

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA

Elisiane Carla Kobielski

**O USO DE AUDIOVISUAIS COMO FONTE DE PESQUISA HISTÓRICA EM SALA
DE AULA NA EJA FLORIANÓPOLIS**

Florianópolis

2023

O USO DE AUDIOVISUAIS COMO FONTE DE PESQUISA HISTÓRICA EM SALA DE AULA NA EJA FLORIANÓPOLIS

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Bacharel e Licenciada em História sob a orientação do Prof. Dr. Elison Antonio Paim.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Kobielski, Elisiane Carla

O USO DE AUDIOVISUAIS COMO FONTE DE PESQUISA HISTÓRICA
EM SALA DE AULA NA EJA FLORIANÓPOLIS / Elisiane Carla
Kobielski ; orientador, Alison Antonio Paim, 2023.

66 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em História,
Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. História. 2. Ensino de História. Uso de Audiovisuais.
Educação de Jovens e Adultos. Rede Municipal de Educação de
Florianópolis.. I. Paim, Alison Antonio . II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Graduação em História. III. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

ATA DE DEFESA DE TCC

Aos oito dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e três, às catorze horas por videoconferência, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelo Professor Elison Antonio Paim, Orientador e Presidente, pela Professora Giovanna Santana, Titular da Banca, e pela Professora Chiara lemos Monteiro Carvalho, Suplente, designados pela Portaria nº 11/2023/HST/CFH da Senhora Chefe do Departamento de História, a fim de arguirm o Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica **Elisiane Carla Kobielski**, subordinado ao título: “**O USO DE AUDIOVISUAIS COMO FONTE DE PESQUISA HISTÓRICA EM SALA DE AULA NA EJA FLORIANÓPOLIS**”. Aberta a Sessão pelo Senhor Presidente, a acadêmica expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, a mesma foi arguida pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas notas, tendo a candidata recebido do Professor Elison Antonio Paim a nota final **..8,0.....**, da Professora Giovanna Santana a nota final e da Professora Chiara lemos Monteiro Carvalho a nota final **..8,0.....**; sendo aprovada com a nota final **....8,0.....**. A acadêmica deverá entregar o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, em versão digital ao Departamento de História até o dia quinze de março de dois mil e vinte e três. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela candidata.

Florianópolis, 8 de março de 2023.

Banca Examinadora:

Prof. Elison Antonio Paim



Documento assinado digitalmente

Elison Antonio Paim

Data: 08/03/2023 15:41:03 0300

CPF: ***.160.930.**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.a Giovanna Santana

Prof.a Chiara lemos Monteiro Carvalho



Documento assinado digitalmente

CHIARA LEMOS MONTEIRO CARVALHO

Data: 08/03/2023 21:00:46-0300

Verifique em <https://verificador.ib.br>

Candidata Elisiane Carla Kobielski



Documento assinado digitalmente

Elisiane Carla Kobielski

Data: 08/03/2023 16:00:46-0300

CPF: ***.375.023.**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Campus Universitário Trindade
CEP 88040-900 Florianópolis – Santa Catarina
Fone (048) 3721-9000

Atesto que a acadêmica **Elisiane Carla Kobielski**, matrícula n.º **12201550**, entregou a versão final do seu TCC cujo título é **O USO DE AUDIOVISUAIS COMO FONTE DE PESQUISA HISTÓRICA EM SALA DE AULA NA EJA FLORIANÓPOLIS**, com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 10 de março de 2023.



Documento assinado digitalmente
Elison Antonio Palm
Data: 10/03/2023 15:51:34 -0300
CPF: ***.160.930-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Orientador

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que me apoiaram durante a minha pesquisa de TCC. Este foi um projeto desafiador e exigiu muita dedicação de minha parte, mas eu não teria conseguido concluí-lo sem o incentivo de muitas pessoas importantes em minha vida.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos meus pais, Salete e Pedro, por terem sido minha fonte inesgotável de amor, apoio e motivação. Infelizmente, durante o processo de elaboração do meu TCC, enfrentei uma das maiores perdas da minha vida: meu amado pai faleceu. Sua partida foi extremamente dolorosa e abalou profundamente a minha família e a mim. No entanto, a força e o amor incondicional da minha mãe foram fundamentais para que eu pudesse continuar trabalhando no projeto e concluí-lo com sucesso. Agradeço por terem me dado a oportunidade de seguir meus sonhos e por terem me ajudado a superar todas as dificuldades ao longo do caminho.

Gostaria também de agradecer à minha irmã Renata, que esteve ao meu lado em todos os momentos. Sou muito grata por ter você como irmã.

Ao meu querido amigo Osmar, agradeço pela sua amizade e por estar ao meu lado sempre que preciso, inclusive me ajudando a melhorar este trabalho. Saiba que pode contar comigo para tudo.

À minha namorada Luisa, agradeço por ser minha grande companheira. Seu amor, paciência, suas puxadas de orelha, suas correções no texto e encorajamento não me deixando desanimar, foram fundamentais para que eu conseguisse terminar a pesquisa.

Não posso deixar de mencionar a importância do meu orientador, Elison, que me deu orientações valiosas, incentivando-me sempre a aprimorar minha pesquisa. Sua experiência e conhecimento foram fundamentais para o sucesso deste trabalho.

Por fim, gostaria de agradecer à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde tive o privilégio de estudar e desenvolver minha pesquisa. Agradeço a esta instituição pela oportunidade de ter tido contato com profissionais excelentes, que me inspiraram e enriqueceram minha experiência acadêmica.

Mais uma vez, muito obrigada a todos que fizeram parte deste trabalho e me ajudaram a alcançar este objetivo tão importante em minha vida profissional. Tenho muito orgulho desta jornada e sou grata por ter vocês em minha vida.

RESUMO

A história é indissociável das ações do ser humano, em todos os locais e períodos da vida humana na Terra, pois o ser humano é sujeito histórico e passível de transformações pela história. Estudar história requer a análise de diversas fontes e seus contextos por uma perspectiva crítica, para que se chegue à compreensão de aspectos sociais e políticos que não estão visíveis facilmente. Nesse sentido, o trabalho tem como objetivo analisar e problematizar o uso de audiovisuais como fontes de pesquisas históricas em sala de aula, bem como, sociabilizar reflexões acerca da prática docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA da rede Municipal de Ensino de Florianópolis - SC. Para a pesquisa foi utilizado o procedimento metodológico da revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, em autores como: Valle, Arriada e Claro (2010), Medeiros (2005), Boschi (2007), entre outros, foram consultados os documentos organizadores da educação nacional. Com a pesquisa foi possível compreender que o estudo de história por uma perspectiva escolar objetiva a promoção de conhecimento para desenvolver críticas reflexivas para que o sujeito exerça sua cidadania e atuar como agente de transformação social. Dessa forma, a aprendizagem deve ser realizada por metodologias significativas, considerando os recursos didáticos que devem motivar o processo de ensino-aprendizagem. Compreende-se que o uso de audiovisuais nas aulas de história impactam provocam maior aproximação do estudante com o tema em estudo. No entanto, a mediação docente deve atuar para que sejam contemplados todos os aspectos potenciais do recurso didático utilizado, otimizando, assim, a aprendizagem e participação do educando.

Palavras-Chave: Ensino de História. Uso de Audiovisuais. Educação de Jovens e Adultos. Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

ABSTRACT

History is inseparable from the actions of the human being, in all places and periods of human life on Earth since the human being is a historical subject and subject to transformations through history. Studying history requires analyzing different sources and their contexts from a critical perspective, to reach an understanding of social and political aspects that are not easily visible. In this sense, the work aims to analyze and problematize the use of audiovisual materials as sources of historical research in the classroom, as well as to socialize reflections about teaching practice in the context of Youth and Adult Education - EJA of the Municipal Teaching Network of Florianópolis - SC. For the research, the methodological procedure of bibliographic review with a qualitative approach was used, in authors such as: Valle, Arriada and Claro (2010), Medeiros (2005), Boschi (2007), among others, the organizing documents of national education were consulted. With the research it was possible to understand that the study of history from a school perspective aims to promote knowledge to develop reflective criticism so that the subject can exercise his citizenship and act as an agent of social transformation. Thus, learning must be carried out by means of significant methodologies, considering the didactic resources that should motivate the teaching-learning process. It is understood that the use of audiovisuals in history classes has an impact and brings the student closer to the subject under study. However, the teacher's mediation must act so that all potential aspects of the used didactic resource are contemplated, thus optimizing the student's learning and participation.

Keywords: History Teaching. Use of Audiovisuals. Youth and Adult Education. Municipal Education Network of Florianópolis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBC - Conteúdo Básico Comum

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PPE - Pesquisa como Princípio Educativo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 INOVAÇÕES NA PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA E NOVOS USOS DE FONTES NO ENSINO DE HISTÓRIA	13
1.1 O ensino de História	16
1.2 As novas fontes para o ensino de História.....	19
1.3 As fontes audiovisuais	28
2 SUJEITOS E ORGANIZAÇÃO DA EJA DE FLORIANÓPOLIS	34
2.1 Experiências com fontes audiovisuais na EJA	40
2.2 Uma experiência com fontes audiovisuais na EJA/Florianópolis.	44
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
Referências	51
4 Anexos	58

INTRODUÇÃO

Durante o meu percurso no Ensino Fundamental e Médio, as aulas foram realizadas de maneira expositiva e por meio de fontes escritas. Pouquíssimas vezes os professores traziam algo novo para a sala de aula. Quando era apresentado algum filme, vídeo ou documentário, eram usados como uma forma de exemplificar e não para gerar debates e muito menos pesquisas referentes aos conteúdos estudados.

Sempre tive muito apreço pelos audiovisuais, muitas das minhas tardes passei assistindo filmes e documentários, nem todos eles ligados a história, muitos deles ligados a fantasia, aventuras e suspenses. Pode parecer clichê, mas os filmes que fizeram com que eu me apaixonasse por história foram os filmes de Indiana Jones.

Partindo dessa paixão pelos audiovisuais, comecei a montar a proposta do estágio que ocorreu no núcleo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) Centro II, situada na Escola Básica Municipal Donícia Maria da Costa, no bairro Saco Grande em Florianópolis. Observando e conversando com os estudantes em sala, que falavam muito da ameaça do tráfico nas redondezas, decidi trazer um vídeo elaborado pelo governo do estado de Santa Catarina (*Drogas. Não dá mais*), trata-se de uma série de entrevistas com ex-dependentes químicos.

O vídeo foi apresentado em sala para os alunos e professores que estavam presentes naquela aula, e o conteúdo gerou vários questionamentos sobre o assunto, mas o cerne da discussão foi mostrar como um simples vídeo pode ser usado em sala de aula e gerar vários questionamentos, fazendo que o estudante tenha autonomia para levantar hipóteses e procurar respostas sem recorrer a um livro didático.

Diante das transformações nas relações sociais e na comunicação a partir da Revolução Tecnológica, as fontes audiovisuais são usadas de forma massiva para transmitir diversos tipos de informação com intencionalidades variadas. Diante disso, nota-se que a escola não deve ignorar a realidade a partir das fontes digitais e audiovisuais, ao passo que, aos docentes, cabe o papel de

mediador do conhecimento e instigador de situações de aprendizagens a partir do protagonismo do educando.

Os audiovisuais (filmes) não devem ser manuseados de qualquer forma, é necessário se pensar a respeito de como utilizá-los em sala de aula, partindo da compreensão de que cada documento é único. É preciso escolher quais servem para responder às questões levantadas pelos estudantes e professores, estabelecendo assim um diálogo com o passado e o presente, pois não basta o professor ampliar o uso de documentos; também deve rever seu tratamento, buscando superar a compreensão de que ele serve apenas como ilustração da narrativa histórica e de sua exposição, de seu discurso”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, 95).

Mônica Kornis (1992) autora do texto *História e Cinema: um Debate Metodológico* traz uma contribuição do historiador Marc Ferro, que afirma que os filmes superficiais além da ilustração, da negação ou afirmação de uma fonte escrita. A produção supera a idealização do realizador da obra, pois além das tomadas de um filme, há uma ideologia e valores de uma sociedade. Portanto, pode-se, por meio dos filmes, desmistificar uma realidade político e social.

Para tanto, é necessário que o filme ou documentário seja analisado de forma crítica. Desta forma, quando os filmes são tratados como um documento histórico ou social, é necessário o uso de técnicas de análise, que objetivem a reflexão de um conjunto de elementos para que ocorra uma mediação entre a câmera e o evento filmado. Pode-se, assim, concordar que toda produção cinematográfica (documentário, ficção, não ficção etc.) podem vir a ser um objeto de análise para quem o estuda, seja ele historiador, professores de qualquer área e estudantes.

Diante do exposto, este trabalho pretende responder os seguintes questionamentos: Quais são os benefícios do uso de fontes audiovisuais nas aulas de História? Qual é o impacto do uso de audiovisuais para a docência em classes da EJA nas aulas de história?

