



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Naicon de Souza Brinco

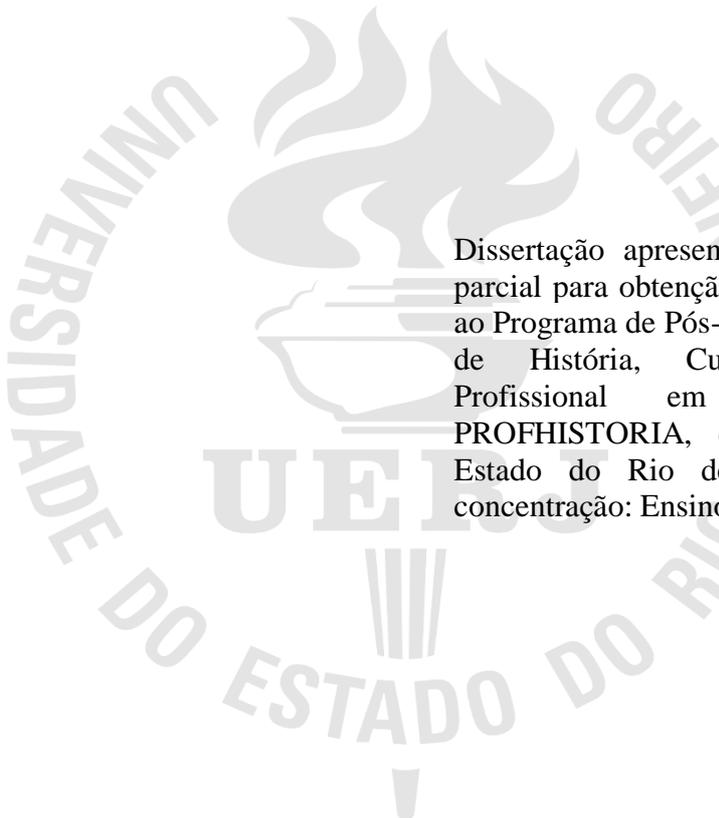
**Ensino de História na *cibercultura*: narrativas sobre a ocupação do território e cidadania a partir da experiência histórica romana e o tempo presente**

São Gonçalo

2020

Naicon de Souza Brinco

**Ensino de História na *cibercultura*: narrativas sobre a ocupação do território e cidadania a partir da experiência histórica romana e o tempo presente**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

B858 TESE	<p>Brinco, Naicon de Souza. Ensino de História na cibercultura : narrativas sobre a ocupação do território e cidadania a partir da experiência histórica romana e o tempo presente / Naicon de Souza Brinco. – 2020. 170f. : il.</p> <p>Orientadora: Profª. Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Prática de ensino - Teses. 3. Reforma agrária – Teses. I. Cabral, Maria Aparecida da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB/7 – 6150	CDU 93

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Naicon de Souza Brinco

**Ensino de História na *cibercultura*: narrativas sobre a ocupação do território e cidadania a partir da experiência histórica romana e o tempo presente**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 03 de julho de 2020.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

---

Prof. Dr. Arnaldo Pinto Jr.  
Universidade Estadual de Campinas

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Helena Maria Marques Araújo  
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Patrícia Bastos de Azevedo  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2020

## DEDICATÓRIA

Aos vermes que roem as frias carnes da democracia brasileira, dedico como saudosa lembrança.

## AGRADECIMENTOS

A elaboração de uma dissertação de mestrado é uma tarefa bastante solitária, mas que só pode ser concluída porque muitas pessoas que são presentes em minha vida puderam colaborar de alguma maneira. Sou grato a muita gente e desde já me desculpo por não citar todas elas.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais pelos cuidados e proteção na juventude, dentro de seus contextos culturais. Aos familiares e amigos, por suas contribuições e palavras de apoio desde a juventude.

Às professoras e professores do Ensino Fundamental da E.E.M. José Lopes De Mello Filho – conhecida como *Brizolão* – e do Colégio Estadual Ribeiro de Avelar, que com didática e paciência ensinaram as primeiras palavras, apresentando mundos inteiros acessíveis por meio de portais cheios de magia: os livros. Aos docentes do Ensino Médio que, apesar de todas as questões estruturais de dentro e do entorno do espaço escolar do Colégio Estadual Visconde de Araújo, sempre demonstraram profissionalismo e incentivaram os estudantes na construção do conhecimento.

