuais assistidos por meio de perguntas que instigassem estes estudantes a relatar suas opiniões logo após a apresentação dos audiovisuais.

A segunda atividade analisada foi uma pesquisa escolar em que os alunos foram divididos em grupos focais (MACHADO, 2015, p. 69) de cinco alunos com o objetivo de efetuar pesquisa histórica escolar sobre temas relacionados ao contexto do regime militar brasileiro. Após esta etapa, os grupos apresentaram os resultados de sua pesquisa em formato de oficinas para os demais alunos.

A proposta de ensino e aprendizagem em história planejada para esta turma de alunos concluintes do ensino médio foi a da “sequência didática problematizadora” (ROCHA, 2015, p. 92). Ou seja, buscou-se construir conhecimento histórico escolar de uma “forma que não seja exclusivamente através da exposição do professor, mas usando alternativas de busca de informações, como a pesquisa”. (ROCHA, 2015, p. 93). Nesta proposta, o professor possui um papel extremamente atuante, enquanto principal planejador (e replanejador) de toda a sequência didática.

Segundo Helenice Rocha, nesta proposta, o professor pensa a aula não apenas como um momento isolado, mas também como uma sequência de momentos que exige do professor “um investimento de artesanato docente” (ROCHA, 2015, p. 94). Pois, requer a reflexão crítica sobre sua prática docente, levando em consideração o pressuposto da aula de história como um evento inserido numa determinada rotina marcada por limitações, especialmente no que concerne ao tempo escolar destinado à disciplina história no ensino médio (2015, p. 85).

Por exemplo, a turma investigada possui três aulas semanais de história divididas em dois dias da semana (terça-feira e quarta-feira)<sup>28</sup>. Sendo que, na terça-feira são dois horários destinados à disciplina história (5º e 6º horários – das 16:45 horas as 18:15 horas) e na quarta-feira o horário destinado à aula de história é o último do dia (7º horário – das 18:15 horas as

---

<sup>28</sup> Durante os primeiros dois meses do ano letivo de 2018, as duas aulas de história da terça-feira ocorriam nos dois primeiros horários (de 13:30 às 15:00 horas). Contudo, uma mudança no quadro de professores desta escola levou a necessidade de efetuar uma permuta das aulas para o quinto e sexto horários.

19:00 horas). Em ambos os dias, as aulas ocorrem na parte final do dia letivo, período em que professor e alunos, muitas vezes, já não apresentam a mesma disposição inicial para estar em sala de aula, contribuindo para “professores e um número expressivo de alunos realizarem combinações imponderáveis de humor” (ROCHA, 2015, p. 85). Tornando ainda mais imperativa a tarefa de “planejamento do ensino em diferentes escalas e o registro do planejamento em história em sequência didáticas” (ROCHA, 2015, p. 85)

### **2.1. Atividade 1: uso de audiovisuais de curta duração**

A primeira atividade realizada com estes alunos foi pensada a partir de uma atividade diagnóstica aplicada em todas as turmas do ensino fundamental II e do ensino médio da escola investigada no início do ano letivo de 2017. Na qual foi perguntado quais recursos poderiam ser utilizados pelo professor para melhorar a aula de história. Dos cento e oitenta e três alunos que responderam ao questionário, cento e treze destacaram que gostariam de ver seu professor de história utilizar filmes em suas aulas. A partir daí, foi iniciado um trabalho de seleção de filmes, começando pela série final do ensino médio (3º ano). O objetivo inicial era exibir filmes do gênero documentário sobre o regime militar ao longo de uma aula<sup>29</sup> e efetuar, pelo menos uma atividade, na aula seguinte.

Contudo, esta primeira experiência não obteve os resultados esperados em decorrência de alguns fatores negligenciados no momento do planejamento das atividades e de outras limitações e impedimentos surgidos nos dias de aula.

Um dos principais fatores negligenciados estava relacionado à baixa assiduidade destes alunos. O que dificultou sobremaneira a realização de atividades relacionadas aos filmes em aulas posteriores ao momento de sua exibição. Como a opção metodológica adotada era exibir o filme na íntegra, não havia tempo hábil para a aplicação de atividades no mesmo dia<sup>30</sup>. Além disso, nesta primeira proposta, não foi possível efetuar a atividade relativa ao filme exibido na aula posterior (conforme havia sido anteriormente planejado)<sup>31</sup>. Já na semana seguinte, havia um feriado em pleno dia de aula de história com os alunos do 3º ano,

---

<sup>29</sup> Neste momento da pesquisa, compreendemos que não estávamos adotando o modelo de aula-oficina proposto por Isabel Barca (2004).

<sup>30</sup> Como alternativa ao problema do tempo de aula para a aplicação das atividades, os professores que possuíam horários de aula nas turmas em que seria exibido o filme foram procurados e perguntados sobre a possibilidade de permutar um tempo de sua aula para a aplicação da atividade proposta. Todos os professores aceitaram prontamente a proposta e apoiaram a iniciativa. Contudo, a coordenação da escola não concordou com a permuta de horários entre os professores, inviabilizando a realização das atividades complementares no mesmo dia da exibição do filme.

<sup>31</sup> Em virtude de uma paralisação geral dos servidores da educação marcada na véspera do dia da aula.

ocasionando um intervalo de tempo de oito dias entre a exibição do filme e o debate e aplicação de atividades com os alunos.

A junção de todos estes fatores<sup>32</sup> ocasionou em muitas dificuldades encontradas pelos alunos em responder às atividades propostas. Alegando, dentre outros aspectos<sup>33</sup>, que não lembravam mais do filme exibido. O uso de um longa-metragem como recurso didático de acordo com a metodologia inicialmente apresentada não se mostrou adequado a este contexto escolar e não surtiu o efeito esperado, o qual era estimular a curiosidade dos alunos em relação ao conceito histórico regime militar.

Este revés levou a um segundo momento de reflexão sobre como construir uma metodologia para utilização de audiovisuais na aula de história que se mostrasse mais adequada a esse contexto escolar. A alternativa adotada foi dialogar com pesquisas recentes não somente sobre metodologias para o uso de audiovisuais nas aulas de história, como também aplicar referenciais de pesquisas sobre o contexto atual da relação ensino e aprendizagem da disciplina história no Brasil, relativizando suas contribuições a partir do contexto escolar e do público pesquisado.

Ao refletir sobre o problema de compreender por que estes alunos não se motivavam a aprender história, mesmo lançando mão de recursos que, em tese, possuíam elementos mais próximos de sua cultura histórica, foi possível encontrar alguns estudos bastante profícuos. Podendo-se destacar um artigo de Flávia Caimi (2014) com o sugestivo título de “Geração *Homo Zappiens*”.

Caimi assinala que a partir da “segunda metade do século XX, mais especificamente nas duas últimas décadas, conhecemos uma terceira revolução nos suportes de informação”, na qual “uma geração inteira (...) adotou a tecnologia e desenvolveu novas estratégias de aprendizagem (...) construindo um expoente das mudanças sociais relacionadas com a globalização”. Esta “terceira revolução nos suportes de informação” teria levado a uma mudança de relacionamento dos jovens com a escola, em relação ao comportamento de outras gerações. As principais características dessa geração seriam considerar a “escola desconectada de seu mundo e da vida cotidiana”; possuir comportamento ativo ou mesmo hiperativo; concentrar-se na fala do professor por curtos espaços de tempo, estar no controle das atividades com que se envolve, não aceitar explicações do mundo apenas segundo as

---

<sup>32</sup> Além de outros elementos a serem debatidos ao longo deste capítulo.

<sup>33</sup> Alguns alunos comentaram terem achado o documentário muito complexo. Já outros acharam o filme muito longo e por isso não conseguiram se concentrar durante todo o período de exibição. Tendo, conseqüentemente, dificuldade em responder as atividades propostas.

convicções do professor e aprender por meio de atividades de descoberta e investigação (CAIMI, 2014, p. 167).

Diante disso, a autora destaca que o principal desafio que se apresenta aos educadores do século XXI seria pensar em:

[...] respostas compatíveis com as mudanças e novas demandas educativas e sociais, buscando assim adequar o processo de ensinar e aprender História ao contexto de obesidade informativa e presentismo, analisando as possibilidades de uso de alguns suportes de informação, tomados (ou não) na condição de fontes para o estudo da história escolar. (CAIMI, 2014, p. 168).

A compreensão deste quadro apresentado por Caimi levou a necessidade de repensar o objeto de pesquisa e ao mesmo tempo a minha prática docente. Ao procurar efetuar algumas reflexões de acordo com a perspectiva do professor-reflexivo pesquisador (CAIMI, 2006, p. 17), identificaram-se algumas questões recorrentes ao ensinar e aprender história no tempo presente, destacando-se o “presentismo”<sup>34</sup> e a crescente publicização da história por meio do uso de novos suportes de informação<sup>35</sup>.

Acerca destes desafios e da opinião de um dos alunos investigados que culminou no título deste capítulo, é possível acrescentar outra reflexão a partir do debate de Flávia Caimi sobre a relação entre os novos suportes de informação e o ensino-aprendizagem em história. A autora aponta a necessidade do professor de história refletir constantemente sobre seus métodos de ensinar história, os quais ainda seriam, predominantemente, baseados no uso do texto escrito, indo assim na “contramão das demandas da sociedade contemporânea que clama por uma aprendizagem diversa, na qual haja a possibilidade de um maior aproveitamento dos novos suportes de informação no ensino de História” (CAIMI, 2014, p. 169).

Diante deste contexto, surgiu um novo desafio à pesquisa: como utilizar recursos audiovisuais em aulas de história de modo a estimular a curiosidade e interesse dos alunos sobre o conceito histórico regime militar? Como usar narrativas audiovisuais em aulas de história sem tornar o ensino-aprendizagem da história excessivamente “juvenilista”? (SARLO, 2005, p. 107). Ou seja, como atrair a atenção dos jovens para a disciplina história sem incorrer no “viés mercantil”? (SARLO, 2005, p. 107) No qual se defende que a escola deve prover conteúdos que sejam interessantes para os jovens, sem atentar para algumas funções precípuas da escola como, por exemplo, “escrever corretamente do ponto de vista

<sup>34</sup> Temístocles Cezar (2014, p. 29) também destaca a forte influência do “presentismo” no contexto atual da educação histórica escolar.

<sup>35</sup> Rodrigo Ferreira (2011, p. 208) é outro pesquisador a destacar a relação entre o fenômeno da publicização da história com o desenvolvimento de novos suportes de informação.

ortográfico (...)” (SARLO, 2005, p. 105) e qualificar sua capacidade de argumentação (SARLO, 2005, p. 105). Recorrer à cultura audiovisual em processos de ensino e aprendizagem em história num contexto de crise da “*cultura da palavra*”, da alfabetização e da escola enquanto instituição (SARLO, 2005, p. 100-104) é um bom caminho a ser seguido?

Pode-se adiantar que não existe uma única resposta a estas perguntas. No entanto, as recentes contribuições de pesquisadores do campo do ensino de história e áreas afins vêm possibilitando a visualização de propostas e investigações em ensino e aprendizagem de história que permitem estabelecer um maior diálogo entre os diferentes tipos de cultura histórica presentes na sala de aula (ROCHA, 2014), destacando-se as relações entre cultura escolar e cultura histórica (GABRIEL, 2015). Não pretendemos suprimir as tensões proporcionadas pela escolha da abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa participante. Mas, a partir destas tensões, debater potencialidades e limitações sobre o uso e produção de audiovisuais em processos de ensino e aprendizagem em história.

Desse modo, a segunda proposta buscou adequar o uso dos recursos audiovisuais a algumas das principais características dos alunos da geração denominada por Caimi de *Homo Zappiens* (2014), bem como ao contexto escolar dos alunos investigados com a preocupação de não utilizá-los isoladamente, mas em conjunto com outros recursos didáticos.

A primeira adequação foi utilizar audiovisuais com tempo de duração mais curto (curta-metragem), seguido da possibilidade dos alunos poderem encontrá-los e assisti-los novamente por meio do acesso à Internet. Para isso, foram selecionados audiovisuais encontrados em plataformas digitais como o *you tube*<sup>36</sup>.

Outro elemento priorizado nos audiovisuais selecionados foi o tipo de narrativa. Buscou-se exibir audiovisuais de curta duração que possuíssem narrativas diretas e o uso de um vocabulário que pudesse ser compreendido pelos estudantes. Visando facilitar o entendimento e atrair sua atenção, foram selecionados audiovisuais que possuíssem alguns recursos narrativos também utilizados por professores de história em sala de aula (como o recurso da analogia), bem como pelos livros didáticos (narrativa única e uso de recursos imagéticos) com o intuito de evitar um grande estranhamento. Pois, tínhamos a compreensão de que, neste momento inicial, a utilização de narrativas polifônicas poderia ocasionar uma ruptura muito grande com o modelo hegemônico de ensino e aprendizagem no qual os alunos estão inseridos desde o ensino fundamental. Porém, a exibição de duas narrativas foi pensada

---

<sup>36</sup> O primeiro audiovisual exibido possuía, até o momento da produção desta dissertação, mais de 400 mil visualizações na plataforma de compartilhamento de vídeos, *you tube*. Enquanto que, o segundo audiovisual exibido possuía quase 100 mil visualizações. Acesso em 8/8/2018.

com o objetivo de tentar contestar (ainda que de forma incipiente) a hegemonia da narrativa única em livros didáticos de história (ROCHA, 2017, p. 22).

Uma das vantagens deste formato de audiovisual é o ganho de tempo de aula para a realização de debates e atividades em sala de aula. Algo que, quando da exibição de um longa-metragem (na íntegra), dificilmente pode ser feito num único encontro. Como as aulas semanais da turma pesquisada estão divididas em dois dias, a opção metodológica em utilizar curta-metragem permitiu também exibir dois audiovisuais no primeiro horário de aula<sup>37</sup>, acomodando tempo para aplicar atividades que incentivassem os alunos a analisar as duas narrativas audiovisual de forma individual e comparativa.

Outra medida adotada foi elaborar atividades em sala de aula que não buscassem centralizar o debate em torno de ideias ou conceitos específicos apresentados nos audiovisuais. Mas sim, incentivar os alunos a construir narrativas enfatizando suas experiências ao assisti-los e, posteriormente, compartilhando suas opiniões com os demais alunos a partir da leitura de suas narrativas. Pois, de acordo com Paulo Freire “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2018, p. 96).

Em oposição ao que considera uma prática educativa “bancária” e “opressora”, onde o educador chama os educandos a conhecer através da prática da memorização do “conteúdo narrado pelo educador” (FREIRE, 2018, p. 96). Prática na qual este é considerado como o único possuidor de conhecimento. Levando, conseqüentemente, a construção de uma relação altamente hierarquizada entre educador e educando no ambiente da aprendizagem. Paulo Freire destaca a possibilidade do professor desenvolver um papel de mediador do conhecimento por meio de problematizações com o intuito de desenvolver a autonomia do educando a partir de uma relação entre educador e educando não mais pautada na hierarquia, mas na horizontalidade. Visando superar a dicotomia apartadora entre educador e educando pela premissa do “educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 2018, p. 95).

Este educador-educando, por sua vez, seria um educador problematizador das suas práticas, tendo como objetivo superar o “conhecimento no nível do *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*” (FREIRE, 2018, p. 97), implicando num processo de constituição de uma “educação como prática de liberdade” (FREIRE, 2018, p. 98) pelos educandos-educadores.

---

<sup>37</sup> Antes da exibição dos audiovisuais, foi entregue aos alunos (e lido por estes) uma pequena ficha contendo algumas informações sobre os audiovisuais, juntamente com uma folha com perguntas a serem respondidas pelos alunos após a exibição destes.

Nesse sentido, optou-se por efetuar modificações nas atividades programadas, em relação à experiência anterior já comentada anteriormente. Na qual, identificou-se que as questões enfatizavam o recurso didático utilizado (o audiovisual) em detrimento das opiniões dos alunos sobre o mesmo. Por conta disso, esta primeira tentativa não conseguiu proporcionar o debate entre os alunos, haja vista que a proposta os incentivava a debater as ideias exibidas nos audiovisuais e não suas apropriações das ideias apresentadas.

Ou seja, as dificuldades encontradas pelos alunos em responder às questões propostas não se restringiam ao fato do audiovisual ser um longa-metragem com formato narrativo polifônico<sup>38</sup>, mas também por que as atividades estimulavam uma prática de aprendizagem que priorizavam a memorização e não a construção de sentidos pelos estudantes.

Segundo Paulo Freire (2018), o processo de construção de conhecimento escolar no Brasil ocorre de maneira predominantemente autoritária. Por meio da construção de uma relação altamente hierarquizada e opressora nos processos de ensino e aprendizagem, onde raramente conseguimos visualizar educandos sendo protagonizados através de metodologias de ensino e aprendizagem que valorizem suas narrativas e não somente as narrativas produzidas e apresentadas pelos educadores.

A busca de uma pedagogia libertadora se apresenta como uma prática bastante complexa quando tentamos mediar processos de ensino e aprendizagem em história. Pois, dentro da sala de aula é possível perceber uma diversidade de tipos de culturas históricas em circulação (destacando-se a própria cultura escolar), produzindo diferentes sentidos em todos os sujeitos envolvidos no processo e, por vezes, gerando tensões entre estes sujeitos. Especialmente em turmas de estudantes que já se encontram enraizadas em uma cultura escolar onde há a predominância da “manutenção de determinada abordagem canônica dos conteúdos” (ROCHA, 2017, p. 23), como no caso destes alunos concluintes do ensino médio.

A primeira aula-oficina sobre o conceito histórico regime militar foi marcada por algumas tensões decorrentes desta diversidade de culturas históricas presentes na sala de aula. Ao apresentar o conceito histórico a ser trabalhado ao longo do primeiro bimestre letivo (regime militar), um dos alunos, com o livro didático em mãos, contestou de imediato a escolha do tema alegando que, pela “ordem do livro” (aluno 20) didático, o primeiro tema da

---

<sup>38</sup> O filme exibido era um documentário com cerca de 93 minutos de duração sobre Henning Albert Boilesen. Um empresário dinamarquês radicado no Brasil, o qual foi acusado de ser um dos principais financiadores do aparato repressivo policial durante o regime militar. In: Cidadão Boilesen. Direção de Chaim Litewski. São Paulo: Chaim Lewski e Palmares Produções, 2002. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yGxIA90xXeY>>. Acesso em: 19/01/2017.

história do Brasil a ser ensinado para o terceiro ano do ensino médio seria a “Primeira República”.