O objetivo geral do trabalho é problematizar o uso de audiovisuais como fontes de pesquisas históricas em sala de aula, bem como, sociabilizar reflexões acerca da prática docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Os objetivos específicos são: apresentar a inserção de novas fontes no ensino de História; descrever o conceito de fontes audiovisuais; analisar os benefícios do uso de audiovisuais nas aulas de História no contexto da EJA; apresentar formas de uso de audiovisuais em sala de aula, para que a aula seja mais enriquecedora.

A pesquisa se torna relevante para contribuir com docentes e acadêmicos na promoção de reflexão e questionamentos sobre as inovações didáticas para o ensino de história, utilizando fontes para a configuração de uma aprendizagem motivadora e significativa que contribua para a formação do educando.

Esta pesquisa, considerando os objetivos, encontra-se metodologicamente no campo da Educação e ensino de história na EJA. Esse estudo procura dar a devida importância a temas que por muito tempo foram esquecidos na história. Considerando que por muito tempo acreditava-se que a única história que tinha valor era o que estava em documentos escritos.

A Escola dos Annales veio quebrar esse paradigma, no qual tudo que tem valor histórico pode ser considerado documento histórico. A partir da década de 1950 na escola dos Annales, os audiovisuais começaram a ser vistos como uma ferramenta útil para os educadores, uma nova forma para deixar o processo de aprendizagem mais interessante para os educandos. (ABUD, 2003), levando em consideração que audição e visão são responsáveis para uma melhor memorização do conteúdo apresentado.

A pesquisa, então, foi realizada a partir da revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, em que foram consultados, artigos, dissertações e livros sobre os temas que já foram desenvolvidos por educadores e historiadores que defendem os audiovisuais como fontes de pesquisas históricas. Interrogando e dialogando com as bibliografias existentes sobre Educação, pretendo compreender quais os métodos propostos e como podem ser desenvolvidos por educadores. Utilizar a experiência de estágio para descrever como foi o uso de audiovisuais como fonte de pesquisa, dentro de sala de aula.

O trabalho foi estruturado em dois capítulos. No primeiro capítulo é abordado a inserção de novas fontes para o ensino de História, bem como, o conceito de fontes audiovisuais.

No segundo capítulo é realizada uma descrição dos significados da Educação de Jovens e Adultos e apresentada a reflexão sobre o uso de audiovisuais no ensino de História, descrevendo como se dá o ensino na EJA pelo método educar pela pesquisa e expor minha experiência de estágio.

CAPÍTULO 1: INOVAÇÕES NA PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA E NOVOS USOS DE FONTES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Foi a partir das inovações na historiografia advindas da França no ano de 1929, chamada de Nova História, com a diversificação de fontes para o estudo da história é que foi possível a inserção de novas abordagens para a reconstrução e interpretação dos fatos históricos. A Escola dos Annales surgiu a partir da publicação do periódico de Lucien Febvre e Marc Bloch intitulado “Anais de História Econômica e Social”, bem como, publicações posteriores de Jacques Le Goff e Fernand Braudel. É relevante notar que apesar de reconhecerem os feitos da história positivista e seu método investigativo científico e empírico, distancia-se dos conceitos propagados por tal historiografia ao afirmarem que tudo é História, considerando recortes temporais, vida de sujeitos comuns pelas biografias, no contexto da história problema que se abre à diversas possibilidades:

Este grupo pode ser apontado como responsável pelo desenvolvimento de um novo modo de produção historiográfica, no qual o historiador fabrica seu objeto e ele mesmo é sujeito na produção da História: constrói e recorta seu objeto de estudo. Com isso, a concepção de que é possível que a verdade absoluta e atemporal surja dos estudos de história sofreu um forte abalo. O restabelecimento da verdade dos fatos à sua realidade original, o fetichismo dos acontecimentos passou a ser combatido pelos críticos da História “historicizante”, que propunham a História-problema como substituta da História dos reis, tratados e batalhas (ABUD, 2003, p. 185).

Nota-se, assim, que os historiadores dos Annales revelaram novos caminhos para o fazer história, sendo os mais conhecidos: a história das mentalidades¹ e a história social². A nova abordagem proposta por Annales ficou marcada pela interdisciplinaridade de saberes para a construção do conhecimento histórico. Foi por meio do diálogo da história com disciplinas como: antropologia, sociologia, geografia, psicologia, filosofia entre outras que era

¹ Corrente histórica que tem como precursor o historiador francês Lucien Febvre, desenvolvida no século XX. Segundo Febvre, pensamentos, ideias, ideologias, moralidade, entre outras, estariam na esfera das mentalidades, que são formas duradouras de pensamento caracterizando longos espaços de tempo.

² Corrente histórica que tem como principal objetivo compreender a evolução da sociedade e dos seus componentes ao longo do tempo. Esse ramo da história pesquisa a interação de grandes grupos sociais em detrimento a fatos isolados, indivíduos particulares ou personalidades.

construído os conhecimentos historiográficos (CAVALCANTI, 2018). As abordagens da historiografia foram de encontro, entre as décadas de 1950 e 1960, com as teorias pedagógicas que objetivavam o rompimento com a didática tradicional, na busca de maior significado para a aprendizagem.

O historiador Peter Burke (1991) afirma que havia uma inquietação sobre a história baseada em jogos de poder ou vista apenas pela concepção de pequenos grupos de poderosos. Dessa forma, a criação da Revista de Annales possibilitou a diversificação dos métodos da historiografia a partir da inserção de novos saberes para os estudos da História, bem como, pelo rompimento com os conceitos metódicos que impediam a análise de novas fontes e temas.

Se antes as afirmações giravam no sentido do valor dos documentos para a história, após as apresentações da Nova História, houve uma mudança de paradigma com o deslocamento do valor do documento para ocorrer História para o valor do problema, pois como afirmou Febvre (1977, p. 70): “sem problema não há história”.

Nota-se, assim, que a Nova História representou uma inovação e, também, uma ampliação na construção do conhecimento histórico, pois inseriu novos sujeitos e perspectivas para a investigação historiográfica. José Roberto Lapa (1982) afirma que a história se tornou dinâmica e plural a partir da escuta de sujeitos, até então, excluídos da narrativa histórica tradicional pela abordagem da história oral. Até mesmo a ausência de fontes era algo significativo para a compreensão das características da sociedade estudada:

Nos últimos anos, alguns historiadores têm procurado examinar facetas diferenciadas dos personagens e não apenas, como nas biografias tradicionais, sua vida pública e seus "feitos notáveis". Assim, emergem em seus textos, entre outros aspectos, os sentimentos, o inconsciente, a cultura, a dimensão privada e o cotidiano (RAGO; GIMENES, 2014, p. 198).

Interessando-se por todos os aspectos das ações do Homem, a Nova História, admite múltiplas fontes para a análise dos fatos. Por sua vez, Erinaldo Cavalcanti (2018) afirma que as interpretações da historiografia para os acontecimentos têm se moldado pela perspectiva do presente e norteadas para várias direções, esse fato decorre das inúmeras possibilidades de mobilizar

vestígios e recursos que permitem olhar para o objeto de estudo a partir de diferentes ângulos incitando inúmeras reflexões.

José D' Assunção Barros (2010) explica que gradativamente os registros textuais como fontes históricas foram se ampliando em disseminação e variedade, depois houve a possibilidade da análise de fontes não-textuais, sendo que a perspectiva é que as possibilidades de fontes se ampliem ainda mais, abrangendo, também, o virtual.

Fontes históricas passaram a ser consideradas como qualquer recurso que pudesse revelar informações sobre o período ou sociedade estudada, inclusive os depoimentos dos sujeitos envolvidos com o objeto de estudo do pesquisador (LAPA, 1982).

A história considerada por outras perspectivas e fontes enriquece a cultura e desenvolve o sentimento de pertence na construção identitária, já que as narrativas são próximas e palpáveis pelo pesquisador que pode explorar diversos contextos para a compreensão de uma realidade mais ampla, tendo como ponto inicial a realidade mais próxima:

o historiador não pode mais ser indiferente às figuras de linguagem que aciona, aos recursos estilísticos que utiliza, aos tempos verbais que entrecruza, pois são eles que dão sentido à narrativa, e não algo que é exterior a ela. Além disso, mesmo um leigo pode perceber fortes mudanças na narrativa da historiografia recente: um estilo mais agradável, uma presença mais explícita da subjetividade do autor, uma construção detalhada dos personagens (que deixam de ser apenas exemplos de interpretações gerais para se tornarem elementos centrais na explicação das tramas históricas) (RAGO; GIMENES, 2014, p. 195).

Compreende-se, assim, que para a Nova História, todos os aspectos envolvidos no objeto de estudo do historiador devem ser considerados, bem como, o cuidado com a narrativa que deve ser trabalhada a partir da subjetividade interpretativa do historiador, para captar cada detalhe retirado das fontes analisadas para a reconstrução do passado e construção de novos conhecimentos.

1.1 O ensino de História

A história é uma disciplina que faz parte dos conhecimentos das ciências humanas, tendo por objetivo principal o estudo das sociedades e suas ações ao longo do tempo. É por meio das investigações do passado que o historiador pode explicar fatos que ocorrem no presente, porém, cabe ressaltar que o estudo da história não fornece previsões para o futuro (BOSCHI, 2007).

Ao estudar a história do passado retratada por diversas ferramentas e meios de comunicação, o estudante deve questionar a veracidade dos fatos exibidos, pois sabendo que a história parte da reconstrução do historiador com olhos do presente, deve-se refletir, criticamente, acerca de todos os aspectos que corroboram para uma narrativa histórica do passado. Caio César Boschi (2007) afirma que, diante de outras áreas do conhecimento que se dedicam ao estudo do ser-humano, a História proporciona uma visão temporal dos acontecimentos, o que auxilia para a compreensão dos conflitos e das relações estabelecidas entre as diferentes sociedades ao longo do tempo.

Ao acessar à origem de condições presentes, o pesquisador transforma a realidade, sendo a história uma necessidade do Homem e da Sociedade para compreender as causas de diversas situações que modelam a vida atual. Para o ensino de história, estima-se que a partir da apropriação das metodologias de análise crítica e interpretativa haja a colaboração para a formação de cidadãos ativos e autônomos em suas posições, escolhas e atitudes, buscando a construção de uma sociedade democrática guiada por princípios éticos. Cabe ressaltar, porém, que em contrapartida a história, também, é utilizada como manipulação para legitimação de poder, o que o autor Anderson Rodrigo Tavares Silva (2019) considera consequência do desprezo que se tem pelos ensinamentos da História, que podem guiar a ação sobre a realidade a partir do conhecimento do passado.

Na sua compreensão, a história das diversas sociedades resulta em uma convivência de respeito entre os povos e a tolerância com tradições culturais que divergem entre si. As diferenças entre as culturas ocorrem desde tempos mais remotos, sendo que, atualmente, as sociedades vivem em um intenso ritmo de transformações, porém não se pode considerar que todas representam progresso, pois a história está em constante movimento, as vezes representada

por retrocessos configurados para a manutenção do poder de poucos (SILVA, 2019).

Boschi (2007), explica, ainda, que a forma em que os homens se relacionam com os acontecimentos do passado se modifica conforme a realidade que vivenciam no presente, dessa forma, o mesmo acontecimento ganha diversas interpretações ao longo do tempo. Sendo assim, nota-se que a reconstrução total e exata da história não é tarefa possível, sendo apenas recuperado uma parte de todos os acontecimentos. Já que as fontes oferecem apenas algumas partes do passado, os acontecimentos exatos não são passíveis de reconstituição.

Ademais, o autor, atenta para o fato de os conceitos históricos, também, sofrem transformações, dessa forma, o historiador não deve manter uma postura saudosista em relação ao passado para que não entre em estagnação comprometendo a forma em que se vê o presente e o futuro. O ponto inicial da história é o presente, trabalhando sempre com a vida e sua dinâmica de transformação, pois o passado não se modifica, apenas ganha vivacidade por meio das interpretações historiográficas que objetivam agir sobre o presente.

Jaqueline Zarbato Schimitt (2015) explica que a educação no Brasil é marcada, ainda, pela seletividade mesmo diante da positivação de direitos e educação inclusiva, por isso, o currículo deve se articular as diferenças, ressignificando o conhecimento e a posição do professor e estudante.

É compreendendo o papel social da escola e a formação para o pleno exercício da cidadania que as reflexões sobre o currículo na área de História ganham espaço e se mostram emergentes. Nesse sentido, Schimitt (2015) complementa que o ensino de História deve proporcionar meios para a construção identitária, por meio do desenvolvimento da reflexão crítica e protagonismo na aprendizagem, tornando os educandos agentes de transformações sociais.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018)³ propõe a ordenação de eventos marcantes da história ocidental por sua cronologia, bem como, a interpretação dos documentos históricos em diversas linguagens e o reconhecimento de que o mesmo fenômeno pode ser interpretado de variadas

³ BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento normativo que especifica os aprendizados básicos que devem ser desenvolvidos em cada ano no ensino fundamental e ensino médio.

formas. Críticas foram lançadas a ordenação de conteúdo pois parte da História antiga avança cronologicamente sem inovações necessárias para o ensino (ACOSTA, 2020).