Aos mestres da Universidade Veiga de Almeida – Cabo Frio, que compartilharam seus conhecimentos e tanto incentivaram a produzir e escrever. Porém, compreendendo as vivências dos estudantes do curso noturno que, por vezes, trabalhavam durante o dia em condições precarizadas. Em especial, aos professores Leonardo Bahiense, orientador da monografia e Paulo Roberto Araújo, que dez anos após a conclusão do curso ainda ensina, ao compartilhar artigos, provocações e palavras de incentivo nas redes sociais.

Aos docentes do curso de Psicopedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé, que tanto discutiram e operaram a afetividade no ensino, em diálogo a provocações sobre a instituição escolar e sua organização funcional.

A toda equipe da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Às professoras e professores do Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, que em sua atuação sempre promoveram as experiências e vicissitudes dos discentes que atuam na Educação Básica, pondo-os em diálogo com os referenciais teóricos. As professoras doutoras Helena Maria Marques Araújo e Patrícia Bastos de Azevedo, que em suas falas e indicações na banca de qualificação tanto contribuíram com os recortes e indicação de textos que vieram a ser incorporados na estrutura da presente pesquisa. A orientadora Maria Aparecida da Silva Cabral, a *Cida*, que adaptou sua agenda em dias e horários fora de seu cronograma de atendimento – e

com seus comentários, críticas construtivas e direcionamentos, permitiu a estruturação e a própria existência da pesquisa em tela.

Aos amigos feitos no ProfHistória. Em especial os integrantes do grupo de *WhatsApp* “equipe profhistória”, formado por discentes de diferentes cidades e polos, companheiros em grupos de trabalho e no *Hostel* no qual nos hospedávamos entre as aulas de sexta e sábado. Além daqueles que dividiram casas e experiências em eventos acadêmicos. E a sempre solícita e dinâmica Susanna, representante discente da turma ProfHist/Uerj 2018.

À equipe da Escola Municipal Elza Ibrahim, que além de permitir este estudo na unidade escolar, prontamente atendeu aos pedidos de acesso a documentos e dados que compõe a pesquisa em tela. A Sheila, auxiliar de serviços escolares, que em sua atuação em sala tanto contribuiu com a inclusão e participação dos estudantes e em portadores de necessidades educacionais especiais.

Não poderia deixar de registrar gratidão às políticas públicas de acesso e fomento à educação. Desde as lembranças do leite que era fornecido para os estudantes levarem para suas casas no *Brizolão* no decorrer do ensino primário – marcando a escola como um relevante espaço nas vivências do presente pesquisador – ao PROUNI, que permitiu a permanência na Universidade.

À Natália Cruz, esposa, que embarcou junto nessa aventura chamada Mestrado. Integrante do programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Conservação do Nupem/UFRJ (a qual agradeço a receptividade ao cursar uma disciplina como aluno externo) tanto contribuiu com textos sobre decolonialidade, agroecologia e em discussões interdisciplinares, que mesmo quando não citados nesta investigação, contribuíram com a estruturação do pensamento do autor. Por todo apoio, compreensão nos momentos mais difíceis e lutas diárias enfrentadas em parceria.

Por fim, e não menos importante, ao meu filho Samuel, que em sua tenra idade, mesmo sem se dar conta, muito contribuiu com as indagações da pesquisa: chama a atenção ao usar o *YouTube* para ver histórias em quadrinhos; em cada atividade de escrita, nas brincadeiras com recursos analógicos ou mesmo ao almoçar, narra suas ações como “passar de fase” “chegar ao boss” – referências a vídeos e jogos que fazem parte de sua vivência, seja no celular ou no *videogame*. E já fica meu agradecimento futuro, quando compreender sobre todos os momentos que os pais não estiveram presentes.

Hoje eu me vi sorridente escovando os  
dentes na frente do espelho

E a minha imagem me disse: Hoje é dia de  
luta, escuta o conselho

Entra com foco no ringue, não perde o  
swing, protege a cabeça

[...]