Helenice Rocha, numa palestra ministrada em 2015, salienta um tipo comum de construção de processos de ensino e aprendizagem em história por meio do qual se prioriza a seleção dos temas a serem estudados, desde o ensino fundamental, a partir de um viés cronológico linear<sup>39</sup>. Contudo, esta autora afirma que somente a seleção e apresentação dos temas estudados por este viés não é suficiente para que os alunos consigam construir sentidos sobre os conteúdos ministrados. Pelo menos, não de acordo com a perspectiva do professor de história (ROCHA, 2015).

Segundo a autora, esta dificuldade em construir relações entre os conteúdos didáticos ministrados em história possui relação com algumas especificidades do processo de construção da história como disciplina escolar em relação à constituição da história enquanto área do conhecimento. Onde, no primeiro caso, destaca-se o caráter predominantemente generalista do professor. Em contrapartida, a formação do professor que atua na universidade valorizaria a especialização em áreas específicas do conhecimento histórico. No entanto, estas especificidades no processo de construção do conhecimento histórico acadêmico em relação ao conhecimento histórico produzido no espaço escolar raramente são debatidas em cursos de formação de professores de história (ROCHA, 2015).

Além disso, a autora aponta outra característica neste processo de constituição da epistemologia das disciplinas escolares: sua composição multidisciplinar, de acordo com as considerações de Chervel (1990). Ou seja, o conhecimento histórico escolar deve mobilizar conhecimentos específicos do campo da história em conjunto com diversas áreas do conhecimento. Assim, “para que alguém possa ensinar história ao Joãozinho. É preciso entender de história, mas também de Joãozinho e de ensinar.” (ROCHA, 2015). Compreendendo, nessa lógica que “ensinar” só funciona se conjugado junto com o verbo “aprender”, Rocha destaca a necessidade do professor mobilizar conhecimentos de diferentes campos para conseguir construir processos efetivos de ensino e aprendizagem em história. Destacando-se: a psicologia da educação; a pedagogia; a psicanálise; a sociologia; além da disciplina de referência (história).

Este problema se torna ainda mais complexo ao propormos e discutirmos processos de ensino e aprendizagem em história voltada a alunos concluintes do ensino médio da educação básica. Pois, nestes casos, percebe-se certo enraizamento de um tipo de cultura escolar, desde

---

<sup>39</sup> Em outro estudo, Helenice Rocha aponta a forte influência exercida pelos livros didáticos de história na opção por este tipo de abordagem (2017).

o ensino fundamental, onde os alunos tendem a ser disciplinados a estudar a disciplina história por este viés cronológico linear dos conteúdos que, por sua vez, é fortemente influenciado pelo uso contínuo e desproblematizado do livro didático de história (ROCHA, 2015).

A interiorização deste tipo de cultura escolar por alguns alunos ocasionou tensões entre professor e alunos desde a primeira aula-oficina. Começando a partir do momento em que sugerimos uma proposta de ensino e aprendizagem diferente do modelo convencionalmente aplicado pelos professores de história. Por outro lado, a contestação de alguns alunos (mesmo sendo pequena) sobre a escolha do tema atraiu a atenção do restante da turma, facilitando a apresentação de justificativas sobre sua escolha<sup>40</sup>. As quais foram aprovadas pela maioria dos alunos, chegando uma das alunas a comentar que “os professores deviam fazer mais isso” (aluna 21).

O primeiro audiovisual exibido aos alunos tinha cerca de quatorze minutos de duração e é de autoria do jornalista Eduardo Bueno<sup>41</sup>, no qual aborda o tema do regime militar a partir do conceito histórico “ditadura militar” e por meio de uma perspectiva de longa duração. Visto que, defende em sua explanação que os militares tiveram um papel de protagonismo político ao longo de toda a República brasileira. Ao final do audiovisual, Eduardo Bueno apresenta algumas indicações bibliográficas sobre o tema apresentado<sup>42</sup>. O audiovisual foi gravado originalmente para um canal multimídia no *you tube* mantido pelo próprio jornalista e denominado “*Buenas Ideias!*”<sup>43</sup>.

O segundo audiovisual possui cerca de treze minutos de duração. Trata-se de uma compilação de cinco episódios originalmente gravados para o canal Futura denominado “Conhecendo os presidentes” (Canal Futura, 2014), feita por um professor de história que também possui um canal no *You Tube*<sup>44</sup>. Neste audiovisual, apresenta-se uma narrativa sobre o contexto do regime militar, enfatizando os principais eventos ocorridos em cada um dos

---

<sup>40</sup> A argumentação em torno da justificativa em selecionar o conceito regime militar como tema das aulas-oficinas já foi realizada no primeiro capítulo.

<sup>41</sup> Vídeo postado no You Tube no dia 13 de dezembro de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wgPxYk87mWo>>. Acesso em: 15/02/2018.

<sup>42</sup> Os livros citados são: CASTRO, Celso. *Os militares e a República: um estudo sobre cultura e ação política*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, ????. MCCANN, Frank D. *Soldados da Pátria: História do Exército brasileiro 1889-1937*. São Paulo: Companhia das Letras, ????. BRANCO, Carlos Castello. *Os militares no poder*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, ????. *História do exército brasileiro: Estado maior do Exército*: Editora IBGE, ????. BUENO, Eduardo. *Brasil: uma história – a incrível saga de um país*: Editora Leya, ???.

<sup>43</sup> Endereço eletrônico do canal: <<https://www.youtube.com/channel/UCQRPDZMSwXFEDS67uc7kIdg>>. Acesso em: 15/08/2018.

<sup>44</sup> O canal chama-se “*Profº Eloir*” e possui atualmente mais de 17 mil inscritos. Disponível em: <[https://www.youtube.com/channel/UCHIRWT\\_laQMJRVMx2b8bXw](https://www.youtube.com/channel/UCHIRWT_laQMJRVMx2b8bXw)>. Acesso em: 15/02/2018.

cinco mandatos presidenciais deste período, de Castelo Branco (1964) até João Figueiredo (1985).

Os dois audiovisuais utilizam grande quantidade de recursos imagéticos. O primeiro audiovisual exibido apresenta várias fotografias do período (predominantemente, imagens oriundas de periódicos e jornais de grande circulação à época) ao longo da narrativa de Eduardo Bueno. Já o segundo audiovisual apresenta performances de caricaturistas desenhando dezenas de charges, em cada episódio, de forma coordenada com a narrativa oral. Contudo, o principal objetivo desta investigação não será efetuar uma análise dos audiovisuais exibidos, mas identificar e analisar por meio das narrativas produzidas pelos alunos investigados, após a exibição dos audiovisuais, como eles analisaram estas narrativas e reagiram às apresentações das narrativas de outros alunos.

Acerca do primeiro audiovisual exibido, dez (dentre os dezenove alunos(as) que participaram da atividade) destacaram o tipo de linguagem utilizado pelo narrador (Eduardo Bueno) como um dos elementos que mais gostaram e chamaram sua atenção no audiovisual 1. Dois alunos (aluno 17 e a aluna 18) assinalaram “a forma como ele explica sobre a ditadura militar”. Uma aluna (aluna 13) apontou “o modo como ele aborda o assunto, ele fala de forma aberta”. Enquanto que outra aluna (aluna 26) destacou o “uso da linguagem informal (...) com que ele aborda um assunto tão sério”. E conclui opinando sobre a “ousadia que ele teve pra defender suas ideias”.

Possivelmente, o fato de muitos alunos terem gostado do tipo de narrativa adotado pelo narrador do audiovisual 1 está relacionado ao predomínio de uma linguagem informal, com o uso de gírias e outros recursos linguísticos com o objetivo de apresentar o tema de forma bem humorada. Em mais de um momento durante a exibição, as tiradas do narrador provocaram risadas em alguns alunos que, ao final da exibição, repetiam o modo pausado do narrador dizer a palavra ditadura (“dita-dura”). Além disso, as narrativas produzidas a partir da atividade proposta apontam também preferências pelo uso da linguagem coloquial em detrimento do uso da norma culta da língua portuguesa entre os alunos.

A partir disso, pode-se inferir que grande parte do mérito do audiovisual 1 ter conseguido interagir positivamente com boa parte destes alunos está relacionado ao tipo de linguagem utilizada. Pois, embora sejam alunos concluintes do ensino médio, a maioria apresenta dificuldade em utilizar a norma culta da língua portuguesa de forma adequada quando se expressam por meio de narrativas orais ou escritas.

Ainda em relação à primeira pergunta, cinco alunos apontaram como o elemento que mais chamou sua atenção no audiovisual 1 “o assunto sobre o regime militar” (aluno 07). Já

um aluno (aluno 1) ressaltou “o golpe que o exército brasileiro deu para a ditadura”. Enquanto dois alunos (aluno 14 e aluno 20) enfatizaram “a opinião crítica sobre o regime militar e a forma como ele vê os apoiadores de tal regime” (aluno 20). Estes alunos direcionaram sua atenção não apenas para a forma como o narrador apresentava o tema, mas também para os assuntos abordados pelo audiovisual.

Três respostas enfatizaram o momento em que o narrador explica sobre Getúlio Vargas. Sendo que um aluno destacou o “golpe militar e quando Getúlio Vargas se suicidou” (aluna 06). Enquanto outra aluna elogia o narrador por “explicar a história voltando bem no tempo” (aluna 21). Estes alunos(as) apontam em suas narrativas, a visualização de outros debates suscitados pelo narrador além da temática principal e uma preocupação com a forma pela qual este utilizou o recurso da temporalidade para defender seu argumento sobre o papel de protagonismo exercido pelos militares ao longo de todo o período republicano. Onde uma aluna (aluna 21) parabenizou a abordagem do assunto feita pelo narrador ao recuar até a Era Vargas para discutir aspectos da ditadura militar.

Duas respostas saltam a vista por suas particularidades. Um dos alunos escreveu que o audiovisual estava “defendendo a ditadura no Brasil” (aluno 5) enquanto outro aluno relatou que o audiovisual 1 é muito ofensivo “aos civis que são pró-intervenção militar” (aluno 11), pois relata “apenas um ‘lado ideológico’” (aluno 11). Acerca da resposta do aluno 5, acredita-se que esta opinião enviesada sobre o audiovisual 1 está possivelmente relacionada a momentos de desatenção provocados por conversas com outros colegas durante o momento de exibição do audiovisual. Já a resposta do aluno 11 pode ser mais bem compreendida a partir da leitura das narrativas escritas pelos alunos, momento em que opinaram se concordavam, concordavam parcialmente ou discordavam das ideias apresentadas nos audiovisuais exibidos.

Ao analisarmos as principais críticas feitas pelos alunos ao audiovisual 1, é possível identificar novamente os diferentes sentidos que um único produto utilizado para evocar o passado numa aula de história pode ocasionar (ROCHA, 2014, p. 33). Uma aluna criticou a forma como o narrador defendeu sua opinião, afirmando que “ele deu a entender que não respeita e aceita outra ideia que não seja a que ele acredita” (aluna 26). Outra aluna não gostou do cenário onde o audiovisual foi gravado. “Dá um ar informal demais.” (aluna 21). Já outra aluna (aluna 2) destacou que o narrador “fala muito rápido”.

Percebeu-se, por meio destas narrativas, que mesmo chamando atenção dos alunos, antes da exibição do audiovisual, acerca do fato de que o audiovisual 1 não era uma videoaula de história gravada com fins predominantemente pedagógicos. Mas sim um audiovisual

gravado para ser “postado” no *You Tube*, por um jornalista que possui livros publicados sobre temas ligados à história do Brasil (e é conhecido a nível nacional por conta de participações constantes em programas de televisão). E, por conta disso, não se vê obrigado a seguir certas precauções pedagógicas. Como, por exemplo, falar pausadamente e utilizar predominantemente a norma culta da língua portuguesa. Ainda assim, muitos alunos associaram este audiovisual a uma videoaula de história.

Estas respostas possibilitam identificar a construção de sentidos acerca do audiovisual exibido que nos remetem novamente a problemas relacionados à tendência de alguns alunos e professores em visualizarem as fontes históricas, especialmente as de caráter visual e audiovisual a partir do “efeito janela” (FERNANDES, 2007, p. 44). Ou seja, enxergar este tipo de fonte histórica como um reflexo fiel da realidade retratada.

O uso de um audiovisual com um formato narrativo único e utilizando alguns recursos narrativos semelhantes aos usados por professores de história (analogia) e livros didáticos de história (imagens), possibilitou à maioria dos alunos identificar o tema central do audiovisual 1 (ditadura militar) e opinar sobre este e outros elementos secundários abordados pela narrativa, bem como opinarem sobre o tipo de narrativa predominante no audiovisual. Mas, ao mesmo tempo, ressaltou alguns problemas comuns em processos de ensino e aprendizagem da história escolar. Como, por exemplo, alguns alunos deram ênfase em potencializar a “retenção de conteúdos” (SOUZA, 2014, p. 54) em detrimento da valorização de “suas experiências com o conhecimento histórico” (SOUZA, 2014, p. 54). Especialmente em relação ao audiovisual 2.

O audiovisual 2 prioriza o uso da norma culta da língua portuguesa, apresenta o conceito histórico regime militar em seus aspectos políticos e priorizando o viés cronológico linear (ROCHA, 2015), basta lembrar o título do programa (Presidentes brasileiros). Talvez, por conta destes aspectos, as narrativas construídas pelos alunos sobre o audiovisual 2 foram menos detalhadas do que as produzidas em relação ao audiovisual 1 e priorizaram informações bem pontuais apresentadas no audiovisual. Como, por exemplo, o movimento pelas “diretas Já”, “a morte de um dos presidentes militares” (aluno 08), “os relatos históricos sobre o regime militar” (aluna 15) ou mesmo afirmar que “foram muitos mandatos para nenhuma diferença” (aluna 13).

Neste audiovisual, o que mais chamou atenção dos alunos foram as caricaturas desenhadas ao longo da narrativa. Oito alunos apontaram “os desenhos realizados por cartunistas” (aluno 10) como o elemento que mais chamou sua atenção no audiovisual 2. Entretanto, poucas críticas foram feitas a este audiovisual.

A maioria das críticas feitas ao audiovisual 2 não estavam relacionadas à sua estética narrativa ou à contestação de alguma ideia apresentada, mas sim a certos eventos narrados sobre o contexto do regime militar. Como, por exemplo, três alunas não gostaram do período em que o audiovisual aborda o tema das “mortes ocorridas” (aluna 06) durante o regime militar. Enquanto dois alunos apontaram o tema da corrupção. Sendo que um dos alunos escreveu “a horrível corrupção que ainda existe no Brasil” (aluno 17), enquanto outro afirmou, a partir do audiovisual exibido, que “os presidentes militares deixaram o nosso país cheio de corrupção” (aluno 08). Estes dois alunos construíram sentidos acerca do audiovisual exibido priorizando as permanências em relação às mudanças. Ao enfatizar o tema da “corrupção”, estes alunos construíram uma ideia de continuidade com o contexto político atual do Brasil.

O momento da leitura das narrativas construídas pelos alunos sobre os audiovisuais exibidos foi marcado por debates acirrados. Especialmente quando o aluno opinava se concordava, concordava parcialmente ou não concordava com as ideias defendidas nos audiovisuais exibidos. Ao longo destas apresentações, identificou-se outro sentido dado aos audiovisuais por parte destes alunos, a dimensão política.

Duas alunas responderam que concordavam apenas em parte com as ideias defendidas nos audiovisuais exibidos. Uma aluna afirmou que “a ditadura não é apenas isso. Tem muitas coisas que precisam ser levadas em consideração, como a falta de grande parte da violência na época” (aluna 12). Enquanto outra aluna respondeu que os audiovisuais exibidos “mostram só um lado do que aconteceu” (aluna 21).

Já cinco alunos(as) responderam não concordar com as ideias defendidas nos audiovisuais exibidos. Dentre estes alunos, apenas dois apresentaram alguma justificativa para as suas respostas. Uma aluna respondeu que “não. Pois ambos defendem o mesmo ponto de vista. Faltou o outro ponto de vista, daqueles que são a favor” (aluna 2), enquanto outro aluno respondeu negativamente “pois é parcial e ignora alguns fatos sobre o período e destrói/suja a imagem dos militares” (aluno 11).

Estas respostas enfatizam o viés político das narrativas. Contestam as ideias apresentadas nos audiovisuais de que o regime militar foi um período conturbado da história do país, principalmente do ponto de vista político. Por conta da falta de liberdade de expressão; da repressão policial aos opositores do regime (com a questão das prisões, torturas e mortes); da centralização do controle político na mão dos militares e do longo período de duração do regime com a sucessão de cinco presidentes militares, dentre outras ideias exibidas nos audiovisuais.

Além disso, identificou-se na maioria destas críticas uma sobreposição da memória em relação à história. Visto que, os(as) alunos(as) justificaram que eram contrários(as) às ideias exibidas nos audiovisuais com base apenas em sua orientação política e não com base numa argumentação que dialogasse com fontes históricas ou com um livro didático de história que apresentasse ideias contrárias às exibidas nos audiovisuais.

Algumas respostas dadas por estes alunos(as) também possibilitaram supor que alguns alunos possuem uma memória positiva sobre o período do regime militar. Basta lembrar que uma aluna respondeu: “faltou o outro ponto de vista. Daqueles que são a favor” (aluna 3). Podemos inferir que as opiniões contrárias aos audiovisuais exibidos por parte destes alunos estão relacionadas a sentidos construídos no presente sobre o passado que estão fortemente marcados por um viés político.

Em um artigo intitulado *História do tempo presente e ensino de história*, Lucilia Delgado e Marieta de Moraes ferreira (2013) destacam dois aspectos relevantes ao se estudar a história do tempo presente: as diferentes apropriações e usos políticos do passado por grupos sociais no presente e as pressões sociais dos testemunhos sobre os historiadores e professores de história. Em contrapartida, apresentam como uma possibilidade de enfrentamento a estes aspectos a construção de relações entre memória e história.