Deve-se compreender que a construção do currículo escolar se caracteriza pelas escolhas teóricas e das metodologias selecionadas para a prática docente, dessa forma, andam atrelados a perspectivas sociais, culturais e políticas que, dada as transformações na sociedade, são reconstruídas, recaindo em novas teorias e práticas que impactam na sistematização do currículo (MEDEIROS; ALMEIDA, 2007).

Boschi (2007) explica que a importância de estudar história está no conhecimento das transformações sociais, nos processos de tudo o que cerca o ser-humano e na compreensão das diferenças existentes no modo de vida de uma sociedade para outra. Dessa forma, o estudo da História não pode ser pensado a partir da memorização de acontecimentos e datas, mas sim da reflexão e questionamento das ações do Homem e da vida em sociedade diante do contato com variadas fontes historiográficas.

As incertezas no campo das ciências por meio da fragmentação atingiram outros campos de saberes como a Física, pois a Revolução Tecnológica agilizou processos quantitativos e alargou as possibilidades de consulta a informações, o que fez com que as enciclopédias, muitas vezes com conhecimentos reducionistas e inverídicos entrassem em declínio (PINSKY *et al*, 2014).

As transformações no modo de relações sociais e de comunicação levou a novos caminhos de pesquisa e novas fontes que impactaram, de modo geral, na forma em que o conhecimento é construído e divulgado.

1.2 As novas fontes para o ensino de História

Por meio da investigação em matérias-primas, como o tempo e os documentos, o historiador analisa recortes da história temporal e espacial conectando-as com o todo para que possa cumprir o seu principal papel em uma pesquisa: a descoberta:

“Fonte Histórica” é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no presente. As fontes históricas são as marcas da história. Quando um indivíduo escreve um texto, ou retorce um galho de árvore de modo a que este sirva de sinalização aos caminhantes de certa trilha; quando um povo constrói seus instrumentos e utensílios, mas também nos momentos em que modifica a paisagem e o meio ambiente à sua volta – em todos estes momentos, e em muitos outros, os homens e mulheres deixam vestígios, resíduos ou registros de suas ações no mundo social e natural (BARROS, 2020, p. 6).

As fontes historiográficas são importantes recursos, já que o historiador trabalha a partir da investigação em sociedades que já não existem ou se transformaram. Segundo Prost (2008) os fatos históricos dependem das fontes para que existam, pois não se configuram como fatos naturais, como os apresentados pela demografia ou pela química, mas sim por observação e interpretação de um pesquisador por meio das fontes.

Para que possa realizar este trabalho, o historiador deve considerar os documentos em todos os seus aspectos (contexto de tempo, cultura, economia, política), para então desconstruí-lo. O tempo é um dos parâmetros principais, considerando-se como a matéria-prima para o trabalho da História, pois é por meio do recorte temporal que o historiador tem contato com as características da sociedade, as rupturas e continuidades sociais, econômicas, políticas e culturais que influenciaram nos ventos da História (VALLE; ARRIADO; CLARO, 2010).

Barros (2020) afirma que fontes historiográficas são consideradas os registros produzidos pelas sociedades ao longo do tempo, que por suas

informações fornecem subsídios para que o pesquisador possa compreender a organização da sociedade estudada, bem como, suas características.

Atualmente, as fontes históricas são qualquer registro produzido no passado, o que significa a ampliação das possibilidades investigativas e compreensivas do pesquisador. Nesse sentido, é a partir dos vestígios e da crítica do historiador que existirá a construção do conhecimento sobre as sociedades passadas (PROST, 2008).

Ademais, se antes esperava-se que o historiador mantivesse uma postura de objetividade e imparcialidade perante os documentos, porém, a partir da segunda metade do Século XX foi compreendido que o historiador faz, também, parte da história, portanto não se pode apartar toda a subjetividade que, naturalmente, faz parte do pensar história, mas sim, deve-se trabalhar a partir dela. (RAGO; GIMENES, 2014, p. 71).

A escrita da história, pautada pela neutralidade e cristalinidade, impactava em narrativas sem paixão por parte do pesquisador, já que deveria, este, anular qualquer subjetividade interpretativa para que pudesse atuar em consonância com o rigor que lhes era pedido pela história empírica e positivista.

Bloch (1998) elucida que apesar do historiador, também, fazer parte da história, constrói conhecimentos a partir de vestígios de eventos os quais não participou, tendo, assim, que refletir criticamente sobre os testemunhos de terceiros, pois, nem todo o testemunho condiz com a realidade dos fatos, cabendo ao pesquisador fazer o julgamento, assim como um juiz após ouvir os testemunhos.

Deve-se ressaltar, no entanto, que a subjetividade não se refere a parcialidade, deve haver o distanciamento entre o historiador e o tema de pesquisa. Aos pesquisadores é necessário a compreensão de como ler um texto, a partir dos diversos questionamentos investigativos que levará o historiador para além do texto, se inserindo em todo o contexto externo da produção (GUERRA; DINIZ, 2007).

Pois, se for analisada a História do ponto de vista factual, ou positivista, metódica, os documentos escritos, que eram as principais fontes da veracidade, somente legitimavam a História contada a partir das Instituições Oficiais. A partir dessa constatação é que surgiram as revisões na história contada a partir de

diversas perspectivas e sujeitos históricos, inclusive, como narradores de experiências vividas:

o papel das fontes documentais dentro do ensino de história é o de fomentar a construção dos saberes de maneira em que as conexões e o tecer das relações históricas sejam resultantes de um processo do conhecimento, ensino e aprendizagem (VALE; ARRIADA; CLARO, 2010, p. 70).

É pela história contada por novos sujeitos e pequenos fatos, que é reconstruída toda uma interpretação sobre os acontecimentos de uma sociedade inserida em um tempo e espaço histórico. A história cultural⁴, a micro história⁵ dão protagonismo para os sujeitos que antes eram ocultados e novas perspectivas e possibilidades para o caminho investigativo do historiador:

Na amostragem de novos objetos da História encontram-se trabalhos sobre o clima, o inconsciente, o mito, o cotidiano, as mentalidades, a língua: Linguística e História, livro, jovens e crianças, saúde e doenças, opinião pública, cozinha, cinema, festa. As fontes consultadas e discutidas pelos autores mostram a dimensão interdisciplinar de suas perspectivas: [...] processos químicos, documentos do ministério da agricultura, relatos de incêndios, cartas sobre catástrofes climáticas do passado, diários, biografias, romances, estudos psicanalíticos, psicologia da arte, releitura dos clássicos greco-romanos, o discurso mítico, antropologia cultural, cultos de santos, doutrinas religiosas, livros pornográficos e clandestinos, estatísticas de publicações diversas, ilustrações, caricaturas, jornais, manuais de bons hábitos, fotografias, literatura médica, receituários, dietas alimentares, documentos de ministérios da saúde sobre epidemias, escrituração de estabelecimentos voltados ao abastecimento, contas da Assistência pública, estudos de Biologia, cardápios de hospitais e listas de compra, menus de restaurantes, arte culinária, utensílios de serviços de mesa, sondagens de opinião pública, depoimentos orais, filmes mudos, sonoros e coloridos, plantas de salas de exibição de filmes, letreiros, legendas, técnicas de filmagem, filmes de propaganda política, festas de loucos, fantasias, comemorações nacionais, bailes, cores, programas de festas públicas e particulares, homenagens, músicas, celebrações religiosas, discursos, trajes especiais e uma infinidade de outras mais (PINSKY *et al*, 2008, p. 15).

A interpretação pela abordagem da historicidade entrou em seu ápice com o declínio das concepções materialista-dialética marxista⁶ Partindo desta

⁴ A história cultural constitui uma narrativa no qual há a ênfase na dimensão cultural da experiência humana, em detrimento da análise de base estrutural enfatizada pelo marxismo. A história cultural estabeleceu um diálogo com a antropologia simbólica o que “pode auxiliar o historiador a redirecionar seu empenho de resolver esses problemas e colocá-lo no caminho em busca de modelos de significados.” (DARNTON, 1990, p. 195).

⁵ Corrente historiográfica que tem como característica analisar a história de personagens não conhecidos ou marginalizados.

⁶ Materialismo histórico dialético: Corrente filosófica que utiliza a dialética para entender os processos sociais ao longo da história.

premissa, é que as práticas pedagógicas para a aula de História, também, devem ser repensadas e inovadas objetivando proporcionar uma aprendizagem motivadora e significativa para o estudante:

O Ensino de História busca uma interação maior, pois ele consegue dialogar com o campo das humanidades, podemos assim dizer que ela seria uma disciplina híbrida, capaz de produzir uma consciência voltada para a instrumentalização de ensino na Escola, comprometido com a valorização da disciplina e suas metodologias, para que o estudante possa compreender o tempo e o espaço, e o professor possa se engajar de forma individual, com a certeza de libertação ideológica com a disciplina, ou seja levar a sério os estudos históricos (NASCIMENTO; BAUMGARTEN, 2020, p. 5)

Para tanto, é necessário aproximar a História Escolar com as inovações na historiografia, presentes na História Acadêmica. A partir dos conhecimentos da micro-história, o ensino escolar pode ser contextualizado à realidade do estudante, para que a partir de uma situação-problema seja organizada uma sequência didática, partindo da macro-história para a micro-história, alcançando, assim, os objetivos de aprendizagem para a disciplina.

É necessário encontrar ferramentas que estimulem o protagonismo do estudante e sua reflexão crítica a partir da resolução de problemas que vão sendo expostos pelo docente e os encaminhando para a compreensão de como a história recontada a partir de pequenos acontecimentos pode ser ligada a grandes eventos nacionais e mundiais (SCHMITD; CAINELLI, 2004).

Dessa forma, deve-se considerar a bagagem cultural do estudante e sua fase de desenvolvimento, para que os problemas possam ser construídos a partir de situações de comunicação, na criatividade por meio do sentido investigativo, em que o estudante busca informações que lhe auxiliarão com a compreensão do conteúdo, o planejamento da produção textual e a produção textual com a síntese de toda a aprendizagem.

Ressalta-se, ainda, que a metodologia pedagógica docente deve variar, não somente no conteúdo, mas na forma em que é utilizada em sala de aula, por meio de diversas atividades que utilizem variedades de recursos que façam sentido e promovam significado ao conteúdo estudado.

Elisabeth Weber Medeiros (2005) explica que mesmo diante das desigualdades constatadas na educação brasileira, nota-se que, de forma geral, o ensino de História passou por intensas transformações, consequência das

novas abordagens historiográficas a partir da década de 1990 que possibilitou a ampliação de fontes, temas, problemas e objetos de análise.

Como fontes para o aprendizado de história e novas linguagens, Patrícia Paes Leme Alberto Oliveira Silva e Astrogildo Fernandes de Silva Júnior (2013, p. 6) consideram que:

todos os veículos e materiais que contribuem para a difusão do conhecimento, responsável pela formação do pensamento crítico: os meios de comunicação de massa, rádio, televisão, imprensa em geral, literatura, cinema, fontes orais, monumentos, museus, canções, etc. os livros didáticos e paradidáticos como fontes, suportes de trabalho, devem propiciar aos estudantes a compreensão desse universo de linguagem.

Nota-se, assim, que há inúmeras possibilidades para a abordagem temática e utilização de fontes significativas para o ensino de História. Ademais, a internet ampliou o horizonte de recursos e experiência, contribuindo com a aquisição de informações e maior comunicação.

É na exploração dos inúmeros recursos e linguagens que o ensino de História se torna significativo, pois propicia o desenvolvimento da reflexão sobre a construção da História e não como um produto pronto. Por esse caminho, o estudante adquire as ferramentas necessárias para a interpretação das inúmeras fontes disponíveis, bem como, abordagens e objetos de análise, permitindo que possa ampliar sua visão sobre a condição humana, contemplando a diversidade e os problemas vivenciados por cada época e sociedade:

O uso de linguagens alternativas no ensino de História amplia o campo metodológico do professor, torna o processo de aprendizagem dinâmico e dá significado ao conhecimento histórico trabalhado em sala de aula. Ao incorporar novas linguagens no ensino de História, evidenciamos a relação existente entre o conhecimento histórico escolar e a sociedade, inovando o processo de aprendizagem. O professor passa a exercer um novo papel, não mais apresenta um monólogo para seus estudantes, mas possibilita o contato com o real, com situações concretas que tornam o passado distante algo inteligível, supera a História linear e possibilita o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. O ensino de História, ao estimular o contato com o real, contribui para o processo de formação do estudante/cidadão e prepara para a convivência nos diferentes espaços da sociedade (MEDEIROS, 2005, p. 71).