Pensa no tempo, não esquece do tempo,  
não há tesouro maior

Lembra dos outros, não esquece dos  
outros, tem muita vida ao redor

Leva o amor onde for, espalha esse amor  
da maneira mais pura

Fé na Luta

*Gabriel O Pensador*

## RESUMO

BRINCO, Naicon de Souza. *Ensino de História na cibercultura: narrativas sobre a ocupação do território e cidadania a partir da experiência histórica romana e o tempo presente*. 2020. 170f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

O presente trabalho de pesquisa aborda o ensino da experiência histórica romana a partir de narrativas do tempo presente, em diálogo à mobilização dos conceitos de reforma agrária e cidadania. Problematizamos o método de ensino frente ao fenômeno da expansão da *cibercultura* e como este têm direcionado os olhares dos jovens discentes da educação básica no entendimento dos fatos históricos. Nesse contexto foi identificado, em turmas do 6º ano do Colégio Municipal Elza Ibrahim, na cidade de Macaé/RJ, que 93% dos jovens pesquisados tem acesso ao *ciberespaço* e interagem principalmente com o *YouTube*. Ademais, discutimos o impacto destes resultados na prática em sala de aula pela ótica de referenciais do campo da Educação. No campo da Teoria da História é articulado a mobilização de conceitos e habilidades históricas em conjunto aos fatos históricos, mediadas pela operação narrativa. Fundamentado nas discussões teóricas há uma sequência didática que culmina com a construção de narrativas audiovisuais no *game Gacha Life* pelos alunos em três tempos e espaços: Roma no século II a.C., a formação do MST na década de 1980 no Brasil e a atuação do MST na década de 2010 em Macaé – desenvolvida nas duas turmas participantes da pesquisa. Os vídeos animações produzidos pelos alunos encontram-se hospedados em endereço eletrônico no *YouTube*.

Palavras-chave: Ensino de História. Saberes e práticas no espaço escolar. Aprendizagem histórica. Mídias digitais. Reforma agrária. Roma.

## ABSTRACT

BRINCO, Naicon de Souza. *Teaching of History in cyberculture: narratives about the occupation of the territory and citizenship from the Roman historical experience and the present time 2020*. 170f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

This addresses the teaching of Roman historical experience from narratives of the present time, in dialogue the mobilization of the concepts of agrarian reform and citizenship. We problematize the teaching method in the face of the phenomenon of the expansion of cyberculture and how it has directed the views of young students of basic education in the understanding of historical facts. In this context, it was identified, in sixth year Elementary School II of the Elza Ibrahim Municipal College, in the city of Macaé/RJ, that 93% of the young people surveyed have access to cyberspace and interact mainly with YouTube. In moreover, we discuss the impact of these results on classroom practice from the perspective of references in the field of Education. Contributions from the field History Theory were articulated the mobilization of historical concepts and skills in conjunction with historical facts, mediated by narrative operations. Based on the theoretical discussions there is a didactic sequence that culminates with the construction of audiovisual narratives in the game *Gacha Life* by the students in three space-time: Rome in the 2nd century BC, the formation of the MST in the 1980s in Brazil and the performance of the MST in the 2010s in Macaé. Applied in the two classes participating in the research. The animated videos produced by the students are hosted on an electronic address on YouTube.

Keywords: Teaching of history. Knowledge and practices in the school space. Historical learning. Digital media. Land reform. Rome.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Site Nova Escola .....	33
Figura 2 -	Página inicial do Facebook .....	34
Figura 3 -	YouTube: Site de compartilhamento de vídeos .....	35
Figura 4 -	Fábula O cavalo e o javali .....	46
Figura 5 -	Contribuições teóricas .....	65
Figura 6 -	Fenômenos do Tempo Presente que impactam o ensino de História ..	66
Figura 7 -	Relações entre cibercultura, ensino e currículo no ensino de História	67
Figura 8 -	Currículo .....	68
Figura 9 -	Objetivo geral e Objetivos específicos .....	69
Figura 10 -	Exibição do curta Sem terrinha em Movimento .....	78
Figura 11 -	Exibição do curta Vida Maria .....	79
Figura 12 -	Tela de abertura do Gacha Life .....	81
Figura 13 -	Menu Inicial do Gacha Life .....	82
Figura 14 -	Menu Presets do Gacha Life .....	83
Figura 15 -	Menu Body do Gacha Life .....	83
Figura 16 -	Menu Hair do Gacha Life .....	84
Figura 17 -	Menu Face do Gacha Life .....	84
Figura 18 -	Menu Clothes do Gacha Life .....	85
Figura 19 -	Menu Other do Gacha Life .....	85
Figura 20 -	Menu Props do Gacha Life .....	86
Figura 21 -	Menu Weapon do Gacha Life .....	86
Figura 22 -	Menu Profile do Gacha Life .....	87
Figura 23 -	Teclado virtual para mudar o nome do avatar .....	87
Figura 24 -	Menu inicial do Gacha Life .....	88
Figura 25 -	Menu Extra Slots do Gacha Life .....	88
Figura 26 -	Menu inicial do Gacha Life .....	89
Figura 27 -	Menu inicial do Studio no Gacha Life .....	89
Figura 28 -	Menu de opções de cenário do Gacha Life .....	90