Segundo as autoras, muitos debates que anteriormente ficavam restritos aos especialistas e possuíam caráter estritamente acadêmico “passaram a ter desdobramentos mais amplos, atingindo diferentes segmentos sociais e exigindo dos historiadores e professores de história recursos para enfrentar essas memórias traumáticas” (DELGADO e FERREIRA, 2013, p. 20).

Outro aspecto destacado pelas autoras é o da supervalorização da memória em relação à história por vários grupos sociais ao discutirem temas mais recentes da história do Brasil (DELGADO e FERREIRA, 2013, p. 21) e até mesmo por parte dos historiadores, visto que a memória social viva muitas vezes é utilizada para definir recortes temporais e os campos constitutivos da história do tempo presente (DELGADO e FERREIRA, 2013, p. 25). Bem como, haveria uma multiplicação de iniciativas memorialísticas (proliferação de museus, arquivos de documentação, comemorações, efemérides, dentre outros) “implementadas de forma amadorística e sem respaldo em reflexão mais bem elaborada sobre a função social e política da memória, suas implicações e desdobramentos.” (DELGADO e FERREIRA, 2013, p. 26).

De acordo com as autoras, os historiadores do tempo presente poderiam se beneficiar dessa profusão de fontes, Ou mesmo produzir, “ele mesmo, fontes documentais para

investigações”. Destacando-se a metodologia da história oral e a produção de fontes iconográficas, chamando a atenção para a função crítica da história diante da memória. Assim, o historiador que busque trabalhar com temas relacionados à história do tempo presente precisa valorizar “o registro da heterogeneidade do vivido”. Ou seja, utilizar estas vozes múltiplas sobre o passado explorando suas diferenças e até seus aspectos conflitantes sobre “a rememoração de acontecimentos e processos” (DELGADO e FERREIRA, 2013, p. 28).

Em relação à história ensinada nas escolas, as autoras ressaltam a existência de uma resistência ainda maior. Em virtude, principalmente, da profusão de uma orientação única e linear, sem considerar a “dimensão da própria construção desse conhecimento”. Não obstante, as autoras apontam o ensino de história como um dos principais instrumentos “para estabelecer de forma mais clara as distinções entre a memória e a história”. Em virtude de ser normalmente o espaço da sala de aula o local em que se “geram muitas vezes conflitos e disputas de memórias” (DELGADO e FERREIRA, 2013, p. 31).

No contexto escolar investigado, identificou-se a profusão de uma heterogeneidade de sentidos sobre o passado a partir de uma única atividade escolar aplicada em sala de aula. Na qual a maior parte dos alunos evidenciou alguns recursos narrativos utilizados nos audiovisuais exibidos (tipo de linguagem utilizada pelo narrador no audiovisual 1 e a criação de charges de forma coordenada à narrativa no audiovisual 2), enquanto um grupo menor de alunos destacou em suas experiências com os audiovisuais alguns elementos mais característicos de sua tradição escolar na disciplina história, como por exemplo, os momentos em que a narrativa do audiovisual 1 discorreu sobre algumas características da “Era Vargas” ou o audiovisual 2 abordou alguns temas do contexto do regime militar a partir do viés cronológico da sucessão presidencial.

E, por fim, alguns alunos associaram os audiovisuais exibidos a questões de ordem política. Ao argumentar não concordar com as ideias apresentadas nos audiovisuais por conterem um viés ideológico diferente do qual eles acreditam, estes estudantes recorreram à memória por um viés que trouxe novamente para “o debate o problema da objetividade da interpretação” (KHOURY, 2010, p. 9).

A partir dos estudos de Portelli, Khoury (2010, p. 8) salienta a necessidade de se ponderar acerca das relações entre memória e história e sobre as formas como memórias “são construídas e legitimadas em instrumentos vigorosos na construção da dominação política e, também, histórica”. Desse modo, a autora alerta acerca da importância de efetuar uma revisão crítica dessas memórias e “do desafio de encarar a memória não apenas como preservação da

informação, mas, sobretudo, como sinal de luta e processo em andamento”. Ou seja, a autora aponta “a memória como campo social de reflexão e diálogo, minado pelas lutas sociais engendradas cotidianamente.” (KHOURY, 2010, p. 9).

As narrativas produzidas por parte destes alunos contestam a narrativa exibida nos audiovisuais com base em elementos de sua cultura histórica, destacando-se sua dimensão política. Ao escolher começar o ano letivo trabalhando o conceito histórico ditadura militar por meio do uso de recursos audiovisuais na aula de história, o objetivo era justamente buscar fomentar o debate entre os alunos com o intuito de incentivá-los a realizar pesquisas escolares. Este primeiro objetivo foi alcançando.

A partir disso, o segundo passo era tentar problematizar a questão da supervalorização da memória em relação à história nas narrativas produzidas pelos alunos sobre o conceito histórico regime militar. A opção metodológica adotada foi recorrer à pesquisa histórica escolar com o objetivo de auxiliar estes estudantes a construir narrativas que possuíssem uma maior aproximação com o debate historiográfico sobre o conceito histórico regime militar, ou pelo menos, efetuar problematizações a partir do diálogo crítico com o livro didático utilizado pela escola por meio de relações com narrativas produzidas por outros autores.

Embora, como já dito anteriormente, por se tratar de um período recente da história do Brasil, tenhamos identificado uma grande dificuldade por parte destes alunos em desatrelar o debate de certos aspectos do período estudado com os dias atuais. A pesquisa histórica escolar foi utilizada nesse contexto escolar também com o objetivo de facilitar a identificação de mudanças entre o contexto do regime militar e os dias atuais.

## **2.2. ATIVIDADE 2: oficinas sobre o conceito histórico regime militar**

A organização de oficinas sobre o conceito histórico regime militar e temas relacionados a este conceito foram pensadas a partir de uma atividade diagnóstica já discutida no capítulo anterior (atividade diagnóstica 1). Na qual se identificou que a quase totalidade dos alunos investigados utilizam a Internet para efetuar pesquisas escolares. O objetivo principal desta atividade era identificar como os alunos utilizam esta ferramenta em processos de ensino e aprendizagem em história.

Conforme já dito anteriormente, cerca de metade dos alunos desta turma apresentaram certa resistência em utilizar a Internet do seu dispositivo móvel na aula de história. Diante disso, optou-se inicialmente por fomentar atividades de pesquisa entre os alunos com o

objetivo de problematizar a narrativa contida no livro didático<sup>45</sup> de história utilizada nesta escola sobre o conceito histórico regime militar a partir de uma pesquisa comparativa. Aos alunos foi permitido que efetuassem pesquisa escolar em livros ou em qualquer suporte de informação, incluindo a Internet. Desde que, fossem feitas relações entre as narrativas pesquisadas com a narrativa contida no livro didático.

As oficinas sobre o conceito histórico regime militar e temas relacionados a este conceito foram organizadas a partir da divisão dos alunos em cinco grupos focais de cinco alunos cada. O diminuto tempo escolar destinado à disciplina história (ROCHA, 2015, p. 89) no Ensino Médio nos levou a optar por efetuar uma seleção das temáticas a serem pesquisadas e apresentadas pelos alunos em formato de oficinas. A partir disso, o primeiro grupo (equipe 1) ficou responsável por efetuar pesquisa escolar sobre a temática “Golpe de 1964”, tendo como problema principal responder à seguinte questão norteadora: teria havido a participação de civis na instauração do regime militar?

O segundo grupo (equipe 2) tinha como tema de pesquisa os conceitos “Ditadura militar”, “Ditadura civil-militar” e “Regime militar”. A questão norteadora apresentada a esta equipe era descrever estas três formas de conceituar o mesmo período histórico e, após esta primeira etapa, efetuar uma discussão com o intuito de apresentarem aos demais alunos algumas diferenças entre estes conceitos.

O terceiro grupo (equipe 3) ficou incumbido de efetuar pesquisa escolar sobre os movimentos culturais de contestação ao regime militar, dando ênfase à Música Popular Brasileira. A questão norteadora era apresentar as principais características dos movimentos “Tropicalismo” e “Jovem Guarda”, efetuar debates entre os membros do grupo e apresentar os resultados da pesquisa em formato de oficina opinando se (e porque) consideravam ambos os movimentos como sendo de contestação ao regime militar.

A quarta equipe (equipe 4) ficou responsável por realizar uma pesquisa escolar sobre a temática “Milagre econômico”. A pergunta norteadora foi, a partir da investigação acerca das principais características da economia brasileira durante o período denominado de “milagre Econômico”, opinar se concordavam ser esta a denominação mais adequada para compreender a economia brasileira durante o contexto da segunda metade da década de 1960 e início dos anos 1970.

A quinta equipe (equipe 5) tinha como objetivo efetuar pesquisa escolar sobre a “Guerrilha do Araguaia”. Tendo como pergunta norteadora opinar se esta guerrilha era um

---

<sup>45</sup> PELLEGRINI, Marco César. *#Contato história*, 3º ano. 1. Ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.

movimento de contestação ao “endurecimento” do regime militar ou se também tinha como objetivo implementar o regime socialista no Brasil.

Os temas a serem pesquisados pelos grupos focais foram selecionados por meio de um sorteio, visto que havia temas que atraíram o interesse de mais de uma equipe. Antes do início da apresentação das pesquisas escolares em formato de oficinas, foi organizada uma aula-oficina com o objetivo de auxiliar os grupos focais, dirimindo dúvidas e orientando os alunos acerca da produção de um pequeno texto contendo as ideias principais a serem apresentadas nas oficinas, atentando para a inclusão de todas as referências utilizadas ao final do texto.

Novamente por conta do tempo escolar, a conclusão dos textos produzidos pelos alunos não pôde ser feita durante a aula-oficina destinada a esta atividade, bem como as oficinas precisaram ser divididas em dois encontros. Três equipes apresentaram os resultados de sua pesquisa durante uma aula-oficina, enquanto as duas últimas tiveram que esperar por outro momento para efetuar suas apresentações.

A equipe 1 foi a única a não utilizar nenhum recurso visual ou audiovisual em sua apresentação. Os membros da equipe apresentaram o assunto efetuando periódicas leituras em seus aparelhos celulares. Perguntados sobre por que faziam consultas constantes aos seus *smartphones*, um dos membros da equipe (aluno 14) respondeu que possuía o resumo da apresentação e os *sites* utilizados para a realização da pesquisa escolar abertos para consulta instantânea em seu aparelho. Contudo, o grupo focal não acrescentou ao final do seu resumo as referências utilizadas. Aos serem alertados sobre o fato, um dos integrantes (aluno 14) disse que poderia acrescentá-los imediatamente, se lhe fosse permitido.



**Figura 1:** Aluna efetuando leitura de um texto em um *site* da Internet por meio de seu aparelho celular<sup>46</sup>.

Observou-se nesse episódio a relação que alguns alunos estabelecem com suas fontes de pesquisa. Onde, neste caso, identificou-se uma pequena preocupação por parte destes alunos em comparar as informações obtidas nos textos acessados por meio dos *sites* consultados. Os dois textos foram utilizados apenas de forma complementar. Outra questão identificada diz respeito às dificuldades encontradas por estes alunos em citar corretamente as referências de textos encontrados em *sites* da Internet, mesmo aparentando ter facilidade em manusear esta ferramenta.

As equipes 1, 3, 4 e 5 citaram nas referências apenas o *site* de origem dos textos utilizados. Não havia os nomes dos autores dos textos e nem a data de acesso. Estas informações são importantes, pois a maioria dos *sites* que possuem textos didáticos no campo da história escolar possuem inúmeros *links*. Por exemplo, o *site* do UOL sobre educação, utilizado pela equipe 1, possui subdivisões por disciplinas. Sendo que, a disciplina história possui textos organizados a partir de dois *links*: um sobre história geral e outro sobre história do Brasil. Além disso, no *link* sobre história do Brasil há vários textos de diversos professores de história sobre temas relacionados ao regime militar. Ou seja, foi necessário efetuar uma

---

<sup>46</sup> Ao fundo é possível visualizar também uma aluna com uma folha impressa na mão esquerda ao mesmo tempo em que visualiza a tela de seu aparelho celular com a mão direita.

busca em todos os textos contidos no *link* sobre história do Brasil para conseguir identificar qual foi o texto utilizado pelo grupo em sua pesquisa escolar<sup>47</sup>.

Além disso, a equipe 1 não efetuou qualquer relação dos textos pesquisados com o livro didático. Tanto o resumo escrito quanto a apresentação oral utilizaram como referências somente os textos pesquisados na Internet. Este aspecto chamou atenção por relembrar aspectos já debatidos acerca das relações ambíguas estabelecidas por parte destes alunos com os novos suportes de informação. Pois, todas as equipes utilizaram apenas textos acessados por meio de pesquisa na Internet.

Embora o objetivo das oficinas fosse realizar uma análise comparativa entre os textos pesquisados e o livro didático de história, nenhuma equipe citou o livro didático de história nas referências utilizadas, tampouco fizeram qualquer alusão ao livro didático em suas apresentações. Tal questão nos possibilita inferir que muitos desses alunos utilizam o livro didático de história somente no espaço escolar.

Assim como parte destes alunos apresentaram resistência à possibilidade de utilizar a Internet por meio de dispositivos móveis na aula de história. Identificou-se que, possivelmente, a maioria destes alunos não prioriza o livro didático de história para efetuar pesquisas escolares fora do espaço escolar, mesmo quando o professor de história inclui o livro didático como um elemento relevante da pesquisa. Ou seja, a maioria destes alunos percebe o livro didático de história como uma ferramenta de pesquisa restrita ao espaço da sala de aula.

Bonette e Vosgerau (2010, p. 14) realizaram uma pesquisa de campo com alunos do 3º ano do Ensino Médio sobre “as fontes de pesquisa mais usadas no desenvolvimento” de pesquisas escolares. E identificaram, dentre os cento e quarenta e nove alunos investigados, que cento e vinte e seis alunos utilizaram a Internet como principal fonte de pesquisa. As pesquisadoras observaram também que “alguns alunos comentaram, em seus questionários, que adotam livros no colégio e Internet em casa”. Os motivos citados por estes alunos para preferirem a Internet são vários. Destacando-se: a facilidade de acesso e o grande número de informações encontradas na rede.

As autoras também comentam, ao examinarem os textos entregues pelos alunos, que “em várias ocasiões, todo o material foi subtraído da Internet e sem o devido cuidado na veracidade das informações quanto ao conteúdo encontrado e citação da fonte.” (BONETTE e

---

<sup>47</sup> CAPUCHINHO, Cristiane. *Golpe ou Revolução? Historiadores explicam o que aconteceu em 1964*. Disponível em: <[www.educacao.uol.com.br/noticias/2014/03/27/1964-golpe-ou-revolucao/](http://www.educacao.uol.com.br/noticias/2014/03/27/1964-golpe-ou-revolucao/)>. Acesso em: 20/03/2018.

VOSGERAU, 2010, p. 16), incorrendo num fenômeno crescente entre os alunos do ensino médio: o plágio escolar. A partir da identificação deste problema, as pesquisadoras efetuam um amplo debate sobre as principais motivações para o crescimento deste fenômeno entre os estudantes do Ensino Médio.

O fenômeno do crescimento do plágio escolar estaria diretamente relacionado ao aumento do volume de “informações fornecidas pela Internet e ao desenvolvimento de habilidades dos alunos do Ensino Médio em usar a rede” (BONETTE e VOSGERAU, 2010, p. 11). Este crescente processo de apropriação de informações contida na Internet, levou as autoras a refletirem sobre o problema destacando duas questões “consideradas importantes no processo de ensino-aprendizagem: a exigência de novas metodologias de ensinar e aprender e as questões éticas inerentes ao seu uso” (BONETE e VOSGERAU, 2010, p. 8).

Segundo os resultados obtidos em sua pesquisa, os estudantes “apesar da constatação de que (...) sabem o que significa o plágio, não citam a fonte e, às vezes, também não sabem como fazê-lo”. Levando a discussão sobre a “conscientização da questão ética de uso da informação encontrada na Internet”. Além disso, “os alunos não consideram a seriedade do problema, não se preocupando em saber como citar uma fonte da Internet em um trabalho escolar” também em razão de “não receberem instruções de uso dos textos da Internet” (BONETE e VOSGERAU, 2010, p. 19).

Portanto, as autoras concluem sobre a importância do “aluno-pesquisador” ser melhor orientado quanto ao emprego da Internet nas atividades escolares, requerendo novas habilidades de orientar por parte dos professores que, como parte deste processo de conscientização ética, também deveriam apresentar formalmente aos estudantes a “Lei de Direitos Autorais sobre a apropriação de material da Internet” e fomentar atividades de pesquisa escolar com “a construção de textos em sala de aula”, sendo esta última proposição fundamental “para minimizar os efeitos inesperados da tecnologia” e possibilitar a transformação deste novo processo de apropriação de informações em conhecimento (BONETE e VOSGERAU, 2010, p. 19).

Embora não tenham utilizado o livro didático de história como referência em sua pesquisa histórica escolar, identificaram-se nos textos “criados” pelos alunos algumas semelhanças com o formato narrativo predominante no livro didático de história. Especialmente ao combinar suas informações de modo complementar com o intuito de construir uma narrativa escolar única sobre os assuntos pesquisados. Com exceção da equipe 2, as equipes usaram um dos textos pesquisados como texto principal para a apresentação das oficinas, aproveitando os demais textos apenas como complemento da narrativa principal.

Segundo Helenice Rocha (2017, p. 12), “para os alunos, muitas vezes os livros (didáticos) são enfadonhos, com muitos e longos textos, incompreensíveis (...)”. Levando a autora a questionar “se o problema está no livro, nas características do fugaz leitor contemporâneo ou dos conteúdos programáticos a ensinar e aprender”. Além disso, na atualidade, os livros didáticos de história estariam “entre os mais visados pela crítica pública, em especial a jornalística, que representa a posição de determinados segmentos da sociedade”. Sendo grande parte desta crítica voltada para a acusação de que os livros de história possuem um viés ideológico.