Dessa forma, o professor trabalhará com charges, filmes, músicas, obras literárias, entre outros, recursos que tornam a aprendizagem significativa e estimulante para o estudante. As charges, geralmente, carregadas de conteúdo com críticas políticas e/ou sociais, devem ser inseridas em um contexto de análise para que a imagem ganhe significado e sentido para o aprendiz (GUERRA; DINIZ, 2007).

Já o filme, explica Medeiros (2005), é capaz de encurtar o distanciamento entre o conteúdo estudado e a realidade do estudante, transportando-o para vivenciar as experiências históricas por meio das tramas de ficção que se baseiam em acontecimentos do passado. As imagens conseguem promover uma maior interação do estudante com o fato histórico por meio da identificação com os personagens e com as tramas vivenciadas. Dessa forma, o docente pode explorar o recurso para iniciar ou finalizar um conteúdo.

Mas foi somente a partir dos anos 1960 e 1970 que tivemos um avanço significativo nos estudos historiográficos a respeito das produções cinematográficas. Passou-se a enfatizar a importância do uso de diferentes fontes e linguagens no ensino de história. Como mencionado no livro *Ensino de História: fundamentos e métodos* da autora Circe Maria Fernandes Bittencourt, o conteúdo histórico mais utilizado são as produções cinematográficas de história contemporânea. Por meio desses estudos acerca da utilização de produções cinematográficas no ensino da história, ficou evidente que um filme “não ilustra e nem reproduz a realidade [...], mas reconstrói a realidade com base em uma linguagem própria, produzida em determinado contexto histórico” (BITTENCOURT, 2011, p.373). Vale mencionar também que, no ano de 1980, tecnologia e estatística ganharam destaque, e o historiador necessitou dialogar com outras áreas da ciência, tais como sociologia, antropologia e linguística (BITTENCOURT, 2011).

Apesar desse olhar direcionado para fontes contemporâneas de conhecimento e pesquisa e para seus usos em sala de aula no ensino de História, persiste a preocupação em não as tomar como “provas de verdade”, mas problematizá-las como representações históricas; como produções historicamente datadas. Os professores de história geralmente fazem o uso de dois tipos de audiovisuais: os documentários e os filmes de ficção histórica (ABUD, 2010). Contudo, ainda que ambos os tipos de audiovisuais, aparentem

ser “ilustradores” dos fatos que abordam – tal como ocorreram – devem ser problematizados pelos professores como produções, isto é, “produtos da subjetividade (interpretação) humana” (ABUD, 2010, p.166).

Trazer os audiovisuais para a sala de aula seria um meio de deixar um pouco mais acessível a compreensão de determinado assunto. Como Bittencourt (2011) menciona, seria um jeito de fugir do método clássico da aprendizagem baseado na memorização, deixando algo que poderia ser enfadonho para estudar em algo mais rápido/fácil para a compreensão. Contudo, é o professor que vai ser o mediador, o responsável pela garantia da construção do conhecimento histórico, “mostrando as diferentes visões sobre os fatos” (ABUD, 2010, p.168), para seus alunos.

É correto afirmar que para uma melhor abordagem das produções cinematográficas devemos questionar os alunos o que preferem assistir, o que consideram um bom filme levando em conta o desempenho dos atores ou o conteúdo que nele é abordado. Através desse questionamento transformamos o aluno no centro de um plano de ensino.

Pela base documental do Conteúdo Básico Comum (CBC) de História para o Ensino Fundamental, as fontes históricas estão associadas com o desenvolvimento de competências e atitudes, de forma que distribui o uso de variadas fontes a cada tema tratado no decorrer do ensino fundamental.

Já pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nota-se a preocupação além do uso das fontes históricas, da habilidade docente em manusear tais recursos para dar sentido a aprendizagem em sala de aula. Cabe ressaltar, assim, que os documentos norteadores da educação nacional valorizam e incentivam o uso de múltiplos recursos para o ensino de História, variando as fontes para que haja a construção do conhecimento histórico, porém, ambos atentam para a necessária seleção de fontes de acordo com a fase de desenvolvimento dos educandos.

Para Silva (2019) é essencial que os estudantes do ensino regular adquiram habilidades reflexivas e críticas lidando com os diversos tipos de fontes possíveis ao ensino de história. Para tanto, é necessário habituar-se a análise da fonte, seu local de produção, sua natureza, que lugar ocupavam no contexto em que foram produzidas. Essas e outras questões irão auxiliar para que as

fontes sejam historicizadas e problematizadas não tratadas de forma acrítica para que a compreensão seja além do conteúdo que é evidente:

O ensino de História não pode desprezar que esses documentos foram construídos em um determinado contexto e que esse contexto é fundamental para levar a sua interpretação e construção daquela realidade histórica (SILVA, 2019, p. 62).

Diante dessas afirmações, é notado que os documentos que norteiam o ensino limitam-se a apresentar apenas o que é mostrado nas fontes históricas, sem enxergar toda a riqueza de informações que a fonte pode fornecer, por conseguinte, implica na reprodução dos mesmos conceitos didáticos antigos.

As fontes em sala de aula ampliam as possibilidades investigativas dando novos significados para o ensino-aprendizagem em História, o que corrobora para a construção de uma posição crítica reflexiva em sala de aula, que contribuirá para a formação integral dos estudantes (SILVA, 2019).

Barros (2010) afirma que a ação reflexiva do pesquisador em relação a fonte não é apenas na percepção dos elementos visíveis, mas sim os negligenciáveis, que normalmente passam despercebidos, pois é a partir dos detalhes que se tem riqueza de informações e construção de novos conhecimentos.

O ato investigativo nas fontes historiográficas é atividade para o profissional da história, pois requer técnica e conhecimentos para confrontar as informações novas com as já conhecidas (PROST, 2008). Porém, o trabalho em sala de aula se faz em um sentido diferente do historiador buscando a compreensão do conteúdo estudado sob novas óticas e perspectivas provocadas pela criticidade.

Bloch (1998) atenta que não se deve reproduzir o discurso já produzido pela fonte, mas sim, realizar uma análise de todos os aspectos que podem ser explorados e que irão contribuir para revelar novos saberes sobre o objeto de estudo. Da mesma maneira, quando se tem em mãos duas fontes que se contradizem, é necessária uma análise minuciosa de ambas extraíndo o máximo de informações que elas possam oferecer.

Para Circe Maria Fernandes Bittencourt (2011) é muito importante que o docente utilize novas fontes para as aulas de história no ensino regular, pois

favorecem a compreensão a partir da aproximação do estudante com a temática estudada, porém, os documentos históricos expressos nas mais variadas fontes devem ser transformados em materiais didáticos para que alcancem os objetivos estimados para o seu uso.

Sobre o uso de novas fontes, tanto para a construção do conhecimento historiográfico quanto para a didática no ensino de História, é necessário se atentar a algumas questões para que toda a potencialidade da fonte seja explorada, tais quais: conhecer a origem e natureza do documento, compreender quais foram as intenções de quem criou o documento (qual discurso, a quem se direciona, qual posição que ocupava na sociedade...), cruzar fontes, trabalhando com outros documentos que tratam do objeto de estudo identificando as mudanças e permanências sobre o tema de estudo.

Dessa forma, o uso das fontes nas aulas de história está interligado a compreensão da construção do conhecimento histórico a partir do desenvolvimento de um olhar atento a todos os detalhes que caracterizam a fonte estudada e o que ela representa (BITTENCOURT, 2011).

Compreende-se que o uso de novas fontes e linguagens no ensino de história pretende se afastar da didática tradicional baseada na apostila ou livro didático, para que o estudante compreenda outros aspectos envolvidos no acontecimento histórico, que o aproxime do conteúdo estudado. O ensino, assim, se torna mais significativo.

1.3 As fontes audiovisuais

Desde a década de 1910 e 1920, os educadores adeptos da Nova Escola, no Brasil, defendiam o uso do cinema e da iconografia para tornar a aprendizagem mais interessante aos educandos. Nesse sentido, no ano de 1937, foi criada a Lei n. 378 que resultou no nascimento do Instituto Nacional do Cinema Educativo objetivando levar à juventude conhecimento a partir de produções cinematográficas que consagravam a História oficial de vultos e autoridades nacionais (ABUD, 2003).

Considerando a ampliação e importância das fontes audiovisuais para a comunicação na sociedade contemporânea é que o uso de filmes e documentários para o ensino deve fazer parte do cotidiano escolar, objetivando a formação de espectadores críticos que consigam identificar, no contexto geral da produção cinematográfica ou documentário, as diversas dimensões das mensagens que nela são contidas.

Desde o Século XX o uso de recursos audiovisuais foi valorizado como aporte didático para a aprendizagem em História, no entanto, Kátia Abud (2003) revela que, em primeiro momento, o que se tinha era a concepção de transmissão fiel aos fatos a partir dos filmes e documentários:

A produção fílmica passou a ser considerada de importância para a construção do conhecimento histórico e do saber escolar a partir da década de 70. Marc Ferro nos lembra que o cinema nasceu depois da História, quando esta já tinha hierarquizado suas fontes, colocando entre elas os documentos de Estado, textos jurídicos e legislativos, jornais e publicações, fontes orais da história local, literatura de viajantes (ABUD, 2003, p. 185).

Sendo expressa a visão dos atores que regulavam as relações sociais, isto é, pessoas que detinham autoridade e legitimavam seu poder perante o Estado. Tinha-se, então, uma visão parcial dos acontecimentos da história retratada por meio dos filmes.

Jacques Le Goff (1990) atenta que do passado restam os documentos e os monumentos, sendo os documentos uma seleção dos historiadores. O documento, até o Século XIX, era visto como prova do acontecimento, mesmo

que já houvesse a compreensão de que os documentos são selecionados segundo a intencionalidade do historiador pois se afirmavam objetivamente por serem registros escritos. Sendo assim, ao historiador cabia o ofício, não de acrescentar informações ao documento, mas sim de extrair todo o conhecimento que dele se adquiria.

Na escola positivista, em que o empirismo triunfara, os documentos eram as fontes mais autênticas e fiéis a verdade, as quais os historiadores se dispunham a trabalhar, porém, com o advento da Escola dos Annales, a noção de documento foi ampliada. Logo, foi considerado documento os registros escritos, gravados, filmados, ilustrados, narrados oralmente ou qualquer outro que garantisse o registro da impressão do evento histórico (LE GOFF, 1990).

O trabalho com audiovisuais em sala de aula torna-se emergente diante do avanço das tecnologias da informação e comunicação, pois a desconstrução da simbologia contida nas representações gera a correta interpretação e abre possibilidades para a compreensão de diversos aspectos que, por vezes, se faziam ocultos para a análise da história, o que ocorre, também com as imagens:

Ao inserir as imagens como fonte de ensino/aprendizagem deve-se ter ciência de que elas possuem duas versões para o estudante: a de ilustração e a de transmissão de informação, pois seu uso de maneira adequada transforma o estudante, antes somente receptor de informação, em um criador de opinião. O estudante que aprende a analisar as imagens e compará-las com outros materiais de uso estratégico, certamente está produzindo conhecimento (GUEDES; MENEGAZZO, 2017, p. 2).

As novas fontes, portanto, buscam a inovação a partir do pressuposto do desafio de sua interpretação, sendo o docente o mediador deste processo por meio do fornecimento das ferramentas necessárias para que os estudantes possam desvendar os elementos que são essenciais para a compreensão da nova fonte:

os professores de história, na maioria das vezes, não utilizam esses recursos metodológicos de forma adequada, entendendo as imagens como mera ilustração e não como produtora de conhecimento e ativadora da imaginação dos estudantes. É importante salientar aos estudantes que as imagens não devem ser estudadas de forma isolada, mas no interior de um contexto maior dos conteúdos curriculares de História. Fazem parte do cotidiano dos que as assistem

ou veem naquele momento, bem como do cotidiano daquelas pessoas que a produziram (GUEDES; MENEGAZZO, 2017, p. 3).

Para tanto, o trabalho com imagens e audiovisuais em sala de aula requer práticas e experiência docente para que haja sentido e oportunidade de aprendizagens efetivas e significativas. Schmitd e Cainelli (2004) ressaltam que, em sala de aula, é necessário, também, analisar o caminho percorrido para a construção do discurso histórico, pois:

o discurso histórico, mesmo acompanhado pelas indicações das atividades e metodologias do historiador, cria, constantemente, o paradoxo de mascarar as condições de sua produção e colocar em cena uma realidade com que ele tende, abusivamente, a se confundir (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 89).

Nota-se, assim, que o trabalho da História é, também, compreender sistematicamente como se deu a construção do discurso histórico, atividade possível a partir do uso de documentos em sala de aula. É necessário, então, partir da mediação docente para compreender os elementos que se apresentam nas novas fontes para a historiografia.