Figura 29 -	Menu de opções da função Studio no Gacha Life .....	90
Figura 30 -	Menu inicial da função Studio do Gacha Life .....	91
Figura 31 -	Menu aberto após clicar na opção Chat .....	91
Figura 32 -	Teclado virtual aberto após clicar na opção Hide All .....	92
Figura 33 -	Menu inicial da função Studio do Gacha Life .....	92
Figura 34 -	Imagem do Gacha Life ocupa toda a tela do celular .....	93
Figura 35 -	Menu Pose da função Studio no Gacha Life .....	94
Figura 36 -	Criação de vídeo no aplicativo Fotos .....	95
Figura 37 -	Criação de filme no aplicativo Fotos .....	96
Figura 38 -	Linha do Tempo Grupo 2 .....	98
Figura 39 -	Linha do Tempo do Grupo 3 .....	100
Figura 40 -	Apresentação de resultados parciais .....	101
Figura 41 -	Estudantes construindo avatares no aplicativo Gacha Life .....	103
Figura 42 -	Grupo 2 escolhendo trilha sonora .....	104
Figura 43 -	Estudantes de três diferentes grupos se reúnem para trocar experiências e ideias .....	105
Figura 44 -	Análise das fontes documentais .....	106
Figura 45 -	Linha do Tempo Grupo 2, F6204 .....	107
Figura 46 -	Rascunho Linha do Tempo Grupo 3 .....	109
Figura 47 -	Pesquisa sobre o PDS Osvaldo de Oliveira no site da Fiocruz .....	110
Figura 48 -	Pesquisa sobre o PDS Osvaldo de Oliveira no site da Fiocruz .....	111
Figura 49 -	Rascunho Linha do Tempo Grupo 1 .....	112
Figura 50 -	Edição de avatares no Gacha Life .....	115
Figura 51 -	Termo de Autorização Institucional .....	131
Figura 52 -	Parece de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – COEP/UERJ .....	132
Figura 53 -	Fonte Documental Grupo 1 .....	137
Figura 54 -	Fonte Documental Grupo 2 .....	147
Figura 55 -	Fonte Documental Grupo 2 .....	150
Figura 56 -	Fonte Documental Grupo 3 .....	151
Figura 57 -	Fonte Documental Grupo 3 .....	152

Figura 58 -	Fonte Documental Grupo 3 .....	153
Figura 59 -	Turminha MPF .....	154
Figura 60 -	Imagem de satélite do assentamento PDS Edson Nogueira .....	156
Figura 61 -	Possibilidade de percurso entre o C.M. Elza Ibrahim e o Acampamento Edson Nogueira .....	157
Figura 62 -	Possibilidade de percurso entre o C.M. Elza Ibrahim e o assentamento PDS Osvaldo de Oliveira .....	158
Figura 63 -	Área da antiga fazenda Bom Jardim .....	159
Figura 64 -	Imagem de satélite do assentamento PDS Osvaldo de Oliveira .....	160
Figura 65 -	Local acampamento que lutava pela reforma agrária no ano de 2001. Bairro de Cantagalo, Rio das Ostras .....	161
Figura 66 -	Piscina do Colégio Municipal Elza Ibrahim .....	165
Figura 67 -	Piscina do Colégio Municipal Elza Ibrahim .....	165
Figura 68 -	Frente do Colégio Elza Ibrahim .....	166
Figura 69 -	Sala de aula no Colégio Municipal Elza Ibrahim .....	167
Figura 70 -	Mapa de Macaé dividido por Setor Administrativo .....	168
Figura 71 -	Cidade de Macaé (localização) .....	169

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Uso de aparelhos eletrônicos .....	37
Gráfico 2 - Uso da <i>internet</i> .....	37
Gráfico 3 - Distribuição da F6203 por gênero e por características étnico-raciais ...	56
Gráfico 4 - Distribuição da F6204 por gênero e por características étnico-raciais ...	58