A autora aponta também ser a narrativa escolar contida nos textos dos livros didáticos de história portadores “de uma memória social com valor formativo”. O que no contexto atual de grandes “disputas pela memória, aprofunda um problema constitutivo do livro didático em sua função social quanto à correção dos conteúdos que tratam de temas sensíveis à memória”, como por exemplo, o regime militar (ROCHA, 2017, p. 12-13).

Este debate sobre as disputas de diversos segmentos sociais pela memória social a ser divulgada nos livros didáticos de história, pôde ser identificado na apresentação da equipe 2. A qual era composta por um dos alunos que mais criticou os audiovisuais sobre o regime militar. Em sua apresentação, este aluno (aluno 11) efetuou críticas aos conceitos de “Ditadura Militar” e “Ditadura Civil-Militar” por apresentar “somente um lado ideológico do período e manchar a imagem dos militares” (aluno 11). Segundo este aluno, o conceito de “Regime Militar” também não foi visto como o mais adequado para nomear este contexto histórico, mas por considerar a palavra “regime” como “uma forma de governar através de um conjunto de regras/leis ou de disposições legais” (aluno 11), este aluno considerou este conceito “o menos errado para se referir a este período” (aluno 11).

Ao final de sua fala, este aluno utilizou o conceito “Regime Militar” como sinônimo de “Contrarrevolução de 1964” e exibiu um áudio com cerca de três minutos de duração, de origem desconhecida, contendo uma suposta entrevista feita com um professor de história onde este critica a produção historiográfica sobre o regime militar por construir uma visão destorcida da história.

O aluno também leu o que seria uma suposta passagem do historiador Antônio Villa, a partir de um dos textos pesquisados na Internet<sup>48</sup>, para argumentar que “nunca houve uma ‘ditadura militar’ nesse período (1964-1985), mas sim uma contra revolução para evitar com

---

<sup>48</sup> Ao analisar as referências utilizadas por esta equipe, não há nenhuma publicação do autor citado acima. A nossa hipótese é a de que o aluno citou esta suposta passagem escrita pelo historiador Antônio Villa a partir de citações de terceiros em um dos textos encontrados na Internet.

que no Brasil fosse implantado um sistema político com viés ideológico de esquerda” (aluno 11). Além disso, este aluno apontou alguns possíveis “pontos positivos” (aluno 11) do período para o Brasil. Como, por exemplo, a criação de empresas e projetos para incentivar o cinema nacional, a existência de partido de oposição ao governo (MDB), a criação do horário eleitoral gratuito, o reconhecimento por parte do Superior Tribunal Federal (STF) e Superior Tribunal Eleitoral (STE) dos generais como presidentes da República e a existência de eleições indiretas para o Poder executivo e de eleições diretas para os demais cargos do Poder Legislativo (aluno 11).

Além deste aluno, alguns membros da equipe 5 responsáveis por efetuar pesquisa histórica escolar e apresentar os resultados da pesquisa em formato de oficina sobre o tema “Guerrilha da Araguaia”, também contestaram a narrativa histórica predominante nos livros didáticos acerca deste tema. Estes alunos apresentaram em sua oficina um resumo de um texto sobre o tema encontrado na Internet complementando-o com informações de um segundo texto também pesquisado na rede. Esta apresentação chamou atenção por conta de alguns alunos defenderem opiniões que iam de encontro às ideais apresentadas por outros integrantes da equipe.

Os primeiros três integrantes da equipe fizeram uma breve explanação sobre o período e o local em que ocorreu a “Guerrilha do Araguaia”. Apontaram alguns grupos sociais que fizeram parte do movimento, quais eram os objetivos principais dos guerrilheiros e o quantitativo aproximado de mortos a partir do confronto com as “tropas militares brasileiras” (aluno 24). Contudo, ao apresentar as considerações finais, duas alunas (aluna 12 e aluna 16) contestaram o uso do termo “Guerrilheiro” para se referir aos integrantes deste movimento, afirmando se tratar de “terroristas” (aluna 12).

Estas oficinas chamaram atenção novamente para a forte influência exercida por alguns meios de comunicação sobre os alunos na atualidade, especialmente a Internet. Bem como, para a forma como grande parte destes alunos utiliza a Internet em processos de ensino e aprendizagem em história. Onde, mesmo os alunos não efetuando uma das principais etapas da oficina (comparar a narrativa contida em seu livro didático com as narrativas pesquisadas), identificou-se a produção de sentidos conflitantes em relação à narrativa contida no livro didático de história por parte de alguns estudantes.

Contudo, a contestação à narrativa contida no livro didático foi feita utilizando um formato narrativo semelhante ao do livro. Ou seja, a construção de uma narrativa única (mesmo com todas as equipes tendo pesquisado mais de um texto) por meio da utilização de textos encontrados em páginas da Internet que não são administradas por historiadores ou

professores de história. Nos casos das pesquisas em que foram utilizados textos didáticos produzidos por professores de história (conforme indicações dadas durante o momento da orientação aos grupos focais), identificou-se uma maior aproximação dos resultados apresentados nas oficinas com a narrativa contida no livro didático de história (como, por exemplo, a equipe 1; equipe 3 e equipe 4).

Por exemplo, uma das páginas consultadas pelos integrantes da equipe 2 em sua pesquisa escolar<sup>49</sup>, posta audiovisuais periodicamente em seu canal no *You Tube*. O mais assistido deles, denominado “O contra golpe de 1964: a verdade sufocada” já obteve quase setecentos mil visualizações<sup>50</sup>. O nome da página “A verdade sufocada” possivelmente foi inspirado no título homônimo de um livro publicado em 2016, chamado *A verdade sufocada: a história que a esquerda não quer que o Brasil conheça*, de autoria do Coronel Carlos Brilhante Ustra<sup>51</sup>.

O fenômeno da publicização da história por meio da Internet e outros suportes de informação no tempo presente vêm resultando em vários debates no campo historiográfico. Contudo, somente a pouco tempo, alguns pesquisadores começaram a se debruçar sobre os impactos ocasionados por estes usos e abusos da história por meio de sua crescente publicização junto à geração *homo zappiens*. Onde, é possível identificar uma multiplicação de páginas na Internet postando textos e audiovisuais que contestam boa parte da produção historiográfica e as narrativas presentes nos livros didáticos sobre o “Golpe de 1964” e o “Regime Militar” brasileiro.

As motivações que levaram à criação destas páginas, a área de formação das pessoas que escrevem os textos ou produziram os audiovisuais lá postados e o real alcance deste tipo de suporte junto à sociedade são questões ainda pouco debatidas no meio acadêmico. Sendo o campo da história pública, uma área da história que vem buscando efetuar pesquisas de maior vulto nesse sentido, ao tentar refletir “sobre a atuação do profissional capaz de estimular a consciência histórica para um público amplo, não acadêmico” (ALMEIDA e ROVAI, 2011, p. 7). No entanto, é inegável que estes novos meios de divulgação da história exercem certa influência sobre os estudantes mais jovens. Especialmente quando analisamos o impacto dessas narrativas sobre os alunos ao efetuar processos de ensino e aprendizagem em história a

---

<sup>49</sup> Disponível em: [www.averdadesufocada.com](http://www.averdadesufocada.com).

<sup>50</sup> O audiovisual possuía 694. 927 visualizações até o último acesso feito em 25/05/2018.

<sup>51</sup> O nome deste Coronel foi muito comentado na mídia durante o ano de 2016, após o ato da votação do impedimento da então presidente Dilma Rousseff. Um dos deputados federais (Jair Bolsonaro) citou o nome de Ustra no momento em que votou a favor do impedimento, sendo acusado por setores da imprensa de estar fazendo apologia à Ditadura.

partir de conceitos históricos de temas mais recentes da história do período republicano brasileiro.

Esta atividade possibilitou identificar também neste ambiente escolar, um campo de disputas acerca dos significados do regime militar por meio de uma sobreposição da memória à história. Na qual um pequeno grupo de alunos contestam a produção historiográfica hegemônica sobre o regime militar (desde o conceito histórico até alguns eventos deste período) a partir de textos de caráter memorialístico.

Por fim, identificou-se uma grande dificuldade entre estes alunos em produzir narrativas verbais escritas, mesmo que sintéticas, que buscassem problematizar os temas apresentados nas oficinas. A maioria das críticas efetuadas pelos alunos foi feita durante o momento da apresentação das oficinas pelos membros da equipe. Nos textos entregues pelas equipes predominava uma narrativa descritiva, com um único viés narrativo e contendo cópias de fragmentos de textos pesquisados na Internet.

Segundo Carmem Gabriel e Ana Maria Monteiro (2014, p. 34), o conceito de narrativa histórica é um potencial recurso capaz de possibilitar avanços “na compreensão dos processos de ensino/aprendizagem da História, cujos desafios ainda hoje parecem permanecer como obstáculos para a superação de práticas de ensino conservadoras”. As autoras apontam que a “produção do conhecimento escolar em História” requer a “incorporação de contribuições teóricas do campo da ciência de referência” não com o intuito de produzir uma réplica, “mas sim um conhecimento com características originais, próprias da cultura escolar”. Diante disso, o último capítulo desta pesquisa buscou refletir acerca deste problema partindo do seguinte questionamento: como orientar estes alunos a produzirem “conhecimento escolar em História” por meio da utilização de “características originais, próprias da (sua) cultura escolar”?

### Capítulo 3: “Assim, estudar fica menos chato”: ensino e aprendizagem em história a partir da produção de fontes audiovisuais e atividades de pesquisa.

Quais elementos de sua cultura os alunos concluintes do ensino médio recorrem quando estão aprendendo história? Como os estudantes resignificam noções e conceitos relativos ao conhecimento histórico escolar quando constroem narrativas audiovisuais? Quais são as limitações e possibilidades do uso de narrativas em formatos alternativos no processo de ensino-aprendizagem da história escolar?

Partindo de um levantamento historiográfico sobre as principais temáticas debatidas em dissertações e teses no campo do ensino de história entre os anos de 1998 e 2007, Flávia Caimi (2015, p. 26) aponta ser importante identificarmos qual lugar a história ocupa no contexto escolar. Para a autora, os estudos neste campo indicam um grande descompasso e distanciamento entre as tendências e perspectivas da produção acadêmica em relação ao que se efetiva nas “práticas escolares e na ação dos professores”.

A partir disso, a autora compreende “a existência de um *saber histórico escolar* que não corresponde à justaposição e nem à simplificação da produção científica” (CAIMI, 2015, p. 26). Caimi (2015, p. 26) identifica a disciplina escolar história como algo que “obedece à outra lógica”, pois embora se busque estabelecer um diálogo com a ciência de referência, ela é fortemente influenciada pela cultura escolar.

A historiadora também argumenta ser importante admitir, sem pretender “desconsiderar o papel da história escolar, que os jovens chegam à escola portando conhecimentos históricos cuja aquisição não foi mediada pelo professor ou pelos processos pedagógicos escolares”. Desse modo, a “história que se aprende fora da escola” pode limitar, condicionar ou potencializar a compreensão da história escolar (CAIMI, 2015, p. 26).

Estas afirmações nos permitem inferir que processos de ensino-aprendizagem em história com pretensão de efetividade requerem investigações prévias sobre os produtos culturais que remetem ao passado com maior circularidade entre os alunos, de acordo com os vários elementos presentes em seu contexto escolar<sup>52</sup>. Além disso, Caimi (2015, p. 27) defende um maior “diálogo da história com as camadas médias da sociedade, por meio de livros editados com linguagens menos herméticas”, com o intuito de possibilitar ao historiador ocupar um lugar de maior destaque na grande mídia.

---

<sup>52</sup> Neste caso, ao utilizar a expressão “contexto escolar” estamos nos referindo a uma série de aspectos. A faixa etária dos estudantes; a modalidade de ensino (regular, EJA ou modular) o nível de ensino (fundamental ou médio); a série escolar; o perfil sócio - econômico dos alunos; particularidades de cunho regional e local, dentre outros.

### 3.1. Narrativa histórica e os novos suportes, métodos e possibilidades narrativas em história.

Esta última questão elencada por Flávia Caimi nos remete ao debate sobre narrativa histórica. O epistemólogo Paul Ricoeur (2007, p. 247), em seu clássico livro sobre *A História, a memória, o esquecimento* defende a tese de que “a história é uma escrita, de uma ponta a outra: dos arquivos aos textos de historiadores, escritos, publicados, dados a ler”. Ou seja, Ricoeur (2007, p. 294) afirma que a produção do conhecimento histórico só se materializa no momento da construção de um tipo específico de narrativa, a narrativa histórica. A “representação historiadora” seria então “uma imagem presente de uma coisa ausente; mas a própria coisa ausente desdobra-se em desaparecimento e existência no passado”.

Ao efetuar críticas às tentativas de alguns historiadores pós-modernos, como Hayden White, em colocar em pé de igualdade a narrativa historiadora com o que chamou de “formas retóricas da representação”, Ricoeur (2007, p. 273) aponta ter sido um dos poucos méritos do estudo de imaginação histórica de White “estimular a exploração de modos de expressão alternativos, eventualmente ligados a outros suportes além do livro dado a ler”. O autor defende a necessidade da construção de um arcabouço teórico e de um rigor metodológico por parte do historiador para que sua representação historiadora do passado seja considerada válida.

Na mesma linha de raciocínio, o historiador Antoine Prost (2015, p. 237) em um artigo intitulado *A história se escreve* aponta algumas particularidades do texto histórico em relação ao texto jornalístico. Destacando o aparato crítico e as “notas de rodapé”. As notas de rodapé seriam essenciais para a argumentação do historiador, pois ao contrário do discurso jornalístico, o discurso da história deve ser verificável, não recorrendo ao “argumento da autoridade”.

A partir disso, Prost (2015, p. 237) enumera três características essenciais ao texto histórico: ser um texto saturado; ser um texto objetivado e digno de crédito e ser um texto manuseado. Sobre a saturação do texto histórico, a autor aponta a necessidade do historiador justificar “tudo o que afirma”. Já acerca da segunda característica, o historiador justifica a importância do historiador citar “inumeráveis referências a outros historiadores” com o intuito de mostrar “seu pertencimento à profissão” (PROST, 2015, p. 239), bem como evitar tomar partido, indignar-se ou manifestar emoções. Enquanto que a terceira característica relaciona-se à importância da citação de outros autores com o objetivo de defender-se de eventuais

contestações e confirmar “seu saber” (PROST, 2015, p. 241). Daí, segundo Prost, a grande relutância de muitos historiadores “em sacrificar as notas de rodapé, conforme a imposição de um grande número de editores de coleções de história” (PROST, 2015, p. 236).

Ainda assim, é crescente o número de historiadores que vem abdicando de alguns elementos considerados essenciais ao texto historiográfico sob a premissa de atingir um público mais amplo com seus trabalhos. No caso da historiografia brasileira, Flávia Caimi (2015, p. 27) cita uma série de autores “com forte presença no mercado editorial” na atualidade: Mary Del Priori, Eduardo Bueno, Cláudio Moreno, Laurentino Gomes. Todos eles possuem “obras de referência histórica” e estão entre os mais vendidos nos rankings de publicações brasileiros. Podemos destacar também, ao longo do século XXI, o fortalecimento no país de um campo da história que visa efetuar “reflexões sobre a atuação do profissional capaz de estimular a consciência histórica para um público mais amplo, não acadêmico” (ALMEIDA e ROVAI, 2011, p. 7), a história pública.

Almeida e Rovai (2011, p. 9) argumentam em favor da história pública como uma “possibilidade de difundir o conhecimento histórico – de maneira responsável e integrada – para amplas audiências”. Contudo, defendem a respeitabilidade dos “gêneros ‘divulgação histórica’, ‘ficção histórica’ e ‘história didática’ por meio do conceito filosófico de *consciência histórica*”. Ou seja, as autoras compreendem a importância de uma maior atuação do historiador no espaço público considerando a necessidade de não suprimir a “ciência em favor da história pública, porém, o desejo de pensar uma ponte de comunicação com a recepção do trabalho acadêmico”.

Em um artigo intitulado *A expansão da História*, José D’Assunção Barros (2013, p. 13) efetua algumas considerações sobre novas possibilidades de expressão da escrita da História, “seja nos seus aspectos textuais, seja em direção a alternativas não textuais que hoje são consideradas pelos historiadores como possibilidades atuais ou futuras”. Segundo o historiador, o processo de expansão do campo da história permite vislumbrar a possibilidade de novas formas de escrita da história.

Na última parte do artigo, o historiador faz uma série de indagações sobre o texto escrito como o único suporte atualmente aceito pela academia para validar trabalhos no campo da história. “Será o formato livro o único destino de um bom trabalho historiográfico? Não será possível trazer novos suportes para a História, para além do ‘escrito’, como a *visualidade* (...) ou como a *virtualidade*?”. E complementa com a seguinte pergunta: “Assistiremos nas próximas décadas à possibilidade de teses de História apresentadas em formato de vídeo ou DVD, ao invés do tradicional formato livro?”. Barros acredita que sim. O

movimento de expansão da história leva a uma grande “possibilidade de surgimento ou fortalecimento de modalidades historiográficas que seriam definidas por novos tipos de suporte”. Contudo, aponta que estas novas modalidades historiográficas ainda estariam por serem melhores “desenvolvidas pelos historiadores de agora e do futuro” (BARROS, 2013, p. 37- 38).

Em um dos artigos publicados no livro *Introdução à História Pública*, Ana Maria Mauad e Fernando Dumas (2011, p. 81) apresentam a possibilidade de novos métodos e possibilidades narrativas para a história por meio de uma “escrita videográfica da história (ou video-história)”. Segundo os autores, a video-história seria um tipo de narrativa fílmica fruto dos resultados de uma operação histórica a qual manteria “os requisitos acadêmicos consagrados para a produção historiográfica”.

Contudo, para que a video-história “se apresente como uma operação historiográfica, esta narrativa deve ser, ao mesmo tempo, o produto final de uma investigação historiográfica e um produto audiovisual capaz de transmitir as informações e análises desejadas”. Ou seja, a video-história não seria apenas uma transferência de mídia, “implica na elaboração de um novo tipo de texto histórico, que considere, na sua produção, a natureza de enunciação das fontes trabalhadas”. Desse modo, este tipo de “texto histórico” seria composto fundamentalmente por fontes orais, visuais e sonoras (MAUAD e DUMAS, 2011, p. 81).