Nesse ponto, Bittencourt (1998) aponta o teor polissêmico das imagens de forma que o olhar do estudante, mediado pelo professor, poderá encontrar elementos que se contradizem na mesma imagem, portanto, a análise da imagem requer uma investigação crítica de todos os elementos que a ela se ligam.

Toda fonte deve ser analisada a partir de sua potencialidade de fornecer informações úteis ao pesquisador:

Uma questão importante ao se avaliar as possibilidades de uma fonte documental é buscar perceber a qualidade das informações que ela pode ou não nos fornece, de acordo com a problemática de cada pesquisa. Uso e mau uso dos arquivos Documentos do passado não foram elaborados para o historiador, mas sim para atender a necessidades específicas do momento. É o caso dos inventários e testamentos. Bastante usados pelos historiadores econômicos, da família e da escravidão, são muito informativos e cobrem extensos períodos de tempo, permitindo análises de longa duração. Não obstante, devem ser entendidos em suas particularidades (PINSKY, 2014, p. 64-65).

Dessa forma, é a partir do conhecimento prévio do pesquisador sobre o período ou sociedade estudada que poderá perceber o valor da fonte histórica, justapondo documentos relacionados a um contexto que permitirá que produza seu trabalho historiográfico.

Deve-se notar que a imagem e o filme não reproduzem a realidade, mas sim a representam, de forma a, por vezes, se sobrepor a realidade para se perpetuar em sua representação. Portanto, deve-se compreender a contextualização histórica que se insere a fonte analisada para que se possa compreender o que ela representa, pois, ao contrário de algumas afirmações, a imagem e o filme não transparecem a realidade: “É fundamental, ao se trabalhar com qualquer fonte, explicitar os critérios possivelmente adotados por quem a produziu, de modo a melhor decifrar a informação que ela nos fornece” (PINSKY, 2014, p. 66).

Abud (2003) ressalta que a partir do Século XXI, resultado dos debates sobre inovações didáticas no ensino de História, os docentes reconheceram o uso do cinema como uma importante ferramenta de aprendizagem sob o ponto de vista da construção do discurso histórico, no entanto, alguns docentes insistem na reprodução fiel do acontecimento histórico por meio do filme, o que limita o potencial do recurso didático, já que sendo transmitido dessa forma, não promove a reflexão crítica.

A percepção da riqueza didática e potencialidade de aprendizado dos filmes e documentários para as aulas de História são consequências das inovações e mudanças nos paradigmas da construção do conhecimento histórico. Abud (2003) defende que o uso de audiovisuais em sala de aula estimula a exploração do estudante que executa atividades mentais para estabelecer relações entre as informações obtidas em aula e nos filmes.

O estudante irá construir seu conhecimento histórico a partir do esforço para compreender as mensagens transmitidas pelo filme, o que colabora para uma formação pautada em reflexão crítica, protagonismo estudantil e aprendizagens significativas (ABUD, 2003).

A utilização de documentários, filmes, séries e outros recursos audiovisuais para o ensino de história auxilia o trabalho em sala de aula motivando os alunos a compreender os conceitos históricos que estão sendo

estudados a partir dos passatempos que normalmente assistem e também desperta curiosidade e interesse para explorar além do que se vê.

Abud (2003) afirma que o uso de audiovisual é importante para revelar aspectos que podem servir para o estímulo do exercício mental de relações entre os aspectos contemplados com o material audiovisual, estabelecendo novas conexões entre as informações e ampliando a reflexão sobre a visão de mundo.

Nota-se que a mediação docente para a compreensão e exploração do potencial das fontes audiovisuais é importante para que o estudante possa construir seu conhecimento a partir da contextualização e problematização criada pelo professor.

Feitosa *et al* (2019) explicam que o filme, como documento histórico, não pode ser transmitido aos estudantes sem as devidas considerações, contextualizações e problematizações, pois do contrário se faz apenas como um recurso de entretenimento. Para que o filme cumpra sua potencialidade como recurso didático é requerido que seja contextualizado às demais fontes de ensino, como os documentos escritos e livros, bem como, recursos digitais:

Os meios digitais facilitaram o trabalho docente e a acessibilidade dos estudantes aos conteúdos audiovisuais relevantes para a temática estudada. Tornando a aprendizagem mais interessante por meio do uso de materiais contidos em sites como *Youtube*, *Netflix* e *Google*, os recursos audiovisuais, quando utilizados pedagogicamente, promovem a reflexão e maior compreensão sobre os conceitos estudados, o que facilita o conhecimento.

Porém, o uso de audiovisuais somente são eficazes se seguir um planejamento com objetivos e cronogramas claros, pois, como revelado por Silva (2019), em sua pesquisa com estudantes do ensino fundamental, o uso do audiovisual deve ser minuciosamente planejado.

O autor Anderson Rodrigo Tavares Silva, ao utilizar a fonte audiovisual com estudantes de sua pesquisa, cometeu segundo sua avaliação, algumas falhas no planejamento, como a não adequação do tempo de exibição do filme e aplicação de atividades no mesmo dia, sendo que a próxima aula não ocorreu por conta de um feriado, espaçando, ainda mais, a reflexão sobre o filme assistido. Os estudantes, quando finalmente puderam refletir sobre o filme, alegaram que já não se recordavam do conteúdo assistido, o que levou Silva (2019) refletir que os longa-metragem tem benefícios relativos, pois dependem

de planejamento de acordo com a realidade da sala de aula, apropriando o conteúdo por meio de recortes que poderão ser mais significativos, já que possibilitam o maior aproveitamento do tempo da aula, entre assistir ao audiovisual e refletir sobre o que foi visto.

Ainda analisando os escritos de Silva (2019, p. 53), pode-se compreender que ao professor cabe a contextualização do conteúdo estudado à realidade dos educandos, pois a visão geral destes é que a escola é “desconectada de sua realidade e do seu cotidiano” e esse fato fica expresso pelas escolhas dos materiais didáticos pelos professores, bem como, a forma que realizam a abordagem e análise do conteúdo estudado. Diante disso, cabe ao professor refletir sobre as novas demandas educacionais do Século XXI⁷ contextualizada ao conteúdo da aula para que seja possível despertar a curiosidade dos estudantes, otimizando, assim, o processo de aprendizagem.

Com isso, os audiovisuais devem ser escolhidos a partir da consideração de variados aspectos que apresentam suas características, como a narrativa que deve ser de fácil compreensão, a duração que deve estar em consonância a um planejamento de reflexão imediata para que os estudantes possam dar significado a algo recente em suas mentes e não realizarem esforços para, ao invés de dar significado ao conteúdo, lembrar o que foi visto (ABUD, 2003).

O recurso audiovisual será melhor aproveitado se acompanhado de outros recursos, sugestão de atividades ativas, em que o estudante possa experimentar a prática da produção de conhecimento, e não apenas, assista passivamente o audiovisual, apenas absorvendo as informações transmitidas.

Deve-se, então, conduzir os estudantes para que direcionem a observação aos elementos que são significativos no audiovisual trabalhado e, posteriormente realize produções próprias, em diversas linguagens, a partir destes elementos (BRINGEL, 2016).

Nesse interim, ressalta-se que o recurso escolhido é um complemento para a aula do professor que se mostra no centro da mediação do conhecimento, não substituindo suas explicações e condução da aula.

⁷ Com o avanço da tecnologia e as novas concepções referentes ao papel do docente.

CAPÍTULO 2: SUJEITOS E ORGANIZAÇÃO DA EJA DE FLORIANÓPOLIS

Os sujeitos da EJA são uma grande parcela da população do Brasil, estes que não tiveram seus direitos constitucionais preservados, pois foram de alguma forma prejudicados no ingresso e permanência no Ensino Básico regular dentro do período estimado para essa educação. Um fato notável dos sujeitos da EJA é a variedade de experiências que estes já viveram com a escola. No geral essas pessoas tiveram uma pequena permanência no ensino, durante alguns meses ou anos, fazendo assim, ideia da estrutura escolar e dos moldes de uma aula em sala.

Esses sujeitos desistiram da escolaridade por diversos fatores, incluindo, até mesmo, a proibição dos pais do estudante de frequentar a escola. Outra experiência característica é a participação em programas promovidos para o letramento e alfabetização, sem, contudo, obterem sucesso nos empreendimentos.

A Educação de Jovens e Adultos é diferenciada em suas práticas pedagógicas, pois as pessoas que estão inseridas nessa modalidade educacional têm necessidades específicas de aprendizado, que correspondem a uma demanda diferente do ensino regular, de metodologias que cumpram com a finalidade do ensino aprendizagem.

A educação de jovens e adultos (EJA) foi observada no Brasil desde a época da colonização com os jesuítas, que se dedicavam (catequizar) à educação de crianças indígenas e indígenas adultos em um quadro cultural e educacional intensivo a fim de propagar a fé católica. Porém, com a expulsão dos jesuítas no século XVIII, a educação de adultos fracassou, pois a responsabilidade pela educação foi transferida para a periferia do império (CONCEIÇÃO; SOUZA E PEREIRA apud STRELHOW, 2010).

Sérgio Haddad e Maria Clara DI Pierro em seu texto nos trazem a trajetória do ensino de jovens e adultos no Brasil. Segundo os autores, por um longo período o ensino, desde o básico até o superior, favorecia somente a burguesia, a elite brasileira.

Já em 1824, a constituição instituiu que a formação gratuita fosse oferecida a todo cidadão brasileiro, mas o grande problema era que pouquíssimas pessoas

eram consideradas cidadãos, visto que indígenas, negros e mulheres eram deixados de fora. A nova república em 1889 não trouxe avanços.

O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta. Até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso só ocorreria em meados da década de 1940. Havia uma preocupação geral com a educação das camadas, populares, normalmente interpretada como instrução elementar das crianças. (HADDAD, DI PIERRO, p.110).

Aconteceram mudanças significativas no governo de Getúlio Vargas entre os anos de 1947 a 1950, devido às suas políticas educacionais. O intuito era fazer com que a população mais carente e sem instrução escolar fosse favorecida. Essas mudanças fizeram com que a taxa de analfabetismo no Brasil reduzisse drasticamente.

Na década de 1960, com Paulo Freire a frente do Ministério da Educação, houve mais incentivos em políticas educacionais para favorecer a educação de Jovens e Adultos. Contudo, entre os anos de 1965 e 1986, no período ditatorial, o ensino sofreu muito devido à censura. Professores e estudantes foram reprimidos e tiveram seus direitos políticos cassados. Nesse período houve a troca do ensino de jovens e adultos pelo MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, modelo caracterizado por um ensino de baixa qualidade. Em 1967 aconteceram mudanças nas diretrizes e bases e foi criada a lei 5.379/67, modelo que implantou o supletivo, que foi “vendido” para a população como algo que iria tirar o atraso escolar e aperfeiçoar a mão-de-obra para colaborar com o desenvolvimento do Brasil.

Somente com o fim do período ditatorial e com a Constituição Federal de 1988, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação fundamental voltaram a ser garantidas, e têm como meta primordial erradicar o analfabetismo e garantir a universalização do ensino fundamental.

Já em Florianópolis, o município passou a oferecer a modalidade de ensino de Jovens e adultos a partir de 1970:

Inicialmente, eram apenas turmas de alfabetização sob a perspectiva da suplência. Posteriormente, em meados dos anos 1990, passou-se a atender também os Anos Finais do Ensino Fundamental. A partir de 1996, ajustando-se à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estruturou-se o percurso de formação por ciclos e fases,

compondo, então, dois ciclos e quatro fases (duas por ciclo). Os/As estudantes eram agrupados a partir da comprovação de conclusão de determinada série no Ensino Fundamental. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 243).

Em Florianópolis a EJA integra a Pesquisa como Princípio Educativo – PPE que se configura como um método didático pedagógico que objetiva estimular o protagonismo do estudante a partir do incentivo à pesquisa sobre temas que são considerados relevantes por ele atuando pela interdisciplinaridade de saberes (SCHERER JÚNIOR; OTTO, 2018).

Os núcleos da EJA norte I e norte II que estão no norte da Ilha de Santa Catarina foram objetos do estudo de Scherer e Otto (2018), no contexto do ensino fundamental, em seus anos iniciais e finais. Nesta modalidade de ensino para a primeira etapa do ensino fundamental, uma docente trabalha com a alfabetização e letramento dos estudantes, já para a segunda etapa, o trabalho é realizado por pesquisas, com orientadores de diversas disciplinas que se unem para proporcionar uma aprendizagem significativa e integral:

Dentre as especificidades do trabalho docente na EJA de Florianópolis, a principal característica é o trabalho coletivo. Tal especificidade aparece a todo instante nas práticas educativas da EJA: na reunião de planejamento, nas atividades com os estudantes, nas pesquisas e nas saídas pedagógicas (SCHERER; OTTO, 2018, p. 16).