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Amostra de uso de internet pelos estudantes .....	37
Tabela 2 -	Panorama socioeconômico de Macaé .....	51
Tabela 3 -	Estabelecimentos agropecuários .....	51
Tabela 4 -	Despesas da SEMED Macaé em 2018 .....	52
Tabela 5 -	Escolas Municipais (2018) .....	52
Tabela 6 -	Panorama socioeconômico do setor Vinho .....	53
Tabela 7 -	Resultado Final F6203 .....	162
Tabela 8 -	Resultado Final F6204 .....	163
Tabela 9 -	Taxa de homicídios dolosos em Macaé 2019 .....	164
Tabela 10 -	Narrativas audiovisuais construídas pelos estudantes. Hospedadas no Youtube .....	170

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C.	Antes de Cristo
ANPUH	Associação Nacional de História
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
COEP	Comissão de Ética em Pesquisa
CIA	Agência Central de Inteligência dos Estados Unidos da América
COC	Caderno de Orientações Curriculares
COOPMAC	Cooperativa Agropecuária de Macaé
COVID-19	<i>Corona Vírus Disease</i> (Doença do Coronavírus)
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DI	Deficiência Intelectual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAFIMA	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ISP	Instituto de Segurança Pública
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MPF	Ministério Público Federal
PAD	Projeto de Assentamento Diferenciado
PCD	Pessoa com Deficiência
PDS	Projeto de Desenvolvimento Sustentável
PIB	Produto Interno Bruto
PMM	Prefeitura Municipal de Macaé
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PROEXT	Programa de Extensão Universitária

PROUNI	Programa Universidade para Todos
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SECOM	Secretaria Adjunto do Gabinete do Prefeito
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TDAH	Transtorno de <i>Déficit</i> de Atenção e Hiperatividade
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>1</b>	<b>ENSINO DE HISTÓRIA E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR: DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE.....</b>	<b>24</b>
1.1	<b>Reflexões sobre o ensino de História no tempo presente .....</b>	<b>24</b>
1.2	<b>Usos da tecnologia pelos jovens estudantes do Ensino Básico e potencialidades no ensino De História.....</b>	<b>30</b>
1.3	<b>Potencialidades da narrativa no ensino de História.....</b>	<b>38</b>
1.4	<b>Produção da aula de História.....</b>	<b>44</b>
<b>2</b>	<b>LUGARES E ESPAÇOS DA PESQUISA.....</b>	<b>50</b>
2.1	<b>O município de Macaé.....</b>	<b>50</b>
2.2	<b>Setor Administrativo Vinho – Bairro Ajuda.....</b>	<b>53</b>
2.3	<b>A Escola Municipal Elza Ibrahim.....</b>	<b>55</b>
2.4	<b>Turmas participantes da pesquisa: F6203 e F6204.....</b>	<b>56</b>
2.5	<b>O Assentamento PDS Osvaldo de Oliveira.....</b>	<b>58</b>
2.6	<b>O Acampamento Edson Nogueira e a Unidade Pedagógica de Agroecologia Edson Nogueira.....</b>	<b>62</b>
<b>3</b>	<b>CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS COM O <i>GACHA LIFE</i>.....</b>	<b>64</b>
3.1	<b>A teoria e o método no “chão da escola” – Reflexões.....</b>	<b>64</b>
3.2	<b>Objetivos e Método.....</b>	<b>67</b>
3.3	<b>Planejamento/Plano de Trabalho.....</b>	<b>72</b>
3.3.1	<b><u>Sequência didática</u>.....</b>	<b>73</b>
3.4	<b>Aula expositiva.....</b>	<b>74</b>
3.5	<b>Apresentação das fontes documentais.....</b>	<b>78</b>
3.6	<b>O aplicativo <i>Gacha Life</i>.....</b>	<b>80</b>
3.7	<b>Construção dos vídeos com o aplicativo <i>Gacha Life</i> na F6203.....</b>	<b>97</b>
3.7.1	<b><u>Primeira aula</u>.....</b>	<b>97</b>
3.7.2	<b><u>Segunda aula - Primeira parte</u>.....</b>	<b>99</b>
3.7.3	<b><u>Segunda aula - Segunda parte</u>.....</b>	<b>99</b>