A alternativa de se utilizar novos formatos e suportes para divulgar produtos da produção acadêmica do campo da história ou mesmo novos métodos e possibilidades narrativas para a história vem sendo crescentemente debatido no meio acadêmico. No entanto, percebe-se certa resistência de alguns historiadores em fomentar iniciativas que viabilizem o aproveitamento dos novos suportes de informação, especialmente o meio digital, em prol de uma maior divulgação do conhecimento produzido na academia, influenciando em grande medida no incipiente quantitativo de experiências efetuadas.

Segundo Fagundes (2014, p. 17), a simples menção sobre novas possibilidades de atuação “rebate no que seria uma essência do historiador a ser desvirtuada. Um *éthos*, talvez”. Ou seja, há “um papel autoevidente que nos atribuímos dentro da sociedade” cristalizados a partir de formas de atuação seculares. Fagundes compreende ser a questão “bastante espinhosa” (2014, p. 18), ainda assim propõe como possibilidade de análise investigar “alguns aspectos relevantes da relação entre historiadores do interior da corporação acadêmica e da relação ente a cultura histórica historiadora e a cultura histórica em geral” (FAGUNDES, 2014, p. 18).

A partir de um levantamento sobre os cursos de graduação em história em funcionamento no país, Fagundes afirma que “a história vem perdendo terreno para a memória, da qual se afasta, mas com a qual se combina” (2014, p. 18), visto que a matéria de ambas seria o passado. Em várias instituições de ensino superior cursos de história têm sido fechados, sobrevivendo predominantemente em universidades financiadas pelo orçamento público. Tal fato estaria levando à substituição da famosa frase de Marc Bloch “pra que serve a História?” por outra na atualidade: “O que fazemos hoje com um curso de história?” (FAGUNDES, 2014, p. 19).

Assim como os demais historiadores debatidos anteriormente, Fagundes (2014, p. 20) argumenta sobre a possibilidade de se fortalecer o curso de história propondo “discutir a possibilidade de historiadores poderem apresentar a história por meio de outras modalidades narrativas que não seja apenas o texto”. No entanto, identifica uma grande dificuldade nesta operação a partir da citação de uma afirmação do historiador Serge Gruzinski ao ministrar uma palestra na UFMG em 2008: “a gente só sabe escrever livros!”.

Fagundes aponta a predominância de uma cultura histórica entre os historiadores na qual se veem exclusivamente como produtores de textos historiográficos. Nesse sentido, qualquer tentativa de divulgação da história por outros meios acarretaria automaticamente numa deturpação de sua legitimidade enquanto historiador. Segundo o autor, este seria o principal entrave para uma maior aproximação da história com o grande mercado editorial ou mesmo com outros formatos de mídia. A relutância de muitos historiadores em adentrar no mercado editorial por meio de livros que possuam uma linguagem mais acessível ao grande público, ou mesmo por meio da utilização dos novos suportes de informação vem, contudo, abrindo espaço para atuação de profissionais de diferentes áreas, os quais normalmente são menos familiarizados e/ou menos comprometidos com as nuances do saber histórico produzido na academia.

Retornando ao campo do ensino de história, Helenice Rocha (2015, p. 11-12) aponta como uma das questões mais relevantes ao ensino de história na atualidade focalizar “suas relações com a cultura histórica e os usos possíveis do passado no mundo contemporâneo”. Este desafio estaria relacionado às demandas sociais pela história e à memória as quais ganharam força nos últimos anos “exigindo a inclusão de atores até então desconhecidos, e, ainda, uma história escrita em linguagem mais acessível”.

Segundo a historiadora, existe atualmente “um amplo leque de narrativas históricas (...) à disposição da sociedade, de modo que professores e historiadores precisam lidar com ele” (2015, p. 12). No caso do campo da história, as discussões acima mencionadas apontam

para certo impasse, no qual muitos historiadores defendem a necessidade de inclusão de novos suportes para narrativas históricas ou mesmo de novos formatos e métodos narrativos, ao mesmo tempo em que poucos buscam efetuar experiências concretas com estas novas possibilidades. E no campo do ensino de história? Quais seriam suas principais tendências, perspectivas e possibilidades?

### **3.2. Produção de narrativas audiovisuais em processos de ensino-aprendizagem em história: entre perspectivas e possibilidades**

Flávia Caimi (2015, p. 25) aponta como uma das principais tendências do campo do ensino de história o crescimento do número de investigações sobre práticas escolares “nas modalidades pesquisa etnográfica, pesquisa participante, pesquisa-ação”, as quais utilizam como base de análise a produção de diferentes tipologias documentais como, por exemplo: depoimentos; narrativas de histórias de vida; entrevistas com professores e alunos, dentre outros.

Neste caso, percebe-se uma grande aproximação do campo do ensino de história com algumas abordagens do campo da história, especialmente quanto “às especificidades teóricas e metodológicas” (DELGADO e FERREIRA, 2014, p. 7) da chamada história do tempo presente. O campo do ensino de história vem se utilizando crescentemente de uma das principais potencialidades da história do tempo presente, especialmente “a possibilidade que tem o historiador de produzir ele mesmo fontes para sua pesquisa” (DELGADO e FERREIRA, 2014, p. 9). Outras semelhanças estariam relacionadas às tipologias e às principais características das fontes produzidas. Onde se identifica a predominância da “história oral e a produção de fontes iconográficas”, as quais tendem a trazer em si uma “diversidade de visões de mundo e de registros de experiências vividas” (DELGADO e FERREIRA, 2014, p. 9).

De acordo com os estudos desenvolvidos por Fernando Seffner (2017, p. 244) sobre como pensar em estratégias pedagógicas que façam da fonte histórica um artefato produtivo “para o ensino e a aprendizagem de tópicos do programa da disciplina” e do professor Henrique Oliveira (2004, p. 65) sobre ensino de história “através da produção de vídeos”. Optamos em propor como produto final desta dissertação as atividades de culminância feitas pelos alunos investigados ao longo desta pesquisa-participante, ou seja, seus audiovisuais de curta duração em diferentes formatos sobre temáticas relacionadas ao conceito histórico regime militar.

Ao efetuarmos uma proposta de ensino-aprendizagem em história utilizando outras modalidades narrativas além do texto, tinha-se como objetivo principal fomentar os alunos a produzirem suas próprias narrativas em suportes diferentes do texto escrito. A identificação, em uma das primeiras atividades diagnósticas, de que apenas um aluno desta turma não possuía celular do tipo *smartphone*, nos levou a pensar em propostas que pudessem potencializar algumas das diversas funções contidas neste aparelho promovendo situações de aprendizagem em história que contivessem também aspectos de ludicidade. Além disso, as atividades diagnósticas e o cotidiano da sala de aula indicavam que a maioria destes alunos utilizava com grande frequência o celular dentro e fora da escola. Desse modo, a utilização dos celulares como um recurso didático com o intuito de produzir narrativas audiovisuais na disciplina escolar história foi vista como uma atividade capaz de potencializar o interesse do aluno pela disciplina por meio do uso de um objeto já muito utilizado em seu cotidiano.

Não obstante, a proposta de atividade de culminância não foi bem vista por todos os alunos. Todas as equipes participaram das atividades preliminares, como, por exemplo, as oficinas sobre utilização de aplicativos de edição de vídeos em *smartphones* e sobre criação de “argumento”<sup>53</sup> e audiovisuais, mas duas equipes não concordaram em produzir o audiovisual de curta duração. Preferindo serem submetidos a uma atividade de culminância mais tradicional, como a prova escrita. Ainda assim, acreditamos que a proposta apresentada era adequada a este contexto escolar, visto que a maioria dos alunos aprovou a ideia, demonstrou interesse em produzir o audiovisual (participando ativamente de todas as oficinas programadas) e apontaram posteriormente a produção dos audiovisuais como uma de suas atividades favoritas ao longo das aulas-oficinas sobre o regime militar em suas respostas a um dos questionários diagnósticos aplicados.

Foram realizadas três atividades preliminares com estes estudantes buscando auxiliá-los a desenvolver algumas habilidades necessárias para a produção de narrativas audiovisuais de curta duração. Numa das aulas-oficina, foram exibidos dois audiovisuais de curta duração apresentando algumas noções básicas para quem pretende gravar vídeos<sup>54</sup>. Nestes audiovisuais, descreviam-se os principais gêneros fílmicos (comédia, drama, ação, documentário), os conceitos de “argumento” e de “roteiro”, bem como algumas ideias para tornar o vídeo mais dinâmico utilizando técnicas de edição. Por exemplo, um dos audiovisuais

---

<sup>53</sup> Estas oficinas serão descritas e debatidas ao longo do capítulo.

<sup>54</sup> “*Não tem segredo – roteiro*”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gKm6iSs1yOc>>. Acesso em: 14/04/2018; “*O que faz um roteirista*”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UCaFBgE4Xt8>>. Acesso em 14/04/2018.

apontava a possibilidade de se intercalar a fala dos entrevistados quando da produção de um audiovisual do gênero documentário.

Após a exibição dos audiovisuais, os alunos foram divididos em grupos focais nos mesmos moldes das oficinas (já descritos no capítulo anterior) com o intuito de efetuar uma atividade em sala de aula. As equipes ficaram imbuídas de criarem um “argumento” para os seus audiovisuais. As três equipes que concordaram em produzir audiovisuais sobre seus temas de pesquisa, construíram os seguintes argumentos<sup>55</sup>.

A equipe responsável pelo tema “golpe de 1964”, construiu um argumento tendo como ideia principal entrevistar dois professores de história acerca do tema. Sugeriu-se a releitura dos textos didáticos e paradidáticos consultados para a apresentação da oficina e utilizados nas aulas-oficinas com o objetivo de elaborarem de três a quatro perguntas a serem feitas aos professores. A equipe elaborou as seguintes perguntas: 1) O que aconteceu em 1964 foi um golpe, uma contrarrevolução ou uma revolução? 2) O golpe (revolução ou contrarrevolução) foi civil-militar ou militar? 3) Há diferença entre os termos “regime” e “ditadura”? 4) Por que a existência da censura aos meios de comunicação e a vários artistas do período<sup>56</sup>?

A segunda equipe, responsável pelo tema “Milagre Econômico”, teve como ideia para o seu audiovisual entrevistar pessoas com mais de 60 anos de idade, pois entendiam que eram “pessoas que viveram esse período”. Assim como, no caso da equipe comentada acima, os alunos da equipe 2 foram direcionados a relerem os textos didáticos utilizados em sua apresentação com o objetivo de elaborar as perguntas a serem feitas. A equipe elaborou as seguintes perguntas: 1) Você sabe o que foi o “Milagre Econômico”? 2) Na sua opinião, existiu o “Milagre econômico”? 3) O “Milagre econômico” foi bom ou ruim?

A terceira equipe, “Guerrilha do Araguaia”, apresentou como “argumento” para o seu audiovisual a construção de um pequeno texto didático, o qual seria lido por todos os membros da equipe e gravado de forma coordenada com algumas imagens que mostrariam o “contexto” da “Guerrilha do Araguaia” e destacaria as passagens consideradas mais importantes para o entendimento do texto.

Após a criação dos “argumentos”, foi realizada uma oficina com o realizador audiovisual profissional e professor de história, Éder Monteiro. O objetivo principal era apresentar aos alunos alguns aplicativos de edição de vídeo, destacando suas potencialidades e

---

<sup>55</sup> Segundo Inácio Araujo (2012), um argumento é uma ideia inicial para um filme ou qualquer outro tipo de audiovisual em um documento escrito. Blog do Inácio Araújo. Disponível em: <<https://inacio-a.blogosfera.uol.com.br/2012/07/>>. Acesso em: 18/10/2018.

<sup>56</sup> Esta última pergunta, embora não estivesse diretamente relacionada ao tema pesquisado por esta equipe, foi considerado relevante em razão da equipe responsável por elaborar um audiovisual sobre as “músicas de contestação ao regime militar” não ter participado desta última atividade.

limitações, e realizar exercícios práticos com estes aplicativos com o intuito de descobrir com qual deles os alunos se sentiriam mais familiarizados para editar suas gravações. Como atividade preliminar, o professor Éder Monteiro pediu aos alunos que baixassem em seus aparelhos celulares os seguintes aplicativos: VivaVideo; Magisto e FilmoraGo.

No dia da oficina, não foi possível conectar os celulares à Internet utilizando o sinal interno da escola para a realização dos exercícios propostos pelo professor. Foi necessário compartilhar o sinal de Internet do meu celular pessoal e do professor responsável pela oficina com os alunos para que eles pudessem realizar algumas atividades. A maioria dos estudantes apresentou grande facilidade em aprender a manusear as principais funções dos aplicativos e manifestaram a preferência em utilizar o aplicativo FilmoraGo para editar seus audiovisuais.

Após a realização das oficinas, foi dado um prazo de 15 dias para que os alunos apresentassem o produto de sua atividade de culminância. No entanto, apenas a equipe 1 entregou o seu audiovisual dentro do prazo previamente estipulado. No dia acordado para a entrega e apresentação dos produtos audiovisuais, os membros da equipe 2 pediram mais uma semana de prazo, pois não conseguiram entrevistar uma das pessoas que constava em seu cronograma, enquanto que a equipe 3 reconheceu que ainda não havia começado a gravar o audiovisual. Diante disso, somente na semana seguinte as equipes puderam apresentar seus audiovisuais.

Depois da exibição de cada audiovisual, os membros das equipes foram “sabatizados” pelos demais colegas e por mim com o intuito de conhecer mais detalhes sobre os bastidores das gravações, de alguns efeitos visuais apresentados nos audiovisuais e o porquê deles terem feito determinadas escolhas durante o processo de gravação e edição dos audiovisuais. No entanto, as respostas dadas serão debatidas em conjunto com as considerações a serem feitas sobre os audiovisuais, a partir do próximo tópico.

A metodologia adotada para a elaboração dos audiovisuais buscou dar o máximo de liberdade de criação aos alunos para que eles tivessem um papel de protagonismo dentro de todo o processo. Durante as aulas-oficinas voltadas para a confecção do produto audiovisual, buscou-se efetuar, predominantemente, a função de orientador dos grupos, sugerindo leituras e efetuando oficinas com o intuito de permitir aos alunos realizarem todas as etapas de produção de seus audiovisuais, desde a criação do “argumento” até a edição final.

Uma das principais dificuldades enfrentadas para a efetivação desta proposta foi o tempo de aula semanal disponível para a disciplina história no ensino médio. Principalmente

em razão do quantitativo de aulas-oficinas vistos como necessários ao longo de um semestre para a realização de todas as etapas elencadas no cronograma desta pesquisa-participante<sup>57</sup>.

Em um artigo publicado em 2004, o professor Henrique Oliveira descreveu sua experiência como professor de uma disciplina chamada “Oficina de Vídeo-História” (2004, p. 70), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Oliveira apontou ser a organização do tempo um dos principais desafios em suas oficinas, “pois as atividades de formação e a etapas de realização dos vídeos exigem que os alunos dediquem um tempo bem maior que as quatro aulas semanais previstas para a disciplina.” (OLIVEIRA, 2004, p. 72-73.).

No nosso caso, o desafio era ainda maior, pois tínhamos uma carga horária semanal menor do que a do professor Henrique Oliveira (somente três aulas semanais) e não estávamos realizando oficinas com alunos do curso de graduação em história, os quais normalmente já possuem algumas noções básicas de como efetuar atividades de pesquisa em história. Estávamos efetivando um processo experimental e alternativo de ensino-aprendizagem em história com alunos concluintes do ensino médio que, em sua maioria, não possuíam o hábito da leitura fora do ambiente escolar, além de outros problemas já elencados ao longo dos capítulos anteriores.

Esta proposta de ensino-aprendizagem também não possuía a pretensão de assistir a construção de uma “escrita videográfica da história” (MAUAD e DUMAS, 2011, p. 81). Compreendemos os audiovisuais produzidos por estes alunos como “produtos audiovisuais”, os quais tiveram como objetivo pedagógico possibilitar análises sobre processos de ensino-aprendizagem em história por meio da produção de narrativas em formatos diferentes do texto escrito, pois estes produtos buscam transmitir os resultados de atividades de pesquisas na disciplina história efetuadas no âmbito escolar.

De acordo com Mauad e Dumas (2011, p. 81), a videografia é resultado de uma operação mais complexa, obedecendo “princípios teóricos e metodológicos”, apresentando-se como uma “operação historiográfica”. Ainda assim, ao longo das aulas-oficinas que culminaram na criação dos “produtos audiovisuais”, buscou-se efetuar uma maior aproximação desses estudantes com alguns tipos de produtos de divulgação da história, com os quais dificilmente estes alunos teriam acesso fora do âmbito escolar.

Por exemplo, numa das aulas-oficinas, foram apresentados livros de autores que discutem a temática do regime militar no âmbito acadêmico<sup>58</sup> para que os alunos pudessem

---

<sup>57</sup> Cerca de quatro meses, com três aulas semanais. Sendo que, nem todas as aulas-oficinas programadas foram executadas, em virtude de fatores como: feriados e pontos facultativos, períodos de avaliação (1ª e 2ª avaliações e Recuperação Paralela) e outras programações pedagógicas nem sempre previstas no calendário da escola.

folhear e realizou-se uma atividade escolar onde os alunos foram “provocados” a efetuar um pequeno “debate historiográfico” a partir da leitura de dois fragmentos de textos de historiadores que possuem visões divergentes sobre os conceitos históricos: “Golpe militar”; “Golpe civil-militar”, “Ditadura Militar” e “Ditadura civil-militar”. Tratava-se de uma atividade na qual os alunos tinham como incumbência identificar convergências e divergências entre os argumentos dos historiadores Carlos Fico (2014) e Daniel Aarão Reis (2014) acerca dos conceitos elencados por meio da leitura dos dois fragmentos de texto.