Diversas são as dificuldades que a EJA enfrenta diante dos sujeitos de aprendizagem, uma delas é referente ao período de aulas, pois se for a noite, terá de superar a barreira do cansaço físico para aqueles estudantes que trabalham, se as salas de aulas são multietárias os docentes encontrarão dificuldades de conduzir o aprendizado de forma igual para tantas gerações diferentes:

A pluralidade dos estudantes da EJA é uma questão importante para se considerar ao trabalhar com o uso de filmes como fonte de pesquisa. Conseguimos perceber que entre os estudantes existem indivíduos com as mais diversas experiências de vida. Há casos de pessoas de mais idade que resolvem voltar a estudar por prazer, de adolescentes que se tornaram pais ou mães precocemente, daqueles que, assumidamente, já passaram por algum tipo de problema psicológico, como o caso de mulheres que sofreram violência doméstica, e daqueles que precisam passar o dia trabalhando e ainda vão para o Núcleo no horário noturno. Investigar essas experiências e utilizar

filmes que possam problematizá-las e serem objetos de investigação é um recurso interessante tanto para o professor quanto para o estudante (SOUZA; SCHENATO, 2018, p. 39-40).

Outros aspectos, também, devem ser considerados, como as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos sujeitos da EJA, que podem ter motivação interna, sendo de ordem psíquica, social ou emocional, ou externa advindas da dificuldade de adaptação com o ambiente, com horários de aula, com as metodologias desenvolvidas pelo docente etc.

Considerando os fatores inerentes às características específicas econômicas e socioculturais dos sujeitos da EJA com base na história e contexto do território onde a escola está inserida, é que a equipe dos profissionais da EJA elaborará as práticas pedagógicas que efetivarão o ensino aprendido. A EJA tem um papel de extrema importância na vida desses sujeitos, sendo promotor das condições para o acesso ao exercício pleno da cidadania.

Silvana Cortana (2013), afirma que: “a falta de conhecimento nos encaminha a cegueira e esta, por sua vez, deseduca”. Nesse sentido,

É importante que qualquer modalidade de ensino conheça o perfil dos seus estudantes para ter condições de ofertar uma educação voltada a realidade daqueles sujeitos, considerando que a escola não é o único espaço de aprendizagem, os espaços formativos são diversos, uma vez que a formação informal se dá nos mais variados espaços (família, igreja, associações, sindicatos de bairros, entre outras), os jovens, adultos e idosos em sua maioria participam desses espaços construindo saberes e aprendizados que vão além do espaço escolar (SILVA, 2017, p.23).

A EJA, dessa forma, representa para os sujeitos envolvidos uma oportunidade de exercer sua cidadania de forma plena e para as questões públicas, uma ferramenta de solução para amenizar os problemas de ordem social do Brasil. A EJA é socialmente conhecida como a educação para os marginalizados, para os excluídos e como um programa de assistencialismo para as pessoas carentes (SILVA, 2017).

Uma informação fundamental sobre a educação é a porcentagem de pessoas instruídas. No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, a taxa de analfabetismo entre maiores de 15 anos foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). (IBGE, 2019).

O modelo tradicional de educação que sobreviveu durante décadas na educação brasileira, mostrou-se ineficaz no combate do analfabetismo e na formação do sujeito para a cidadania e o mercado de trabalho, dessa forma nos anos de 1990 iniciaram-se as discussões acerca da pedagogia construtivista objetivando a construção do conhecimento pelo estudante, a partir disso foi buscada a valorização da educação focada no estudante, em que os aspectos históricos, culturais e sociais importam na construção dos saberes.

Francisca Veridiana Silva (2017), afirma ainda que os sujeitos da EJA variam entre homens e mulheres que foram privados de cultura letrada, situados em periferias, áreas rurais, comunidades quilombolas e ribeirinhas, os sujeitos da EJA possuem uma faixa etária média de 15 a 65 anos, sendo filhos, pais e avós, marginalizados socioeconomicamente, possuem ocupações não qualificadas, carregando assim, o histórico da exclusão social.

Para a Educação do Jovem e do Adulto, Márcia de Souza Leite Nepomuceno (2018), explica que os sujeitos da docência e coordenação pedagógica devem conhecer os indivíduos discentes e ponderar que não se deve tratar o adulto como criança, tendo sempre em mente que o sucesso da aprendizagem vem entrelaçado aos conhecimentos prévios da história de vida, do contexto sociocultural, econômico e a utilização prática do conhecimento adquirido no cotidiano.

Nesse sentido que a EJA em Florianópolis caminha pelo trabalho em grupo na construção do conhecimento partindo de docentes e estudantes, que por meio do trabalho colaborativo de em média oito professores, pedagoga, auxiliar de ensino e coordenador, além de um auxiliar de serviços gerais, vigia e cozinheira consegue construir uma educação diferenciada e significativa para o educando:

O trabalho dos professores na EJA está envolto em um constante diálogo entre eles próprios e os estudantes. Essa situação constitui um ambiente de trabalho propício para a construção e manutenção de situações de proximidade interacionais. É mais uma concepção de trabalho do professor, de modo geral, fortemente ligada às interações humanas (SCHERER JÚNIOR; OTTO, 2018, p. 21).

A Prefeitura de Florianópolis enfatiza a pesquisa e o trabalho colaborativo como princípios norteadores da EJA na cidade. Professores e estudantes, então, atuam pela construção do conhecimento a partir da relação interpessoal

estabelecida que facilita a compreensão do conhecimento prévio do estudante e da contextualização dos conteúdos de acordo com a realidade sociocultural (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS, 2012).

Ao apresentar aos estudantes, um tema a ser estudado, o docente deve promover um pequeno debate para que possa verificar os conhecimentos prévios levados para a sala de aula, refletindo sobre as possibilidades de contextualização ao conteúdo de ensino para o alcance de objetivos pré-definidos.

Dessa forma, quando o professor inicia as explicações sobre o tema a ser trabalhado e constata motivação dos estudantes, partindo da expressão de seus conhecimentos prévios, deve explorar essa oportunidade de aprendizado, construindo sua prática a partir da contextualização do conteúdo à realidade dos estudantes.

A avaliação é outro ponto importante para o processo de aprendizagem, pois é um eficaz medidor de desempenho e indicador de mudanças a serem realizadas, bem como, compreensão da aptidão do sujeito para a realização de determinada tarefa, porém, é necessária a apropriação de seus conceitos, possibilidades e limitações para que possa ser utilizada com eficácia (BOTH, 2013).

Diante disso, desde a organização dos grupos até o desenvolvimento final da atividade, o docente deve observar o desempenho, motivação e participação do estudante, para que realize uma avaliação que contemple todos os aspectos de sua aprendizagem e desenvolvimento.

2.1 Experiências com fontes audiovisuais na EJA

Nota-se que a EJA é uma modalidade de educação que necessita de atenção diferenciada, pois não se pode alfabetizar adultos pela mesma perspectiva da alfabetização de crianças, ou trabalhar conhecimentos das diversas disciplinas sem considerar as experiências de vida e o conhecimento prévio do sujeito aprendente.

Nesse interim, Diogo Matheus de Souza e Stela Schenato (2018) compartilharam sua experiência pedagógica com estudantes da EJA a partir do uso de recursos audiovisuais nas aulas de História. Os autores desenvolveram uma oficina com temática étnico-racial apresentada em filmes selecionados, sendo estes: “Histórias Cruzadas” (2011), “12 anos de escravidão” (2013), “O Mordomo da Casa Branca” (2013) e “Selma” (2014).

O filme “Histórias Cruzadas” apresenta uma trama que se desenvolve pela questão do preconceito racial. O filme, contextualizado na década de 1960 na cidade de Mississipi revela como o preconceito racial fazia parte do cotidiano dos estadunidenses, ao apresentar a existência de banheiros e ônibus somente para pessoas negras. A história se passa narrando a vida de duas empregadas domésticas negras que vivem na dimensão da luta por direitos civis que se tornam objeto de estudo e divulgação de uma jovem escritora livre de preconceitos, que ao abordar a vida daquelas mulheres mobiliza diversas pessoas que estavam vivendo situações semelhantes para expor a crueldade da sociedade consequência do racismo.

Já o filme “12 anos de escravidão” é baseado na história real do americano negro Solomon Northup que luta por sua sobrevivência e liberdade, no ano de 1841, período que antecede a guerra civil. Solomon se torna escravizado, vítima do tráfico escravagista, sofrendo torturas e humilhações por 12 anos, até que consegue retomar sua liberdade. Cabe ressaltar que o filme contém, de forma explícita, cenas de estupro, violência e morte.

O terceiro filme trabalhado por Souza e Schenato (2018) “O mordomo da Casa Branca” também ocorre no período de luta por direitos civis, inspirado na vida de Eugene Allen, funcionário por 32 anos da Casa Branca, que agindo

dentro da ética e discrição que seu cargo exigia para que pudesse servir aos presidentes dos Estados Unidos. Nesse cenário é apresentada a evolução dos direitos dos negros nos Estados Unidos, por meio da invisibilidade do mordomo que se mostra como o modelo de negro que seria ideal aos olhos da sociedade estadunidense da época.

Por fim, o último filme escolhido para a oficina elaborada por Souza e Schenato (2018), “Selma” conta a História da trajetória militante de Martin Luther King acompanhando os protestos no ano de 1965 na cidade de Selma que se dava para que os afro-americanos tivessem direito ao voto.

Todos os filmes da oficina tratam de questões étnico-raciais e o racismo nos Estados Unidos. Neste país os negros foram postos à marginalidade jurídica desde os primeiros anos da alforria, de forma que, mesmo livres não tinham liberdade para andar livremente, não podiam prestar depoimentos que desfavorecesse uma pessoa branca e, ainda, eram punidos com chicote (KLEIN, 2012).

Atualmente, a História é recorrentemente recuperada pelas produções cinematográficas, tornando as produções audiovisuais importantes recursos de disseminação de informação e construção de conhecimento. O Estágio foi realizado no Núcleo Norte I, na Educação de Jovens e Adultos, na escola Herondina Medeiros Zeferino, no bairro Ingleses – Florianópolis – SC. Souza e Schenato (2018) reafirmam que os princípios norteadores da EJA na região são do Pesquisa como Princípio Educativo (PPE) para que seja desenvolvida a criticidade dos estudantes facilitada por meio da elaboração de oficinas semanalmente, as quais os docentes apresentam inovações pedagógicas que instigam os estudantes para uma participação ativa.

A ideia da Oficina de filmes *Hollywoodianos* como aporte pedagógico ao ensino de História nasceu do compartilhamento de pensamentos entre os pesquisadores estagiários e os estudantes da EJA, que em troca de ideias relevantes notaram que os filmes não estavam sendo utilizados em toda a sua potencialidade para a aprendizagem, apesar dos estudantes mostrarem gostar bastante das produções cinematográficas. O formato oficina para o uso de audiovisuais é valorizado por diversos autores, pois como explica Bringel (2016, p. 98):

Nessa proposta didática, estão indicados os cuidados que se deve ter quando da utilização de filmes nas aulas de História como recurso didático, para que esse não seja tratado como mera ilustração, mas como uma ferramenta metodológica que pode contribuir efetivamente com o trabalho do professor de História.

Para que o ensino por meio das produções audiovisuais se tornasse significativo, Souza e Schenato (2018) trabalharam a temática étnico-racial na representação dos homens e mulheres negras nas produções de *Hollywood*. Os autores enfatizaram que por meio da seleção dos audiovisuais e das atividades reflexivas puderam verificar o crescente interesse e identificação dos estudantes com os personagens e histórias exibidas:

O cinema é hoje um dos elementos culturais mais populares e significativos que existe, seja no Brasil, como em outros lugares do mundo. Todo filme produzido possui um objetivo e um público-alvo a ser atingido, podendo servir tanto como uma forma de propor debates como um meio de doutrinação, dependendo dos usos (SOUZA; SCHENATO, 2018).

É por meio da identificação da narrativa contida nos audiovisuais é que o docente dá significado ao recurso, contextualizando ao conteúdo estudado e a realidade dos estudantes.

Hélio Lúcio dos Reis Ventura, Samuel Silva Oliveira e Roberto Borges (2020) enfatizam que é necessário destacar a construção da imagem do negro no cinema, e, para além, investir na imagem da transgressão na luta antirracista, no contexto da decolonização da história. A educação se mostra como o principal meio que possibilita a transformação social no que condiz a exclusão social das populações afrodescendentes, porém, Santos (2014) afirma que, ainda atualmente, é constatado um silenciamento nos processos educativos para a efetivação de uma educação antirracista.

Para Oliveira e Candau (2010), há a “colonialidade” do conhecimento e do saber que modelam as práticas sociais e de educação perpetuando o racismo, que se legitima a partir do racismo epistêmico, que é a universalização e legitimação dos conhecimentos produzidos no mundo Ocidental. É na afirmação da inferioridade da cultura e conhecimentos produzidos fora do Ocidente que houve a educação excludente, bem como, a estruturação do racismo, também, nos processos educacionais.