3.7.4	<u>Terceira aula</u> .....	101
3.7.5	<u>Quarta aula</u> .....	102
3.7.6	<u>Quinta aula</u> .....	102
3.7.7	<u>Sexta aula</u> .....	105
3.8	<b>Construção dos vídeos com o aplicativo <i>Gacha Life</i> na F6204</b> .....	105
3.8.1	<u>Primeira e segunda aula</u> .....	106
3.8.2	<u>Terceira aula</u> .....	112
3.8.3	<u>Quarta aula</u> .....	113
3.8.4	<u>Quinta aula</u> .....	114
3.8.5	<u>Sexta aula</u> .....	116
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	117
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	120
	<b>APÊNDICE A</b> – Fontes documentais analisadas em sala de aula.....	127
	<b>APÊNDICE B</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	129
	<b>ANEXO A</b> – Termo de Autorização Institucional assinado pela direção do C.M. Elza Ibrahim.....	131
	<b>ANEXO B</b> – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CEP/UERJ) .....	132
	<b>ANEXO C</b> – Fontes documentais analisadas: Grupo 1.....	137
	<b>ANEXO D</b> – Fontes documentais analisadas: Grupo 2.....	147
	<b>ANEXO E</b> – Fontes documentais analisadas: Grupo 3.....	151
	<b>ANEXO F</b> – Fontes documentais.....	154
	<b>ANEXO G</b> – Acampamento Edson Nogueira.....	156
	<b>ANEXO H</b> – Assentamento Osvaldo de Oliveira.....	158
	<b>ANEXO I</b> – Local do acampamento o qual pesquisador foi integrante no ano de 2001.....	161
	<b>ANEXO J</b> – Resultado Final F6203.....	162
	<b>ANEXO K</b> – Resultado Final F604.....	163
	<b>ANEXO L</b> – Taxa de homicídios dolosos em Macaé: 2018 – 2019.....	164
	<b>ANEXO M</b> – Piscina do Colégio Municipal Elza Ibrahim.....	165
	<b>ANEXO N</b> – Frente do Colégio Municipal Elza Ibrahim.....	166

<b>ANEXO O</b> – Sala de aula no Colégio Municipal Elza Ibrahim.....	167
<b>ANEXO P</b> – Mapa de Macaé dividido por Setor Administrativo.....	168
<b>ANEXO Q</b> – Mapa Localização da cidade de Macaé.....	169
<b>ANEXO R</b> – Narrativas audiovisuais produzidas pelos estudantes. Hospedadas no <i>YouTube</i> .....	170

## INTRODUÇÃO

Era uma vez... As histórias maravilhosas começam assim. Não importa o tamanho delas. Se começam por era uma vez, são sempre maravilhosas.

*Khaled Hosseini*

A presente dissertação aborda o ensino de História a partir de eventos geradores no tempo presente em diálogo às vivências dos jovens estudantes – na qual as mídias digitais do século XXI coexistem de forma híbrida a protocolos culturais milenares (FERNANDES, 2019). Na mediação entre a cultura letrada e a visual, a pesquisa em tela opera com o suporte metodológico da narrativa no ensino de História.

A investigação ocupa-se com o ensino do conteúdo curricular da Educação Básica *Roma - Instituições e Participação Política* (MACAÉ, 2012) com o recorte temporal do segundo século a.C., sob o tema das disputas de ocupação do território. Sua correlação às lutas sociais no direito à terra e à cidadania.

O produto desenvolvido é a construção de narrativas audiovisuais por estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental com o aplicativo de celular *Gacha Life* – que possibilita construção de animações. Disponível gratuitamente no *PlayStore* em celulares com sistema operacional *Android*, na *Apple Store* em celulares com o sistema operacional *iOS* e no *Microsoft Store* para *Windows*.

O objeto gerador no tempo presente, em diálogo com o currículo da Rede Municipal de Macaé, para o ensino da experiência histórica romana é referenciado na disputa do território na década 1980 no Brasil e na década de 2010 em Macaé – a partir de movimentos sociais de camponeses. Em Macaé, foram selecionados dois espaços para tratamento de fontes documentais pelos estudantes: o Assentamento Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS) Osvaldo de Oliveira e o Acampamento Edson Nogueira, ambos incorporados na dinâmica urbana, localizados no distrito de Rio Dourado, na mesma cidade a qual a escola *locus* da pesquisa está localizada.

Tais espaços foram selecionados por se relacionarem diretamente à cultura escolar da unidade *locus* da pesquisa. Tal dinâmica ocorre, pois (i) parte da alimentação ofertada pelo colégio aos estudantes é proveniente da produção agroecológica do Acampamento Edson

Nogueira e do Assentamento Osvaldo de Oliveira; (ii) pela presença de discentes matriculados que participam ou já participaram deste assentamento/acampamento; e (iii) a dinâmica de mobilidade domiciliar das famílias entre o setor administrativo do Colégio Municipal Elza Ibrahim e do setor administrativo no qual está localizado o Acampamento Edson Nogueira e o Assentamento Osvaldo de Oliveira .