Embora muitos alunos tivessem apresentado dificuldade em compreender algumas palavras do vocabulário utilizado pelos historiadores nos fragmentos de texto<sup>59</sup>, todos os estudantes presentes participaram, finalizaram a atividade e, em sua maioria, conseguiram identificar a principal divergência entre os pontos de vista dos historiadores utilizados nesta atividade.

Assim, de acordo com a proposição feita no capítulo anterior em utilizar os audiovisuais como ponto de partida com o objetivo de estimular a prática da leitura entre os estudantes. Neste último capítulo, visamos uma prática de ensino-aprendizagem em história na qual os audiovisuais fossem utilizados como ponto de chegada. Como uma possibilidade de fomentar a produção de narrativas escolares em história em um formato diferente do tradicional texto escrito e como culminância de suas atividades de pesquisa histórica escolar efetuada dentro e fora da sala de aula. Assim, a seguir os audiovisuais serão analisados levando-se em consideração desde a produção até a apresentação.

---

<sup>58</sup> Numa das aulas-oficina, levei minha coleção pessoal de livros sobre regime militar aos alunos. Algumas diferenças de abordagens entre os historiadores foram logo notadas por alguns alunos ao lerem o título das obras. Esta questão será debatida no próximo tópico.

<sup>59</sup> Ao longo da atividade, muitos alunos pediram para que eu explicasse o significado de algumas palavras usadas nos fragmentos de texto.

### 3.3. Audiovisual 1: o discurso da autoridade e mais algumas considerações sobre cultura histórica e cultura escolar

FICHA TÉCNICA: Audiovisual 1 (“Golpe de 1964”)

Tempo de duração: 00:07:01.

Data da entrevista: 13/05/2018.

Gravação feita num celular do tipo *smartphone*.

Montagem de áudio e vídeo feita no aplicativo “FILMORAGO”.

O audiovisual 1, embora houvesse proposto entrevistar dois professores de história, realizou entrevista com apenas um professor de história da rede pública estadual<sup>60</sup>. Durante a sessão de perguntas, um dos membros da equipe respondeu que o professor entrevistado é seu tio e apenas dois membros da equipe estavam presentes no momento da entrevista (aluna 9 e aluna 15).

A análise desta narrativa audiovisual enfatizará as perguntas feitas pelos membros da equipe ao entrevistado e as imagens e demais recursos visuais utilizados, visto que não é objetivo principal desta pesquisa analisar narrativas produzidas por professores de história. Ao perguntar para os membros da equipe por que eles decidiram entrevistar um professor de história, as duas alunas responsáveis por entrevistá-lo deram respostas que nos permitiram identificar alguns aspectos relevantes acerca dos debates efetuados nos capítulos anteriores sobre cultura histórica e cultura escolar.

Identificou-se nas perguntas elaboradas a utilização de alguns conceitos históricos debatidos em sala por meio da utilização de fragmentos de textos paradigmáticos, especialmente do historiador Carlos Fico (2014). Na introdução de seu livro sobre os momentos decisivos do *Golpe de 1964*, Fico efetua um pequeno debate sobre este período e defende que este evento contou com a participação de diferentes setores da sociedade brasileira, não sendo um golpe estritamente militar, mas de cunho civil-militar.

Outra pergunta que chamou a atenção por utilizar conceitos debatidos em sala de aula foi a que indagava sobre se havia diferença entre os conceitos “regime” e “ditadura”. Numa

---

<sup>60</sup> Professor Marco Antônio Coelho, 37 anos.

das aulas-oficina, apresentei alguns livros de minha coleção pessoal sobre o tema e um dos alunos, ao comparar a capa de um livro de Marcos Napolitano (2014) chamado *História do regime Militar Brasileiro* com uma coletânea de artigos organizados por Daniel Aarão Reis; Marcelo Ridenti e Rodrigo Patto Sá Motta chamado *A ditadura que mudou o Brasil* (2014), perguntou qual era a diferença entre “ditadura” e “regime”? Aparentemente, a dúvida não foi sanada com a minha explanação e os membros da equipe 1 decidiram efetuar a pergunta novamente a outro professor de história.

Aparentemente, a maioria das imagens utilizadas no audiovisual 1 foram retiradas da Internet, do site “Google imagens”. Pois, muitas das iconografias são conhecidas e caracterizam-se pelo que Marialva Barbosa chamou de “imagens síntese” (2014, p. 12) do contexto do regime militar. Além de fotografias sobre o período, percebe-se a utilização de uma grande quantidade de imagens de jornais de grande circulação (MOTTA, 2014, p. 63) do período para ilustrar o audiovisual. É possível identificar manchetes de jornais como, por exemplo: O Globo; O dia; Jornal do Brasil; Correio da Manhã; Última Hora; Folha de São Paulo, dentre outros. Utilizou-se também um razoável conjunto de charges e caricaturas.



**Figura 2:** Uma das manchetes de jornal exibidas no audiovisual<sup>61</sup>.

<sup>61</sup> Imagem apresentada no audiovisual 1 entre os intervalos de tempo 00:00:39 a 00:00:46.

Este audiovisual privilegiou a utilização de uma noção de tempo mais convencional, visto que apresenta a entrevista concedida pelo professor de história de forma linear, sem efetuar nenhum “corte” de edição, extrapolando o tempo máximo previamente acordado (5 minutos de duração). Buscou-se priorizar ao máximo a fala do professor de história. Em uma das perguntas feitas à equipe, as integrantes responsáveis pela entrevista elucidaram por que decidiram não efetuar cortes na edição. As alunas responderam que um dos integrantes da equipe (aluno 11) não concordou com as respostas dadas pelo professor e tinha a pretensão de cortar boa parte de suas respostas. Os demais membros da equipe não concordaram e decidiram editar o audiovisual com a gravação, na íntegra, da entrevista.

O estudante que questionou as respostas dadas pelo entrevistado é considerado radical demais por muitos alunos. Desse modo, a única forma que os demais integrantes da equipe enxergaram para contestar de forma mais contundente as ideias deste aluno foi utilizando a própria fala do professor de história. Percebeu-se que estes alunos recorreram ao “discurso da autoridade” de um professor de história para contestar o que chamaram de “visão radical sobre o assunto” (aluna 15) por parte de um dos membros da equipe. O aluno 11 foi um dos que mais contestou os textos e audiovisuais lidos e exibidos em sala sobre o conceito histórico regime militar durante as aulas-oficinas. O aluno afirmava em todas as atividades que estes produtos de divulgação histórica tinham um viés ideológico enviesado.

Esta questão nos remete novamente para o debate sobre as relações entre cultura histórica e cultura escolar. Onde foi possível identificar claramente a existência de culturas históricas não somente distintas como conflitantes entre membros de uma mesma equipe, interferindo no processo de construção de sua narrativa histórica escolar. A alternativa encontrada pelos quatro membros para rechaçar o ponto de vista de um de seus integrantes, considerado “radical” pelos demais, foi utilizar a fala de um profissional do ensino de história.

Porém, esta tática utilizada levou a construção de uma narrativa que, embora fosse complementada com várias imagens sobre o contexto do regime militar, é composta por apenas uma narrativa hegemônica. Ou seja, buscou-se contestar o discurso de um aluno considerado radical pela maioria dos integrantes da turma, por meio de um único discurso produzido por um profissional reconhecido pelos demais membros da equipe como uma “autoridade no assunto” e, portanto, estando num degrau hierárquico superior ao do aluno para falar sobre o tema.

Percebeu-se que o tempo de permanência das imagens dentro do audiovisual vai sendo diminuído gradativamente, conforme o audiovisual vai se aproximando do seu final. Perguntado aos membros da equipe, por que utilizaram este recurso, estes alunos responderam

terem percebido que o audiovisual ficou “grande demais” (aluna 9) e buscaram utilizar este e outros recursos visuais com o objetivo de deixar a exibição “menos chata” (aluna 15).

Identificou-se também um efeito visual pouco comum, utilizado uma única vez durante a exibição deste audiovisual (do período 00:03:10 a 00:03:14). Durante quatro segundos, uma das imagens começa a “tremar” de forma frenética, chamando a atenção de vários alunos. Perguntados sobre o porquê de terem utilizado aquele recurso visual. Os integrantes da equipe responderam que foram duas as motivações. A primeira estava relacionada novamente com a extensão do tempo de duração do audiovisual, considerado muito longo. Por isso, decidiram escolher uma imagem exibida durante um período próximo ao da metade do tempo de duração para efetuar um efeito que chamasse a atenção de todos, visando impedir que os alunos “dormissem durante a exibição” (aluna 15).

A segunda motivação está relacionada a elementos da cultura de uma das integrantes do grupo (aluna 26), a qual declarou gostar de “tecnobrega”, em especial do estilo conhecido como “Treme”. O efeito visual escolhido para ser utilizado no audiovisual seria então uma referência simbólica a um dos seus gêneros musicais favoritos. É possível identificar nesta questão algumas aproximações entre a cultura histórica e a cultura escolar, haja vista que alguns elementos de sua cultura foram resignificados no âmbito do contexto escolar a partir da utilização de elementos simbólicos dentro do produto audiovisual produzido.

Outro elemento que chamou atenção neste audiovisual foi o seu momento de desfecho (00:06:51 a 00:06:56), quando é exibido o nome e a profissão do entrevistado e, em seguida é utilizado o recurso visual do “close-up”<sup>62</sup>, na parte inferior da imagem, num pequeno parágrafo precedido de um asterisco descrevendo que “as referências utilizadas na entrevista são ‘resultados’ de uma vida inteira de leitura” (Figura 3). Esta citação apresenta um grande respeito dos entrevistadores pelo professor de história, bem como pretende reafirmar a presença de um “discurso da autoridade” como alternativa para rebater as críticas feitas por um dos integrantes da equipe aos argumentos apresentados pelo professor.

---

<sup>62</sup> O foco da imagem sai do plano mais amplo e vai sendo fechado num pequeno elemento contido nesta imagem.

A yellow rectangular graphic with green text. The text reads: '\*As Referências utilizadas na entrevista são “Resultados” de uma vida inteira de leitura.'

**Figura 3** – Menção às referências utilizadas pelo professor de História entrevistado<sup>63</sup>.

Ao serem perguntados por que não haviam entrevistado dois professores de história, conforme haviam predito em seu argumento. Um dos membros da equipe respondeu que achou uma entrevista “o suficiente, pois o professor falou muito bem” (aluna 15). Além disso, citou a ocorrência de muitos conflitos de ideias dentro do grupo, principalmente entre o aluno citado acima (aluno 11) e os demais integrantes. E, por fim, como a entrevista exibida não teve nenhum corte de edição, por si só extrapolou o tempo de duração previamente estipulado.

Este audiovisual permite inferir sobre a dificuldade em se tentar desconstruir a concepção de tempo histórico de viés linear e a hegemonia da narrativa única predominante nos livros didáticos de história, as quais parecem estar enraizadas em boa parte dos alunos concluintes do ensino médio. O desenvolvimento de atividades em sala de aula que buscassem suscitar o debate de ideias por meio da apresentação de diferentes pontos de vista sobre o tema estudado, em praticamente todas as aulas-oficinas, não foi suficiente para que os alunos desta equipe optassem em desenvolver uma narrativa audiovisual em um formato que se distanciasse dos moldes de narrativa predominante em boa parte dos livros didáticos de história.

---

<sup>63</sup> 00:06:53 a 00:06:56.

### 3.4. Audiovisual 2: uma narrativa polifônica?

FICHA TÉCNICA: Audiovisual 2 (“Milagre econômico”)

Tempo de duração: 00:04:03.

Datas das entrevistas: 19/05/2018 e 26/05/2018.

Gravação feita num celular do tipo *smartphone*.

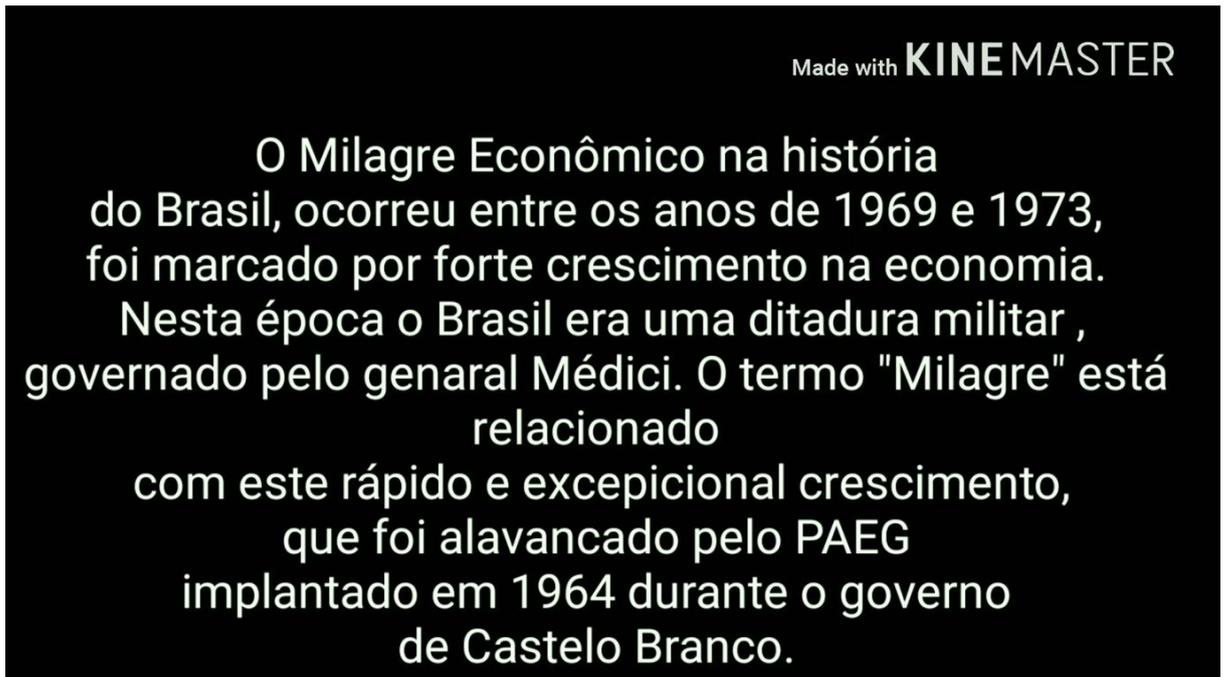
Montagem de áudio e vídeo feitos nos aplicativos “KINEMASTER”, “Viva Video” e “FILMORAGO”.

A equipe 2 apresentou um audiovisual com pouco mais de quatro minutos de duração, o qual foi o resultado de duas entrevistas gravadas pelos membros da equipe. Sendo os entrevistados o professor Fábio Salgado e a dona de casa Maria de Lourdes. O professor e contador Fábio Salgado ministra aulas no SEBRAE e é professor de um dos membros da equipe (aluna 2). Já a dona de casa aposentada, Maria de Lourdes é avó de outra integrante da equipe (aluna 21).

Este audiovisual chamou atenção pela presença de um elemento que não foi priorizado pelos outros dois audiovisuais produzidos: buscar evidenciar o caráter polifônico em sua narrativa audiovisual. Ao inserir, durante os primeiros segundos do audiovisual, um pequeno texto com algumas das principais características do “Milagre econômico” e seu período de duração (1969-1973)<sup>64</sup>, de acordo com a imagem 2, e depois entrevistar duas pessoas com pontos de vista diferentes sobre o “milagre econômico”, o audiovisual 2 possibilitou a identificação de um esforço da equipe em construir uma narrativa que não se limitasse a um único discurso, tampouco em sobrepor uma opinião em relação à outra.

---

<sup>64</sup> 00:00:34 a 00:00:46.



**Figura 4:** Texto de introdução ao audiovisual<sup>65</sup>

Segundo José D’Assunção Barros (2012, p. 64), “o cinema – e a sua realização última, que é o filme – é sempre uma construção polifônica”. Pois, “nele cantam inevitavelmente todas as vozes sociais, não apenas as que invadem a cena por meio de seus discursos, como também as que nelas penetram pela imagem” (BARROS, 2012, p. 65). Neste caso, o historiador está fazendo referência principalmente às produções cinematográficas profissionais, as quais contam com um grande número de profissionais em seus estúdios. No caso de uma produção audiovisual amadora de curta duração, criada por um pequeno número de pessoas, torna-se menos evidente a identificação destas múltiplas “vozes sociais”.

A dinâmica utilizada no curta, intercalando as falas dos entrevistados em três momentos distintos, permitiu enfatizar os momentos chave das entrevistas e facilitar a identificação da existência de pontos de vista divergentes entre a dona de casa e o professor. Nas respostas dadas às perguntas, o processo de cortes de edição utilizado pela equipe priorizou a exibição de respostas mais curtas, permitindo identificar facilmente, por exemplo, que, enquanto o professor Salgado afirma ter sido o “milagre econômico” positivo para a economia do país durante certo período ao mesmo tempo em que teria sido responsável pelo aumento da desigualdade social<sup>66</sup>, a dona de casa Maria de Lourdes relata que neste período

<sup>65</sup> 00:00:25 a 00:00:47.

<sup>66</sup> 00:00:39 a 00:00:44.

havia mais oportunidades de conseguir emprego destacando a loja “Lobrás”<sup>67</sup> como uma das empresas que davam oportunidades para que os jovens obtivessem o primeiro emprego<sup>68</sup>

Este foi o audiovisual que utilizou o maior número de cortes durante o processo de edição (pelo menos seis) e o maior número de aplicativos de edição de vídeos diferentes (“Kinemaster”; “VivaVideo” e “FilmoraGo”). Perguntados por que utilizaram três aplicativos diferentes durante o processo de edição, os alunos responderam que alguns membros da equipe tinham mais domínio de um dos aplicativos do que dos outros. Por conta disso, definiu-se que cada integrante utilizaria o aplicativo com o qual tivesse mais facilidade de uso. Isto mostra também que houve participação efetiva dos membros da equipe na realização das tarefas, onde cada integrante produziu uma parte do audiovisual e depois editando e reunindo-os num único produto audiovisual.