A Oficina promovida por Souza e Schenato (2018) objetivou utilizar o filme nas aulas de História para além da simples ilustração do conteúdo estudado, mas sim como objeto a ser analisado, questionado, discutido e repensado. No debate inicial promovido, houve compartilhamento de conhecimento sobre filmes entre os próprios estudantes, o que serviu de apoio para despertar o interesse, pois eles tinham pouco contato com esse tipo de fonte histórica.

2.2 Uma experiência com fontes audiovisuais na EJA/Florianópolis.

Durante o ano de 2015, eu e uma colega realizamos o projeto estágio de docência em história na rede de municipal ensino de Florianópolis. O estágio em questão ocorreu no núcleo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) Centro II, situada na Escola Básica Municipal Donícia Maria da Costa, no bairro Saco Grande. O princípio norteador da EJA Florianópolis tem como objetivo principal o *Educar pela Pesquisa*.

A partir de 2001, todos os núcleos adotaram a pesquisa como princípio educativo. A implantação do ensino via pesquisa foi um processo intenso, tendo em vista a necessidade de ruptura profunda com os modos e procedimentos da tradição escolar. A EJA passou a demandar nova estrutura organizativa e pedagógica para dar conta do que essa concepção de ensino apontava. A forma de trabalhar passou a ser outra, pela pesquisa, pelo interesse dos/das estudantes, gerando uma clara inversão: Quais conhecimentos eles querem gerar/aprofundar, quais conhecimentos podem contribuir para a sua relação com a sociedade? (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 243).

A partir das observações realizadas no decorrer de 2015, averiguamos que quase em todas as pesquisas elaboradas pelos estudantes da EJA havia uma deficiência a respeito dos documentos utilizados como fonte. Somente documentos escritos eram utilizados como documento principal, outros tipos de documentos que viriam a ser utilizados pelos estudantes e pelos professores eram usados como apenas uma forma de justificativa de seus discursos.

Nosso projeto de intervenção, *O uso de audiovisuais como Fontes Históricas*, teve como objetivo principal orientar de forma prática e metodológica a respeito do que é uma fonte e quais tipos de documentos que podem ser utilizados nas pesquisas, possibilitando assim, a percepção das inúmeras fontes existentes, fugindo da regra de usar apenas textos acadêmicos ou textos encontrados na internet.

Para abordarmos o tema em sala, pensamos na utilização de audiovisuais como fonte a ser problematizada. Levando em conta o ambiente e os estudantes que lá se encontravam, seria um meio de fazer com que os mesmos se interessassem mais e passassem a interagir conosco. Ou seja, o projeto foi

pensado inteiramente no estudante e no ambiente em que se encontravam, tendo como problemática: *Uso das drogas e suas Consequências*.

Considerando as bibliografias que utilizamos para a elaboração do nosso projeto de estágio, levamos em consideração três itens que são de suma importância: a) nossas observações realizadas no primeiro semestre de 2015, onde acompanhamos o desenvolvimento das pesquisas dos estudantes, bem como as orientações realizadas pelos professores da instituição municipal de ensino; b) o projeto de aula realizado no segundo semestre de 2015, como também as atividades desenvolvidas pelos estudantes da EJA; c) nossos saberes experienciais e reflexão dos pontos positivos e negativos do estágio.

Percebemos pelas nossas observações como também em nossas leituras que há ainda uma carência em relação aos documentos utilizados em sala de aula, sendo que a maioria é usada como documentos de exemplificação ou ilustração. Fica a critério do próprio professor de como vai ser feita a utilização do audiovisual, podendo ser escolhido como uma exemplificação ou ilustração do tema a ser debatido em sua aula, contudo, o professor tem todo o conhecimento para fugir desse tipo de abordagem. É o caso de sair da zona do conforto para assim ampliar suas concepções para o uso de diferentes documentos. Como é o caso dos audiovisuais que tem muito a oferecer.

Para analisarmos os resultados da oficina, recorreremos as nossas observações realizadas ao longo do período de 2015, as entrevistas realizadas com estudantes e professores no primeiro período, como também as atividades realizadas durante nossa oficina.

A forma de ensino abordada no núcleo da EJA Florianópolis “foge” da abordagem habitual desenvolvida na rede de ensino público regular, a qual tem como objetivo principal ministrar o conteúdo e cumprir com o cronograma elaborado pela escola. Sendo que a maioria das escolas públicas ou privadas faz o uso de uma educação tradicional. Essa abordagem da EJA tem como intuito uma melhoria na qualidade de ensino, visando o próprio estudante. O plano de ensino ou plano de aula é elaborado com base no que é percebido pelos professores como uma limitação dos estudantes.

Neste núcleo, percebemos que existia uma interação maior dos professores com os estudantes, que ia além da relação tradicional. O professor

não era visto apenas como um mero educador que iria mediá-los nas pesquisas, era visto como amigo.

Nosso projeto teve como principal objetivo a problematização da utilização de audiovisuais (documentários) como fontes de pesquisa, levando assim um novo documento para as pesquisas desenvolvidas pelos estudantes do núcleo Centro II. Tivemos como eixos norteadores:

- A percepção e análise das informações contidas nas narrativas dos documentários;
- Identificação dos documentários como documentos históricos: quem os produziu, quando (contexto), por quais razões e com quais intenções; voltado a qual público e veiculado em quais meios de divulgação.
- Percepção e análise também das informações contidas nas narrativas dos documentários;

A problemática usada para exemplificar os procedimentos para a utilização da fonte em questão foi um dos temas que estava no início de produção de pesquisa de dois estudantes da EJA, que tinham a seguinte problemática: *Como o crack virou problema no Brasil?*

Nossa intervenção foi dividida em três momentos distintos. Em um primeiro momento questionamos a respeito do que era uma fonte e o que eles sabiam sobre o documento que estávamos propondo para o trabalho (produções cinematográficas). Somente uma dupla possuía informações a respeito, pois estavam elaborando sua pesquisa sobre como fazer um curta-metragem. Em um segundo momento, partimos para exibição dos documentários que escolhemos a respeito da temática norteadora de nosso projeto. A ideia inicial era realizar – de modo expositivo e dialogado – a identificação dos documentários (contextualizando suas produções) e debater a respeito de como os conteúdos eram abordados nos mesmos, logo, pensando-os como fontes históricas. Como terceiro momento (após o intervalo), realizamos uma atividade que consistia em fazer a turma mobilizar os conhecimentos adquiridos durante a oficina. A atividade consistia em oito questões (vide em anexo A).

Essas questões foram realizadas após a exibição de um vídeo elaborado pelo governo do estado de Santa Catarina (*Drogas. Não dá mais*), trata-se de uma série de entrevistas com ex-dependentes químicos.

Ao longo do desenvolvimento deste artigo, buscamos responder a problemática de audiovisuais como fontes históricas para o desenvolvimento de pesquisas na EJA Florianópolis. Para isso analisamos alguns autores que discutiam a utilização de audiovisuais no ensino de história.

Percebemos que a utilização deste tipo de documento em sala de aula requer uma atenção redobrada por parte do professor, visto que, na grande maioria das vezes essa ferramenta é utilizada como exemplificação da verdade ou de forma ilustrativa.

Para um maior desenvolvimento do aluno é necessário confrontar diferentes documentos sempre questionando mais do que simples perguntas de quem fez, quando e os motivos por traz:

- a. Os elementos que compõem o conteúdo, como roteiro, direção, fotografia, música e atuação dos atores;
- b. O contexto social e político de produção, assim como a própria indústria do cinema: e;
- c. A recepção do filme e a recepção da audiência, considerando a influência da crítica e a reação do público segundo idade, sexo, classe e universo de preocupações. (KORNIS, 1992, 248)

Em determinados momentos percebemos que por usarmos uma fala mais acadêmica (por estarmos mais habituadas ao meio) fazendo com que alguns estudantes tiveram uma maior dificuldade para entender os termos utilizados. Contudo, após o término da oficina percebemos a aceitação deles para essa nova ferramenta superando assim as expectativas que tínhamos com a abordagem do documento.

Não achamos que teríamos tamanha receptividade considerando a temática escolhida para problematizar nossa fonte. Entretanto, no que se refere aos resultados obtidos na oficina, percebemos que tivemos uma aceitação de praticamente 90% da turma. Esse resultado mostra a importância e a viabilidade em trabalhá-lo na Educação de Jovens e Adultos.

Ao final da oficina deixamos como atividade extra para ser realizada em casa, essa atividade consistia em assistir um filme ou documentário e que respondessem questões referentes à análise das produções cinematográficas escolhidas (vide anexo B).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, observa-se que o trabalho com a Oficina de Filmes requer planejamento, tanto da temática tratada, como as partes dos filmes que serão exibidas, pois não há possibilidades para a exibição de todos os filmes selecionados na íntegra, tendo por fio condutor o interesse dos estudantes para prosseguir com os debates selecionados a partir das fontes audiovisuais.

Como benefícios do uso da fonte audiovisual, nota-se que os estudantes se sentem mais motivados, participam mais ativamente e há o compartilhamento de experiências, tornando a aula mais prazerosa e significativa, tanto para professores quanto para os estudantes. Estes realizam as análises dos filmes a partir de questionamentos e questões prévias que são colocadas pelo docente. Nesse ponto, a análise do filme deve ser sistematizada pelo professor, com os elementos necessários para introduzir o assunto de forma instigadora, desenvolver a atividade contando com a construção significativa e colaborativa do conhecimento e encerrar provocando questionamentos que direcionem para novas pesquisas.

Os estudantes, então, ampliam sua visão acerca do filme, atentando-se para o contexto o qual foi produzido, buscando nos elementos que se envolvem direta ou indiretamente à produção, como o público-alvo, ano de produção, local de produção, diretor, elenco, intenções das cenas, entre outros.

Compreende-se, assim, que a Educação de Jovens e Adultos pela concepção da pesquisa e uso de audiovisual como recurso didático amplia os horizontes do saber, além de auxiliar na construção identitária do sujeito, a partir de sua percepção de si mesmo como agente construtor da história.

Os filmes aproximam os estudantes dos assuntos tratados em aula, ao mesmo passo que permitem a abordagem de temas transversais contemporâneos, auxiliando na construção de uma sociedade pautada em princípios da ética, da cidadania e da democracia.

Segundo Paulo Freire:

Quanto mais se problematiza os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados. Quanto mais obrigados a responder ao

desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.(FREIRE, 2018, pg 98)

A Secretária Municipal de Educação de Teresina – PI (2020) publicou um documento com sugestões de filmes que podem ser utilizados como fontes historiográficas no ensino da EJA. Entre as sugestões estão: “Um garoto indomável” que pode causar a identificação dos estudantes com os personagens e motivar para o processo de aprendizagem, pois, a trama apresenta a história de um garoto com grande potencial intelectual, porém, que não o utiliza. Seu professor, notando a genialidade do rapaz, o auxilia para que possa caminhar uma trilha de maior sucesso e vencer algumas barreiras que impedem o seu crescimento (SEMEC, 2020).

Nesse mesmo sentido, outros nomes são expostos pelo SEMEC, como “Uma mente brilhante”, “Escola da Vida” e “Desafiando Gigantes”. Outra sugestão é o filme “Ana e o Rei” que ao expor a trama do choque cultural entre o Ocidente e o Oriente pode construir um espaço de diálogo e reflexão sobre a diversidade cultural e a importância de sua valorização.

Eliane Leite Barbosa Bringel (2016) afirma que o filme é atemporal e o apelo pelas questões sociais se mostram fortes em qualquer disciplina que a fonte audiovisual seja inserida, pois leva à identificação dos estudantes, causando maior significado para o conhecimento, o que contribui para facilitar a aprendizagem.

A partir do início do Século XX, o cinema passou a ser considerado um valioso recurso didático, sendo reconhecido pelos órgãos da educação brasileira motivador e potencializador da aprendizagem para a educação básica. Porém, o cinema era um legitimador do poder e história oficial, fato que somente foi refletido a partir das novas concepções historiográficas advinda da Escola de Annales.

Com novas demandas e reflexões para a formação discente, a partir da década de 1990, os educadores notaram, que os recursos audiovisuais eram fontes históricas que deveriam ser utilizadas em sala de aula, não como um ilustrador de fatos prontos e verdades acabadas, mas sim, como objeto de

análise a partir da reflexão crítica e questionamento de todos os elementos que faziam parte da produção.

A EJA de Florianópolis tem em suas diretrizes pedagógicas o conceito de pesquisa como prática didática, inserindo diversas fontes e conhecimentos para o aprendizado de um objeto de estudo. Nesse contexto, compreendendo que os sujeitos da EJA possuem particularidades e necessidades educativas diferenciadas que devem ser respeitadas no planejamento docente, é que a criação de oficinas com o uso de fontes audiovisuais para o ensino de história se configura como valioso recurso de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

Por meio das oficinas audiovisuais é possível abordar diversos temas que se inter cruzam entre a sistematização curricular de História e os temas transversais com as questões contemporâneas, como a temática da questão étnico-racial. Os estudantes se sentem envolvidos e motivados nas atividades que envolvem a análise dos filmes, pois, esse recurso faz parte de seu cotidiano, facilita sua compreensão sobre o tema, o leva a reflexões e questionamentos, além de proporcionar a troca de experiências por meio da sociabilização com os colegas.