Com a parceria entre a Prefeitura Municipal de Macaé e a Cooperativa Agropecuária dos Pequenos Produtores e Trabalhadores Rurais do Assentamento Celso Daniel por meio da COOPMAC – alimentos produzidos no Acampamento Edson Nogueira e no Assentamento Osvaldo de Oliveira chegam à escola Municipal Elza Ibrahim, compõem a merenda escolar e são consumidos pelos estudantes.

No decorrer dos oito anos de atuação como professor no Colégio Municipal Elza Ibrahim, percebemos que os alunos demonstram uma certa vivência em relação às práticas agrícolas. No sexto ano do ensino fundamental, ao abordar o conteúdo curricular *Revolução Neolítica e Egito* (MACAÉ, 2012), durante os diálogos sobre agropecuária, sedentarismo, ciclo de vazantes do rio Nilo, fertilidade do solo e tecnologias de irrigação, observamos uma constante interação dos estudantes. Participavam com saberes referenciados em suas vivências. Este fenômeno fez surgir indagações ao pesquisador, sobre os modos de vida e relação dos discentes e de suas famílias com o campo.

A partir desses questionamentos e do diálogo com os jovens, foi identificado discentes que participavam, junto a suas famílias, do Assentamento Osvaldo de Oliveira. Ademais, a ocorrência percebida da mobilidade domiciliar entre o setor urbano e rural de Macaé apresenta o fenômeno de sujeitos levarem consigo para áreas mais urbanas – em assentamentos precários e, por vezes, considerados irregulares, próximos geograficamente da unidade escolar – práticas como a criação de galinhas, pequenas hortas no quintal, na qual a conquista da terra pode vir a significar a independência e a construção da noção de comunidade (LEAL; COSTA, 2012). Nesse ínterim, notamos a oportunidade de pesquisas que se aprofundem na construção do que é ser macaense, dos sentidos atribuídos pelos estudantes e suas famílias ao local em que vivem.

No decorrer do presente estudo, o conceito de reforma agrária no Ensino de História é discutido em diferentes temporalidades, além da problematização do conceito de cidadania na experiência histórica romana. Portanto, a reflexão acerca do passado ocorre a partir de questões do tempo presente, ao reconhecermos o espaço por ele ocupado na produção de conhecimento histórico escolar, em um movimento que opera o anacronismo de forma racional ao ser mantido “a necessária vigilância epistemológica para que sejam evitadas simplificações e distorções a partir da leitura superficial das fontes” (MONTEIRO, 2012, p. 206).

A pesquisa em tela possui o objetivo geral de operar o ensino de História com o suporte metodológico da narrativa, a partir de eventos geradores no tempo presente em diálogo à *cibercultura* e vivências dos estudantes. Como objetivos específicos operar em sala de aula a mobilização de conceitos históricos, historicização do tempo presente, apropriação do conteúdo curricular e identificação de continuidades históricas. Analisar a apropriação da experiência histórica romana, nos processos de disputa do território no século II a.C., no espaço de experiência dos estudantes (KOSELLECK, 2006)<sup>1</sup>. A presente investigação opera com o pressuposto de que o processo de ensino do passado torna-se presente enquanto lembrança que conserva a experiência alheia (KOSELLECK, 2006) e pode ser transmitido no tempo por meio do ato narrativo (BENJAMIN, 2012).

Portanto, a hipótese de trabalho a qual atuamos é a de que o ensino de História pode ocorrer a partir da historicização do tempo presente (PEREIRA; SEFFNER, 2008) e mobilização de conceitos históricos (FERREIRA, 2018) na incorporação da experiência histórica – do passado – ao espaço de experiência dos estudantes (KOSELLECK, 2006).

O capítulo um é iniciado com reflexão acerca da atuação do professor de História da Educação Básica frente à demandas socioeconômicas do tempo presente, com o diálogo entre o ensino de História e a História Pública. A pesquisa então problematiza a potencialidade da narrativa e do uso de mídias digitais – mediados pelo professor – enquanto ferramentas metodológicas no ensino de História. O capítulo é concluído com a provocação da aula enquanto autoria do professor de História, que ao realizar escolha de fontes, construir o método e operar com uma abordagem dialógica entre conteúdo curricular e as vivências dos estudantes pode pôr o currículo a serviço da atribuição de sentidos dos alunos - no decorrer do ensino de fatos e processos históricos (MONTEIRO, 2011).