Do ponto de vista estético, os elementos que mais chamaram a atenção no audiovisual 2 foram: a abertura utilizando a apresentação de um famoso estúdio cinematográfico de Hollywood (Universal)<sup>69</sup> e a apresentação dos créditos também de acordo com o modelo que normalmente se usa na indústria cinematográfica<sup>70</sup> norte-americana. Nos créditos descrevem-se o tema e o subtema do audiovisual (Regime Militar e “Milagre econômico”, respectivamente); o nome do professor de história; o nome dos entrevistados e o nome dos integrantes da equipe.

A concepção de tempo adotada é outro elemento que se destaca em relação aos demais audiovisuais. Os cortes feitos no processo de edição não permitem ao espectador identificar em qual ordem as perguntas foram feitas, dando um efeito menos comum a este produto audiovisual. Segundo José D’Assunção Barros (2013, p. 29), o “tempo narrativo” é “claramente uma construção do historiador”. Pois, “o historiador que produz sua narrativa adquire poderes e direitos, com relação ao tempo, que não possui na vida comum, quando precisa se resignar às leis temporais da sua vida cotidiana”.

Ao construir uma narrativa de cunho histórico (ainda que no âmbito escolar), é possível vislumbrar a possibilidade que tem o narrador de se tornar “o senhor do tempo” (BARROS, 2013, p. 29), acelerando-o ou retardando-o, conforme a sua vontade. Segundo Barros, a construção de narrativas que utilizem o conceito tempo de forma mais dinâmica e lúdica pode ser uma ferramenta eficaz na desconstrução da imagem da disciplina história

---

<sup>67</sup> Sigla de uma famosa loja de departamentos e variedades do período, chamada Lojas Brasileiras.

<sup>68</sup> 00:03:04 a 00:03:19.

<sup>69</sup> 00:00:01 a 00:00:22.

<sup>70</sup> 00:03:47 a 00:03:59.

como algo factual, bem como de que “o aprendizado de História faz-se na medida em que os estudantes tornam-se capazes de decorar datas” (BARROS, 2013, p. 24).

### 3.5. Audiovisual 3: uma “oralização” do texto escrito

FICHA TÉCNICA: Audiovisual 3 (“Guerrilha do Araguaia”)

Tempo de duração: 00:01:43.

Datas da gravação: 08/06/2018.

Gravação feita num celular do tipo *smartphone*.

Montagem de áudio e vídeo feito no aplicativo “FILMORAGO”.

O audiovisual 3 propôs a criação de um pequeno texto didático sobre a Guerrilha do Araguaia, o qual seria apresentado de forma coordenada com a exibição de imagens do período e com a criação de efeitos visuais buscando enfatizar as passagens consideradas mais importantes. Contudo, somente imagens sobre a guerrilha e o contexto do regime militar são exibidas neste audiovisual junto ao texto narrado. Além disso, após a apresentação da equipe, fragmentos do texto foram pesquisados na Internet e identificou-se que algumas passagens da narração feita pelos alunos pertencem a um texto didático publicado no site “História do Brasil. Net”<sup>71</sup>.

Foi possível identificar três características neste audiovisual. A primeira está relacionada, novamente, à valorização de uma narrativa única e hegemônica, visto que o texto narrado apresenta apenas uma perspectiva sobre o tema. A segunda característica presente neste audiovisual foi a valorização de elementos típicos da narrativa textual, mesmo tendo sido dada a liberdade para que os estudantes pudessem explorar qualquer tipo de formato narrativo. E a terceira característica é a utilização do “argumento da autoridade”, pois o audiovisual não apresenta nenhum crédito acerca de possíveis livros ou sites consultados pelos alunos para a elaboração do texto narrado no audiovisual.

O texto narrado neste audiovisual já havia sido utilizado por estes alunos durante a apresentação da oficina. Durante as orientações para a produção do audiovisual, foi entregue

<sup>71</sup> Texto disponível em: <[https://www.historiadobrasil.net/resumos/guerrilha\\_araguaia.htm](https://www.historiadobrasil.net/resumos/guerrilha_araguaia.htm)>. Acesso em: 20/06/2018.

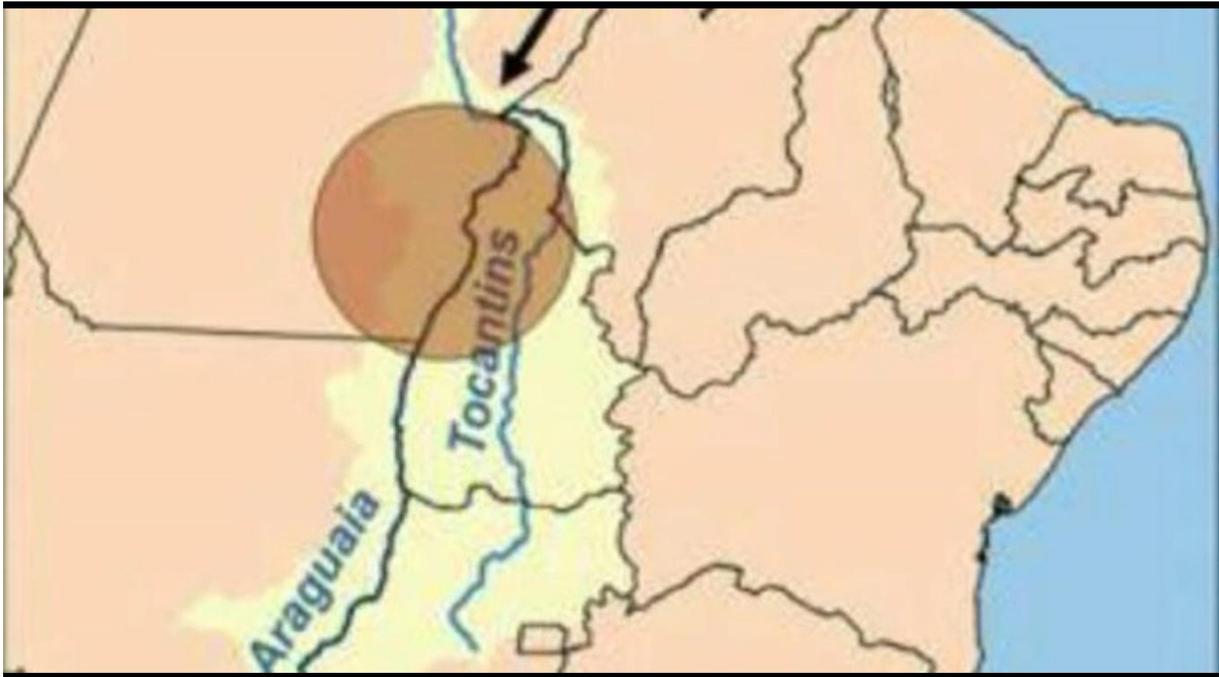
aos alunos um texto didático do professor Me. Cláudio Fernandes, publicado no site “Brasil Escola”<sup>72</sup> com o título *O que foi a Guerrilha do Araguaia?* e lhes foi pedido que efetuassem pesquisa escolar com o intuito de efetuar um levantamento de outros textos que abordassem o tema. Contudo, novamente os membros da equipe utilizaram apenas um texto como referência no processo de confecção de seu produto audiovisual, tornando a narrativa apresentada no audiovisual praticamente uma “oralização” de boa parte do texto didático utilizado para a apresentação da oficina sobre o tema.

Do ponto de vista estético, dois elementos podem ser destacados. O primeiro está relacionado ao tempo de duração do audiovisual (pouco mais de um minuto). Perguntados, por que produziram um audiovisual com somente um minuto de duração, visto que poderiam utilizar até cinco minutos, os alunos responderam que “não acharam muita coisa pra falar sobre o tema” (aluna 16), enquanto outra afirmou que achou o tamanho do audiovisual “suficiente pra falar sobre o assunto” (aluna 12).

Outro aspecto estético a ser destacado neste audiovisual foi a inserção de um mapa do Brasil com um zoom buscando enfatizar a região em que ocorreu a guerrilha logo nos primeiros segundos do audiovisual. Perguntados sobre por que selecionaram a imagem para ser apresentada primeiro, os membros da equipe responderam que não sabiam “onde ficava a região do Araguaia” (aluno 14) e, por isso, acreditavam que os demais alunos também não saberiam “onde era” (aluno 14). A preocupação dos integrantes da equipe em localizar espacialmente a região do confronto aos demais alunos foi visto como um dos aspectos de maior destaque neste audiovisual.

---

<sup>72</sup> Texto disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-foi-guerrilha-araguaia.htm>> Acesso em: 25/04/2018.



**Figura 5:** Mapa do Brasil com ênfase no local onde ocorreu a “Guerrilha do Araguaia”.

Por fim, é importante destacar que este experimento pedagógico de incentivar estudantes concluintes do ensino médio a produzirem narrativas em formatos audiovisuais sobre temas relacionados ao conceito histórico regime militar foi uma experiência pioneira para estes alunos. Ao longo de todo o seu percurso escolar, eles nunca haviam produzido uma narrativa histórica escolar em formato diferente do texto escrito. Daí a necessidade de relativizar algumas das dificuldades enfrentadas pelas equipes durante o processo de confecção de seus produtos.

Ao oportunizarmos esta atividade de culminância, buscou-se propor alternativas de ensino e aprendizagem em história utilizando-se de alguns elementos que já fazem parte do cotidiano destes estudantes. Portanto, as experiências vivenciadas e analisadas neste capítulo não têm a pretensão de se constituir numa receita a ser seguida por outros professores de história, mas sim estimular o debate viabilizando uma maior aproximação entre as diversas práticas escolares efetivadas na sala de aula com reflexões e análises efetuadas no âmbito acadêmico por meio de uma pesquisa-participante que teve com principal objetivo efetuar relações entre a cultura histórica e a cultura escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos principais objetivos deste estudo foi executar uma proposta de ensino e aprendizagem em história na qual fosse possível incorporar alguns elementos já utilizados pelos alunos em seu cotidiano. As “características mercantis da cultura juvenil” (SARLO, 2005, p. 99) do século XXI aliada à ausência de políticas públicas voltadas para a educação no Brasil, pressionam crescentemente o professor-pesquisador a buscar alternativas pedagógicas em história que muitas vezes acabam sendo vistas como propostas salvacionistas por muitos professores que se deparam diuturnamente com os graves e históricos problemas do nosso sistema educacional.

Alguns destes problemas, de tão comuns, são vistos com naturalidade por considerável parcela da sociedade. Ao longo de nosso percurso investigativo, nos deparamos com uma turma de alunos concluintes do ensino médio no qual muitos apresentam dificuldade em se fazerem presentes na sala de aula com certa assiduidade. Daí a nossa proposta de utilizar audiovisuais de curta duração em nossas aulas-oficina, como uma alternativa para driblar um problema cuja resolução está além das capacidades de um professor de história (e talvez até mesmo da equipe pedagógica da escola) e ao mesmo tempo buscar potencializar ao máximo os seus momentos dentro da sala de aula. Deste modo, a aplicação das atividades foi pensada com o intuito de fornecer ferramentas para que este aluno menos assíduo pudesse participar da aula de forma tal qual o aluno que havia estado presente no encontro anterior. Não obstante, temos consciência de se tratar de uma estratégia pedagógica mais conjuntural do que estrutural, mas ainda assim acreditamos que a proposta aplicada obteve certo êxito mesmo diante da lista de dificuldades apresentadas ao longo dos três capítulos desta dissertação.

A produção dos produtos audiovisuais teve um impacto positivo para a maioria dos alunos que participaram das atividades propostas. Percebeu-se um aumento da frequência de alguns alunos nas aulas de história a partir do final do primeiro semestre (período em que os alunos estavam na etapa de gravação e edição dos audiovisuais), permanecendo ao longo do ano letivo de 2018 (pelo menos até o início de uma reforma no prédio da escola durante o mês de outubro). Além disso, quase metade dos alunos respondeu que as aulas de história sobre o regime militar tiveram um impacto positivo sobre a visão que estes alunos tinham anteriormente acerca do tema. A primeira vista, pode parecer um percentual pequeno, mas se relembrarmos algumas das características destes alunos, como por exemplo, o forte enraizamento em uma tradição escolar marcada pelo uso do livro didático de forma

desproblematizada, pela utilização de uma noção de tempo histórico por um viés predominantemente linear e cronológico e por uma visão marcadamente positivista das fontes históricas, podemos afirmar se tratar de um saldo positivo.

A exibição dos audiovisuais para os demais professores e alunos da escola Acy de Barros e a sua publicação em plataformas digitais necessitou de um processo de negociação entre professor e alunos. Inicialmente, os alunos que participaram da atividade não queriam exibir os audiovisuais para a comunidade escolar e muito menos publicá-los. No entanto, ao longo do segundo semestre de 2018, foi efetuado todo um debate em torno da importância de se divulgar seus produtos para que outros professores e alunos pudessem conhecer algumas iniciativas criadas no espaço da sala de aula, mas que por vezes não se tornam conhecidas nem mesmo pelos demais professores e alunos da escola. Ficou acordado que os audiovisuais serão exibidos pela primeira vez ao público no dia da formatura dos alunos (possivelmente em meados de fevereiro de 2019) e, posteriormente, será criada uma página com o nome da escola no *facebook* a fim de se efetuar a divulgação dos audiovisuais.

A vitória de um candidato militar nas últimas eleições para presidente do Brasil, após pouco mais de 30 anos do fim do regime militar, aponta a necessidade dos historiadores e professores de história se fazerem mais presentes aos debates que abundam em espaços sociais como a Internet, e mais especificamente nas redes sociais, sobre as memórias sociais divulgadas sobre este período histórico. Recentemente, um programa de televisão do canal History Chanel chamado “Guia politicamente incorreto”<sup>73</sup> apresentou um programa onde alguns jornalistas e historiadores apresentavam uma visão predominantemente positiva sobre o período do regime militar, contrariando as análises dos principais historiadores que se debruçam sobre o tema<sup>74</sup>.

Como os historiadores podem tomar a frente neste debate que envolve diversos atores sociais? Segundo Marieta Ferreira (2012, p. 111), uma saída é pensar em alternativas no ensino de história para que possamos discutir estes “passados sensíveis” sem “neutralizar os pontos de conflito dentro da sociedade”. Segundo esta historiadora, o regime militar se enquadra dentro do que se convencionou chamar de história do tempo presente e uma de suas principais características é o “contexto de pressão das memórias sobre sua prática profissional” (FERREIRA, 2012, p. 111). Marieta Ferreira defende que os historiadores e professores de história devem abraçar a diversidade de memórias sobre o tempo presente. No

---

<sup>73</sup> Guia Politicamente incorreto. Ditadura à brasileira. Temporada 1. Episódio 2. USA, 2017. 48 min.

<sup>74</sup> Podemos citar alguns exemplos de historiadores que se posicionam de forma crítica em relação ao regime militar brasileiro, como: Daniel Aarão Reis (2014); Carlos Fico (2014); Rodrigo Pato Sá Motta (2014), Marcos Napolitano (2014), dentre outros.

espaço de uma sala de aula as memórias sobre temáticas que envolvem o tempo presente também são plurais, concorrentes e por vezes contraditórias, sendo papel do historiador e, principalmente, do professor de história dialogar com estas memórias no espaço da sala de aula.

Este estudo consistiu num esforço em efetuar pesquisa no campo do ensino de história. Contudo, reconhecemos as inúmeras limitações inerentes a um estudo de caso e convidamos outros professores-pesquisadores de história a se debruçarem sobre a temática estudada ao longo desta dissertação, pois acreditamos que estas páginas são uma gota no oceano de questões referentes ao conceito histórico regime militar no ensino de História.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Apresentação. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 7-15.

AQUINO, Israel. Pesquisa e ensino de história na Internet: limites e possibilidades. *Revista AEDOS*, n. 11, v.4, set. 2012, p. 796-809.

BARBOSA, Marialva. “Imprensa e ditadura: do esquecimento à lembrança em imagens sínteses”. Disponível em: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/rbhm/article/viewFile/4131/2447>>. Acesso em 23 jul. 2017.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARROS, José D’Assunção. Cinema e história: entre expressões e representações. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D’Assunção (orgs.). *Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012, p. 55-106.

\_\_\_\_\_ *A expansão da História*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_ *O tempo dos historiadores*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Prefácio. In: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa (orgs.). *Pesquisa em Ensino de História: Entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2014, p. 15-19.

BONETTE, Luzia Maristela Cabreira; VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos. O plágio por meio da Internet: uma questão ética presente desde o ensino médio. *Revista Educação em Revista*, Marília, v.11, n.2, Jul.-Dez., 2010. P. 7-22.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Revista Tempo*, v. 1, n. 2, junho de 2007, p. 17-32.

\_\_\_\_\_ Geração Homo zappiens na escola: Os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme (orgs.). *Ensino de História: usos do passado, Memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 165-186.

\_\_\_\_\_ Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (orgs.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015, p. 17-36.

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

CEZAR, Temístocles. O sentido de ensinar história nos regimes antigo e moderno de historicidade. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme (orgs.). *Ensino de História: usos do passado, Memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 15-32.

CHERVEL, André. A História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, nº 2, 1990. P. 177-229.

CIAMBARELLA, Alessandra. “nem sempre o que parece é”: cultura histórica, memórias e representações das esquerdas e da ditadura militar na televisão nacional. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme (orgs.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 207-238.

COUTINHO, Gustavo Leuzinger. *A Era dos Smartphones: Um estudo Exploratório sobre o uso dos Smartphones no Brasil*. Monografia, Faculdade de Comunicação-UNB, Brasília, 2014.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? *UNIANDÉS*, v. 12, n.1, 1999.

DELGADO, Lucilia da Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de história. *Revista História Hoje*, v.2, nº4, 2013, p.19-34.

DELGADO, Lucilia da Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. Introdução. In: DELGADO, Lucilia da Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). *História do tempo presente*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 07-12.

FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. É possível fazer tábula rasa do passado... e do presente dos historiadores? In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). *História do tempo presente*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 15-34.

FERNANDES, Sandro Luís. *Filmes em sala de aula – realidade e ficção: uma análise do uso do cinema pelos professores de história*. Dissertação de Mestrado, PPGE-UFPR, Curitiba, 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Demandas sociais e história do tempo presente. In: VARELLA, Flávia Florentino. (orgs.). *Tempo presente e usos do passado*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 101-124.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Cinema, educação e história pública: dimensões do filme Xica da Silva. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 207-223.