Diante disso, nota-se que para que haja a potencialização do aprendizado a partir das novas fontes no ensino de história é necessário que o docente realize um planejamento com objetivos claros, estabeleça uma conexão com a realidade do estudante e faça a mediação do processo de aprendizagem.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Relações Raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO/INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.
- ABUD, Kátia. **A construção de uma didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino de História**. São Paulo, 2003. p. 183-193.
- ACOSTA, Tássio. BNCC e o ensino de História: a gente não quer só comida, a gente quer saída para qualquer parte. **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 15, n. 13, p. 27-42, jan./jun. 2020.
- ARAÚJO, S. V. História social e história cultural e suas influências na produção historiográfica sobre cidades no Brasil. In: XIII Encontro Estadual da ANPUH-PB, 2008, Guarabira. **XIII Encontro Estadual da ANPUH-PB: História e historiografia: entre o nacional e o regional**. Campina Grande: EDUFCEG, 2008. p. 120-120.
- BARROS, José D' Assunção. Fontes históricas: olhares sobre os caminhos percorridos e perspectivas sobre os novos tempos. **Revista Albuquerque**, v. 3, n. 1, 2010.
- BARROS, José D' Assunção. Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão - SE, v. 11, n. 02, p. 03-26, jul./dez. 2020.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2018.
- BLOCH, Marc. Crítica histórica e crítica do testemunho. In: **História e historiadores: textos reunidos por Etienne Bloch**. Lisboa: Editorial Teorema, 1998, p. 21-30.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: **Ministério da Educação**, 2018.
- BRINGEL, Eliane Leite Barbosa. **O uso do filme no ensino e aprendizagem de história na educação de jovens e adultos – EJA em Araguaína – TO**.

Dissertação. 118f. (Mestre em História). Araguaína – TO: Universidade Federal do Tocantins, 2016.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989** / Peter Burke; tradução Nilo Odália. – São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

BOSCHI, Caio César. O sentido da História. In: **Por que estudar História?** São Paulo: Ática, 2007.

BOTH, I.J. Somente uma avaliação bem-sucedida é caminho para uma boa educação. **Revista Intersaberes**, v8. Edição Especial, nov. 2013, p. 50-67.

BUENO, André; CAMPOS, Carlos Eduardo; PORTO, Dilza. **Ensino de história: teorias e metodologias**. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, 2020.

CÔRREA, Anderson Romário Pereira, História Local e Micro-História: encontros e desencontros, **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do RS** - n. 146 – 2012.

CORTANA, Silvana. **Educação de Jovens e Adultos e seus diferentes contextos: formação de professores**. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2013.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 13, p. 272-292 – 2018.

DONNER, Sandra Cristina. História Local: discutindo conceitos e pensando na prática: o histórico das produções no Brasil. **XI Encontro Estadual de História, RS**, 2012.

FEBVRE, L. **Combates pela História I**. Portugal: Editorial Presença, 1977.

FERREIRA, Marcus Fábio Lima; LIMA, Maria da Conceição Erenice Farias. **Fundamentos Metodológicos do Ensino de História**. Sobral: Inta, 2016.

FOCHI, Graciela Márcia. **Metodologia do ensino de história**. Indaial: UNIASSELVI, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan. jun. 2006.

GUERRA, Fabiana de Paula; DINIZ, Leudjane Michelle Viegas. A incorporação de outras linguagens ao ensino de história. **HISTÓRIA & ENSINO**, Londrina, v.13. p.127- 140, set.2007.

GUIMARÃES, Montie Carlo *et al.* **Ensinar e Aprender: uso de fontes e o ensino de História**. Marabá – PA: Rosivan, 2021.

IBGE. Conheça o Brasil - População EDUCAÇÃO. 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o,->

Introdu%C3%A7%C3%A3o&text=Um%20dado%20importante%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o,(11%20milh%C3%B5es%20de%20analfabetos)..

Acesso em: 02 jan. 2023.

KLEIN, Herbert S. A experiência afro-americana numa perspectiva comparativa: a situação atual do debate sobre a escravidão nas américas. **Afro-Ásia**, n. 45, p. 95-121, 2012.

KORNIS, Mônica Almeida. **História e cinema: um debate metodológico**. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 248, 1992.

LAPA, José Roberto do Amaral. Tendências atuais da historiografia brasileira. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.2, n.4, set. 1982.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. LEITÃO, Bernardo *et al* (trad.). Campinas – SP: Editora da Unicamp, 1990.

LEAL, Maria das Graças de Andrade; FARIAS, Sara Oliveira. **História regional e local: reflexões e práticas nos campos da teoria, pesquisa e do ensino**. Salvador – BA: EDUNEB, 2015.

MANOEL, Ivan Aparecido. **O ensino de História no Brasil: origens e significados**.

2002. Disponível em:<www.franca.unesp.br/teiadodosaber.pdf> Acesso em: 20 jan. 2022.

MARIOSIA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória. A influência da Literatura infantil afro-brasileira na Construção das Identidades das crianças. Londrina, **Vagão-volume 8 parte A**, p. 42-53, dez. 2011.

MEDEIROS, Elisabeth Weber. Ensino de História: fontes e linguagens para uma prática renovada. **VIDYA**, v. 25, n. 2, p. 59-71, jul/dez, 2005.

MEDEIROS, Ângela Cordeiro; ALMEIDA, Eduardo Ribeiro. História e cultura afro-brasileira: possibilidades e impossibilidades na aplicação da lei 10.639/2003. **Revista Ágora**, Vitória, n. 5, 2007, p. 1.12.

MELO, J.M.S. **História da Educação no Brasil**. 2ªed. Fortaleza – CE: Ministério da Educação, 2012.

MELLO, Cleyson Moraes; ALMEIDA NETO, José Rogério Moura de; PETRILLO, Regina Pentagna (coord.). Metodologias Ativas: **Desafios contemporâneos e aprendizagem inovadora**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2019.

MENDES, Ana Luiza *et al.* **Uma revisão sobre as principais metodologias de ensino e suas diferenças**. Recurso Educacional Aberto produzido pelo Projeto de Extensão Universitária Ciência para Todos da Universidade Federal do Paraná, 2018.

MENDES, Breno. Ensino de História, Historiografia e currículo de História. **Revista Transversos**. Rio de Janeiro, n. 18, abr. 2020.

NASCIMENTO, Adriana da Conceição; BAUMGARTEN, Lídia. As Novas Linguagens no Ensino de História: reflexões acerca da utilização das Histórias em Quadrinhos na sala de aula. **VII Congresso Nacional de Educação**, Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso, Alagoas, 15, 16 e 17 out. 2020.

NEPOMUCENO, Marcia de Souza Leite. **Motivação e Desempenho Acadêmico entre estudantes do primeiro ciclo de educação de jovens e adultos**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2018.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Simone Dias Cerqueira de. **Entre a tradição e a inovação: configurações curriculares do ensino de história em escolas públicas do ensino fundamental em Feira de Santana – BA (1994- 1999)**. São Cristóvão – SE, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.256 pp.

PINSKY, Carla Bassanezy *et al* (org.). **Fontes históricas**. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria de Educação. Diretoria de Ensino Fundamental. **Proposta Curricular da Rede Municipal De Ensino de Florianópolis**. Florianópolis (SC), 2016.

PROST, Antoine. “Os fatos e a crítica histórica”. In: **Doze lições sobre a história**. Belo horizonte: Autêntica, 2008.

RAGO, Margareth; GIMENES, Renato Aloizio de Oliveira (org.). **Narrar o passado, repensar a história**. 2ª ed. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2014.

RODRIGUES, P.M.L.; LIMA, W. S.R.& VIANA, M.A.P. A importância da formação continuada de professores na educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**, v.03, n.01, 2017.

SANTOS, Nadia Faria. Silêncio, docência e práticas educativas: desafios, perspectivas e estratégias para uma educação antirracista. Anais do I **CINTEDI**, 3 dez. 2014.

SCHERER JÚNIOR, Cláudio Roberto Antunes; OTTO, Claricia. Saberes docentes na educação de jovens e adultos em Florianópolis (SC). **Polyphonia**, v. 29, n.1, p. 12-30, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. As fontes históricas e o ensino da História. In:_____. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004. P. 89-110.

SCHIMITT, Jaqueline Zarbato. Currículo e ensino de História: Diálogos sobre prática de ensino e o processo de formação de professores(as). **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.2, vol.2, jan/jun. 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes para a implantação do plano de curso da educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis: SME/DEF/DEJA, 2012.

Disponível

em:

http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/doc/16_02_2012_17.58.23.4c2366919c16f6fa8c19f510fbf1dbb.doc. Acessado dia 10 de agosto de 2018.

SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – TERESINA. **Sugestões de filmes para a EJA.** [Internet] 2020. Disponível em:<http://escola.semec.pmt.pi.gov.br/wpcontent/uploads/2020/04/4.SUGEST%C3%95ES-DE-FILMES-PARA-EJA.ABRIL-2020.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2022.

SILVA, Luís Carlos Borges da. A importância do estudo de História regional e local na educação básica. **XXVII Simpósio Nacional de História**, RN, jun/jul. 2013.

SILVA, Patrícia Paes Leme Alberto Oliveira; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes de. Diferentes fontes e linguagens no processo de ensinar e aprender História. **Anais Eletrônicos da II Semana de História do Pontal**, 26, 27 e 28 de junho de 2013.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. Estágio supervisionado na formação de professores de História: relação teoria e prática. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.6, n.16, p.103-117, 2015.

SILVA, Francisca Veridiana. **Uma Breve discussão de quem são os sujeitos da EJA e quais as suas expectativas em sala de aula.** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017.

SILVA, Anderson Rodrigo Tavares. **“Mais vídeos, menos textos”**: ensino e aprendizagem em história e produções audiovisuais. Dissertação. 114f. (Mestre em História). Ananindeua – Pará: Universidade Federal do Pará, 2019.

SOUZA, Diogo Matheus de; SCHENATO, Stela. A questão étnico-racial do cinema de Hollywood no ensino de história: uma experiência de estágio na educação de jovens e adultos. **Polyphonia**, v. 29/1, jan./jun. 2018.

TAMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes. **Educação de Jovens e Adultos.** 2ª ed. Curitiba: IEDES, 2018.

VALLE, Herdalla Santos do; ARRIADA, Eduardo; CLARO, Lisiane Costa. A utilização de fontes no ensino de História: a imprensa na construção do conhecimento. **Momento**, Rio Grande, n. 20, v. 1, p. 59-72, 2010.

VENTURA, Hélio Lucio dos Reis; OLIVEIRA, Samuel Silva Rodrigues; BORGES, Roberto. Cinema Negro na educação antirracista: uma possibilidade de reeducação do olhar. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, jun./set., 2020.

VIEIRA, S.L. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. 2.ed. Fortaleza: Eduece, 2015.

ZANELLA, Liany Carly Hermes. **Metodologia de Pesquisa**. 2^a reimpressa. Florianópolis: UFSC, 2013.

4 Anexos

ANEXO A - PERGUNTAS FEITAS APÓS OS TÉRMINO DA OFICINA.

Atividade relacionada ao curta: “Drogas. Não dá mais”.

Aluno (a) _____ Data: __/__/____.

- Quem produziu o curta?

- Quando foi produzido?

- Sobre o que o curta está tratando?

- Quais os motivos que levaram a produção da propaganda?

- Qual a finalidade do curta?

- A quem se destina o curta?

- Em sua opinião quais elementos do curta são mais relevantes?

- Tendo em visto tudo o que vimos até agora, você usaria um filme ou documentário ou até mesmo um curta para enriquecer sua pesquisa?

ANEXO B - PERGUNTAS QUE OS ESTUDANTES LEVARAM COMO DEVER DE CASA.

HPE

Nome: _____

Data: ___/___/____.

Título do documentário ou curta: _____

Site em que se encontra: _____

Pesquise um documentário/curta a respeito de sua pesquisa ou sobre a pesquisa de um colega e responder as perguntas abaixo. Para assistir à documentários e curtas na Internet sugerimos o site “Porta Curtas” (disponível no endereço <http://portacurtas.org.br/>). Mas fique a vontade para escolher outros sites!

- Quem produziu o documentário e em que ano?

- Sobre o que documentário está tratando?

- Qual a finalidade do documentário?

- Quais elementos no documentário são relevantes para a sua pesquisa?

- De sua opinião sobre o documentário.

- Faça um pequeno resumo sobre as informações obtidas após ter assistido ao documentário.

- Em sua opinião você gostou de utilizar um documentário como fonte para a sua pesquisa?