FICO, Carlos. História que temos vivido. In: VARELLA, Flávia Florentino. (orgs.). *Tempo presente e usos do passado*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 67-100.

\_\_\_\_\_ *O golpe de 1964: momentos decisivos*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GABRIEL, Carmem Teresa. Cultura histórica nas tramas da didatização da cultura escolar (ou Para uma outra definição de didática da história). In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (orgs.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV editora, 2015, p. 77-96.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. In: MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmem Teresa (orgs.). *Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2015, p. 23-40.

GINZBURG, Carlo. *O fio e os rastros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GRIJÓ, Luiz Alberto. A mídia brasileira no século XXI: desafios da pesquisa histórica. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. (orgs.). *História do tempo presente*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 279-298.

HOBSBAWM, Eric. O sentido do passado. In: HOBSBAWM, Eric. *Sobre História*. (Trad. Cid Knipel Moreira). São Paulo: companhia das Letras, 2013, p. 25-43.

KHOURY, Yara Aun. Apresentação. In: PORTELLI, Alessandro. *Ensaio de História Oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010, p. 7-18.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. (Trad. Wilma Patrícia Maas; Carlos Almeida Pereira). Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

MACHADO, Arthur Versiani. *Filmes Históricos no ensino de História*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MAGALHÃES, Marcelo. Apresentação. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice (orgs.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 7-11.

MATOS, Júlia. A utilização das mídias nas escolas: experiências e ideias a serviço do ensino de história. *Revista AEDOS*, n. 11, v.4, set. 2012, p. 267-281.

MAUAD, Ana Maria; DUMAS, Fernando. Fontes orais e visuais na pesquisa histórica: Novos métodos e possibilidades narrativas. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p. 81-96.

MENESES, Sônia. A operação midiográfica: da escritura do evento na cena pública à inscrição do acontecimento no tempo – a mídia, a memória e a história. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). *História do tempo presente*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 231-257.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. “A ditadura nas representações verbais e visuais da grande imprensa: 1964-1969”. *TOPOI*, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013, p. 62-85.

MUAZE, Mariana de Aguiar Ferreira. Ensino de história e imagem: territórios possíveis. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (orgs.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV editora, 2015, p. 223-239.

NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do Regime Militar Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

NETO, Sydenham Lourenço; RAMOS, Vinícius da Silva. História do tempo presente, diálogos com a História Pública e com o ensino de História: uma experiência exploratória. *Revista AEDOS*, nº 15, v.6, jul./dez. 2014, p. 17-33.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção (orgs.). *Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012, p. 19-54.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Produção de vídeos e ensino de história. *Revista História & Ensino*, Londrina, v. 10, out. 2004, p. 65-75.

PELLEGRINI, Marco César. *#Contato história*, 3º ano. 1. Ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a História*. (Trad. Guilherme Teixeira). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

REIS FILHO, Daniel Aarão. *Ditadura e democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

\_\_\_\_\_ A ditadura faz cinquenta anos: história e cultura política nacional-estatista. In: REIS FILHO, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; Rodrigo P. Sá Motta (orgs.). *A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, p. 11-29.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. (Trad. Alain François). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme (orgs.). *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 33-52.

\_\_\_\_\_ Aula de História: evento, ideia e escrita. *Revista História e Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, jul./dez. 2015. P. 83-103.

\_\_\_\_\_ Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 11-30.

\_\_\_\_\_ Linguagem e novas linguagens: pesquisa e práticas no ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (orgs.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV editora, 2015, p. 97-120.

ROSENSTONE, Robert A. *A história nos filmes, os filmes na história*. (Trad. Marcello Lino). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

RÜSEN, Jörn. Qué es la cultura histórica?: reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. *Cultura Histórica*. [Versión castellana inédita del texto original alemán en K. Füssmann, H.T. Grütter y J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26]. Disponível em: <[WWW.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html](http://WWW.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html)> Acesso em: 10 jul. 2018.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_ *Tempo presente: notas sobre a mudança de uma cultura*. São Paulo: José Olympio Editora, 2005.

SEFFNER, Fernando. De fontes e mananciais para o ensino de História. In: RODRIGUES, Rogério Rosa. (org.). *Possibilidades de pesquisa em História*. 1ª Ed. São Paulo: editora Contexto, 2017, p. 243-263.

SOUZA, Éder Cristiano de. *Cinema e educação: jovens e sua relação com a história em filmes*. Tese de Doutorado, PPGE-UFPR, Curitiba, 2014.

### **Fontes audiovisuais**

Blog do Inácio Araújo. Disponível em: <<https://inacio-a.blogosfera.uol.com.br/2012/07/>>. Acesso em: 18/10/2018.

Buenas ideias – you tube.  
 <<https://www.youtube.com/channel/UCQRPDZMSwXFEDS67uc7kIdg>>. Acesso em: 15/08/2018.

BUENO, Eduardo. A ditadura militar no Brasil. Disponível em  
 <<https://www.youtube.com/watch?v=wgPxYk87mWo>>. Acesso em: 02/02/2018.

CANAL FUTURA. Conhecendo os presidentes. Disponível em  
 <<https://www.youtube.com/watch?v=T2pJREEnjoY&t=92s>>. Acesso em: 02/02/2018.

Cidadão Boilesen. Direção de Chaim Litewski. São Paulo: Chaim Lewski e Palmares Produções, 2002. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yGxIA90xXeY>>. Acesso em: 19/01/2017.

GINZBURG, Carlo. História na era do Google. Conferência proferida no Seminário Internacional Fronteiras do Pensamento, 2010. Disponível em  
 <<https://www.youtube.com/watch?v=wSSHnqAbd7E>>. Acesso em: 17/07/2018.

Não tem segredo – roteiro. Disponível em:  
 <<https://www.youtube.com/watch?v=gKm6iSs1yOc>>. Acesso em: 14/04/2018.

O contra golpe de 1964: a verdade sufocada.< <https://www.averdadesufocada.com>>. Acesso em: 25/05/2018.

O que faz um roteirista. Disponível em:  
 <<https://www.youtube.com/watch?v=UCaFBgE4Xt8>>. Acesso em 14/04/2018.

Professor Eloir – História – You Tube. In:  
 <[https://www.youtube.com/channel/UCHIRWT\\_laQMjRVWmX2b8bXw](https://www.youtube.com/channel/UCHIRWT_laQMjRVWmX2b8bXw)>. Acesso em: 15/02/2018.

ROCHA, Helenice. A formação histórica na escola: a produção de sentidos, entre a ciência e a cidadania. Conferência proferida no Encontro Nacional da ANPUH, 2015. Disponível em  
 <<https://www.youtube.com/watch?v=N2TjpfF89H54&t=3884s>>. Acesso em 02/08/2018.

## Sites

BRASIL ESCOLA. O que foi a Guerrilha do Araguaia? – Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-foi-guerrilha-araguaia.htm>>. Acesso em 25/04/2018.

CAPUCHINHO, Cristiane. Golpe ou Revolução? Historiadores explicam o que aconteceu em 1964. Disponível em: <[www.educacao.uol.com.br/noticias/2014/03/27/1964-golpe-ou-revolucao/](http://www.educacao.uol.com.br/noticias/2014/03/27/1964-golpe-ou-revolucao/)>. Acesso em: 20/03/2018.

GRINBERG, Keila. A História que está na moda: divulgação científica, ensino de História e Internet. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/a-historia-que-esta-na-moda-divulgacao-cientifica-ensino-de-historia-e-internet/>>. Acesso em: 19/07/2018.

História do Brasil. Net. Guerrilha do Araguaia – Resumo, o que foi, história - História do Brasil. Disponível em: <[https://www.historiadobrasil.net/resumos/guerrilha\\_araguaia.htm](https://www.historiadobrasil.net/resumos/guerrilha_araguaia.htm)>. Acesso em: 20/06/2018.

O Brasil que eu quero – G1. “Que Brasil você quer para o futuro?”. Disponível em: <<http://g1.globo.com/o-brasil-que-eu-quer/>>. Acesso em 15/06/2018.

## ANEXO 1

**PRIMEIRO QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO APLICADO AOS ALUNOS DO 3º ANO DA ESCOLA ACY DE JESUS BARROS - 2018.**

E. E. E. F e M. Acyl de Jesus Barros Pereira  
 Disciplina: História Profº Anderson Silva Série: 3º Ano Turno: Tarde  
 Aluno (a):  Idade: 17

## QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

- 1-Você possui aparelho celular?  
 Sim  
 Não
- 2-Você possui aparelho celular do tipo Smartphone?  
 Sim  
 Não
- 3-Há quanto tempo você possui um smartphone?  
 Há cerca de 1 ano  
 Há menos de 1 ano  
 Há mais de 1 ano  
 Há cerca de 2 anos  
 Há cerca de 3 anos ou mais
- 4-Você tem acesso a algum celular do tipo Smartphone em sua residência ou em outros ambientes como a escola ou trabalho?  
 Sim, na escola  
 Sim, no trabalho  
 Não
- 5-Qual função você mais utiliza quando tem acesso a um smartphone (numerar do número 1 para a função mais utilizada até o 7 para a menos utilizada. Para funções não utilizadas inserir número 0)?  
 (4) Ligação e atendimento de chamadas  
 (2) Ouvir músicas  
 (6) Utilização da câmera fotográfica  
 (7) Gravação de vídeos  
 (5) Gravação de áudio  
 (1) Ter acesso à sites da Internet  
 (3) Navegar pelas redes sociais
- 6-Quais redes sociais você mais acessa quando tem acesso a um smartphone?
- 7- Você já tentou gravar algum vídeo pelo smartphone?  
 Sim  
 Não
- 8-Você já publicou algum vídeo gravado num smartphone na Internet?  
 Sim  
 Não
- 9- Você conhece algum aplicativo de edição de vídeos como: Magisto, Animoto, Vídeo Tuner, etc?  
 Sim  
 Não
- 10- Quais tipos de vídeos você mais gosta de assistir num smartphone?  
 Filmes  
 Séries  
 Vídeos de blogueiros ou you tubers  
 Vídeos de sites da internet  
 Vídeos de redes sociais (Facebook, Whatapp)
- 11-Você acredita que gravar vídeos em um smartphone pode contribuir para melhorar sua aprendizagem na disciplina História?  
 Sim  
 Não
- 12- De acordo com a resposta acima, justifique por que você acredita que sim, ou não?  
 (Pode responder na parte de trás da folha)

É ajuda na aprendizagem e na memorização de informações.

ANEXO 2

REDAÇÃO DE CARÁTER DIAGNÓSTICO APLICADA AOS ALUNOS - 2018.

FOLHA DE REDAÇÃO

Nome:   
 Escola: ALY DE BARROS Cidade: BELEM

RESERVADO AO CORRETOR	NÍVEL POR COMPETÊNCIA					NOTA
	COMP. I	COMP. II	COMP. III	COMP. IV	COMP. V	

1.	A
2.	FORMAÇÃO HISTÓRICA DOS ALUNOS A TEMPOS
3.	ATRAS SE LIMITADA SOMENTE NA ESCOLA, APENAS
4.	ERA DEVER DA ESCOLA.
5.	HISTORICAMENTE O ENSINO ERA LIMITADO, PARA
6.	CLASSE DE ALTO PADRÃO. SOMENTE A ALTA CLASSE
7.	TINHA O DIREITO AO ENSINO, SÓ ELES TINHAM A
8.	POSSIBILIDADE DE APRENDER A LER E A ESCREVER
9.	CONFORME O ENSINO DA ÉPOCA.
10.	COM AS REVOLUÇÕES E MUDANÇAS O DIREITO
11.	DE ESTUDAR FOI CONCEDIDO A TODOS.
12.	HOJE EM DIA A ESCOLA TEM O DEVER
13.	DE ENSINAR A TODOS, É UM DIREITO DO CIDADÃO.
14.	PODEM A FORMAÇÃO HISTÓRICA E ACADEMICA
15.	NÃO SE LIMITA APENAS DENTRO DA ESCOLA, EXIS-
16.	TEM OUTRAS FORMAS E METODOS PARA APRENDER.
17.	SUSTAMENTE POR INÚMERAS FONTES DE CONHE-
18.	CIMENTO E APRENDIZADO, QUE A FORMAÇÃO
19.	HISTÓRICA DOS ALUNOS NÃO DEPENDE SOMENTE
20.	DA ESCOLA.
21.	
22.	
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	

## ANEXO 3

**ATIVIDADE APLICADA AOS ALUNOS A PARTIR DA EXIBIÇÃO DE AUDIOVISUAIS DE CURTA DURAÇÃO SOBRE O REGIME MILITAR - 2018.**

E. E. E. F e M. Dez de Jesus Barros Pereira

Disciplina: História Profº Anderson Silva Série: 3º Ano Turno: Tarde

Aluno (a): [REDACTED] Idade: 17 anos

# 1- Quais elementos mais chamaram sua atenção no vídeo 1?

R= Os palavras mais "merquês", e sempre ao lado que não prop-intervenção militar e o relato de apenas um lado ideológico.

# 2- Quais elementos mais chamaram sua atenção no vídeo 2?

R= Os desenhos realizados por cartunistas, linguagem mais formal e a tentativa de ser menos parcial.

# 3- O que você mais gostou no vídeo 1? Por que?

R= A explicação APENAS do começo da república do Brasil e o cenário de governação. Porque atraiu minha atenção.

4- O que você mais gostou no vídeo 2? Por que?

R= excelentes desenhos e fala formal. Ajuda a manter a atenção e diferencia de aulas "normais".

# 5- O que você menos gostou no vídeo 1? Por que?

R= "Reduções" de relatos sobre o Governo Militar e sempre a pessoas que ficam de frente. Porque ignora alguns fatos.

6- O que você menos gostou no vídeo 2? Por que?

R= não abordou sobre os terroristas que trabalhavam ou teve uma visão mais ampla. Porque se trata parcial.

7- Você identificou alguma semelhança entre os dois audiovisuais exibidos? Quais?

R= sim, a maneira diferente de ensinar.

8- Você identificou alguma diferença entre os dois audiovisuais exibidos? Quais?

R= sim, o uso da linguagem e palavras.

9- Você concorda com as ideias defendidas em algum dos audiovisuais apresentados? Por que?

R= Não. Pois é parcial e ignora alguns fatos sobre o período e destrói a imagem das militares.

## ANEXO 4

## ARGUMENTO CRIADO PARA A PRODUÇÃO DO AUDIOVISUAL 2 ("MILAGRE ECONÔMICO") - 2018

25 / 04 / 18

Escola: Jay de Jesus Barros

Professor: Anderson Silva

Aluno: \_\_\_\_\_

Turma: 301

Disciplina: História

Argumento

Com base no tema "Milagre Econômico", vamos desenvolver um audiovisual entrevistando pessoas com mais de 50 anos, pois são pessoas que viveram esse período, com os seguintes argumentos:

- Você "viu" o milagre econômico?
- Na sua opinião, existiu o milagre econômico?
- Na sua opinião, o milagre econômico foi bom?
- Usando alguns pontos positivos e negativos:
- Melhorias na infraestrutura
- Aumento de empregos
- Inflação elevada
- Aumento da desigualdade

Queremos saber se tudo isso realmente aconteceu, como era a vida naquele período.

## ANEXO 5

## QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO FINAL APLICADO AOS ALUNOS - 2018.

E. E. E. F e M. Ag. de Jesus Barros PereiraDisciplina: História Profº Anderson Silva Série: 3º Ano Turno: terdAluno (a): [REDACTED] Idade: 18

## QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

1. Você já havia estudado o tema "regime militar" em outra série?

 Sim Não

2. Você já havia lido ou assistido algo sobre o tema do regime militar antes?

 Sim Não

3. Qual foi a atividade que você mais gostou de realizar?

 Assistir audiovisuais sobre o regime militar Responder as atividades propostas a partir dos audiovisuais assistidos Pesquisar sobre o tema do seminário escolhido para a minha equipe Apresentação de seminário sobre o tema selecionado para a minha equipe Leitura de textos de historiadores que escreveram sobre o tema do regime militar Responder as atividades propostas a partir dos textos lidos Outros. Quais? \_\_\_\_\_

3. Qual foi a atividade que você menos gostou de fazer?

 Assistir audiovisuais sobre o regime militar Responder as atividades propostas a partir dos audiovisuais assistidos Pesquisar sobre o tema do seminário escolhido para a minha equipe Apresentação de seminário sobre o tema selecionado para a minha equipe Leitura de textos de historiadores que escrevem sobre o tema do regime militar Responder as atividades propostas a partir dos textos lidos Outros. Quais? \_\_\_\_\_

4. Você acredita que as aulas-oficinas realizadas sobre o tema do regime militar tiveram alguma influência sobre a forma com que você via o tema antes?

 Sim Não

5. Você já gostava do tema antes das aulas-oficinas?

 Sim Não

6. Você passou a gostar do tema depois das aulas-oficinas?

 Sim Não

7. Por que você gosta (ou não gosta) deste tema? Justifique sua resposta.

*Porque é um conhecimento a mais sobre a história.*

8. Qual foi o recurso didático mais utilizado por você para realizar algumas das atividades propostas e pesquisar sobre o tema “regime militar”?

- ( ) Livro didático  
 ( ) Livros acadêmicos  
 Pesquisa em sites de Internet  
 ( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

9. Se você respondeu na pergunta acima “sites de Internet”, em qual dos eletroeletrônicos abaixo você efetuou a pesquisa?

- Computador ou notebook  
 Celular (Smartphone)  
 ( ) Tablet  
 ( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

10. Você acha importante o professor utilizar recursos didáticos diferentes do texto escrito nas aulas de história?

- Sim  
 ( ) Não

11. Justifique por que você considera, ou não considera, importante?

*Sim, porque são meios diferentes, pode ser interessante com a turma.*

12. Você acredita que a realização de atividades com outros recursos didáticos, como, por exemplo a exibição de audiovisuais, pode ajudar na aprendizagem da disciplina História? Justifique sua resposta a partir de sua experiência nas aulas-oficinas em que você participou.

---



---



---



---