O capítulo dois apresenta os espaços nos quais se realizam a pesquisa e os lugares abordados em sala de aula no decorrer do processo de ensino. É iniciado com panorama socioeconômico da cidade de Macaé, do setor administrativo Vinho, do bairro Ajuda e da Escola Municipal Elza Ibrahim, seguido da descrição das classes e dos estudantes participantes. Por fim, conclui-se com uma narrativa dos processos de construção do Acampamento Edson Nogueira e do Assentamento PDS Osvaldo de Oliveira, no qual é realizada uma breve discussão acerca do conceito de agroecologia e de projetos de desenvolvimento sustentável no campo.

O terceiro capítulo discorre sobre a construção de um plano de aula e seu desenvolvimento nas duas classes participantes da pesquisa. É apresentado a sequência didática,

---

<sup>1</sup> Operamos com o conceito de “espaço de experiência e horizonte de expectativas” do historiador Reinhart Koselleck, discutido na página 48 da presente pesquisa.

a abordagem pelo professor do conteúdo e a participação dos alunos nas atividades propostas. Formulamos um tutorial descritivo para uso do aplicativo *Gacha Life* no ensino de História, com a possibilidade de ser apropriado aos mais diversos conteúdos.

No sentido de referenciar a abordagem teórico metodológica, é operada a teoria da narratividade e temporalidade de Ricoeur (1994, 1997) em diálogo com a noção de experiência e narrativa de Benjamin (2012); a ferramenta heurística de espaço de experiência e horizonte de expectativas de Koselleck (2006) e a hipótese de regimes de historicidade de Hartog (2013).

A contribuição de Ricoeur fundamenta as operações do ensino pela narrativa de fábulas e de personagens históricos, além da operação de deslocamento no tempo em diferentes processos históricos, ancorados no tempo presente, por meio do método do mesmo, do outro e do análogo (RICOEUR, 1994; 1997). O objetivo geral da sequência didática e a hipótese de trabalho do presente estudo, operam sob fundamentação teórica das hipóteses do regime de historicidade (HARTOG, 2013) e a do espaço de experiência e horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2006) ao direcionarmos o ensino de História à expansão do espaço de experiência dos estudantes. Na incorporação do passado enquanto conteúdo curricular, de forma a qual o presente não seja hipertrofiado a ocupar todo o espaço de experiência e avançar sobre horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2006; HARTOG, 2013), silenciando narrativas e experiências passadas (BENJAMIN, 2012).

A Teoria da História é posta em diálogo aos referenciais da educação intercultural (LEITE, 2009), híbrida (MADALLENA, 2018) no contexto das novas mídias assinaladas pelo fenômeno da expansão da *cibercultura* (SANTOS; WEBER, 2014) aos quais discutimos as formas narrativas que os jovens têm contato em suas vivências e as mediadas pelo professor no espaço escolar (FERNANDES, 2019). Problematizamos o desenvolvimento cognitivo dos jovens estudantes a partir de suas experiências linguísticas mediadas por suas famílias, amigos (VIGOTSKI, 2008) e no contexto da *cibercultura* pelas narrativas em vídeos, em *hipermídia* e *hipertexto*, no espaço virtual da *internet* (FERNANDES, 2019). Seguimos com a reflexão acerca da relevância da percepção do professor sobre a cultura a qual os jovens estão inseridos para o processo ensino (CANDAU, 2009). Neste contexto, é discutido o conceito de *cibercultura* e seus impactos no ensino de História (SANTOS; WEBER, 2014). A prática sugerida no presente trabalho realiza um movimento de aproximação entre o analógico e o digital, na mediação entre a cultura letrada e a visual (FERNANDES, 2019).

A seleção dos objetos desta pesquisa é realizada a partir de experiências e percepções do pesquisador, geradores de indagações que à luz da teoria e do método de pesquisa, tencionam refletir sobre possibilidades para prática do ensino de História.

Os processos de disputa do território no tempo presente, selecionados para análise de fontes documentais em sala de aula, têm como referencial a fala camponesa dos sujeitos que participam do fenômeno.

Enquanto pesquisador é assumido também o lugar de fala de sujeito o qual teve em um acampamento ligado ao MST, por curto período da adolescência enquanto jovem estudante do Ensino Médio aos dezesseis anos de idade, a segurança alimentar garantida – por cerca de seis meses, as refeições diárias quando não feitas na escola eram realizadas no acampamento localizado em Cantagalo, Rio das Ostras. Os dias e noites passadas sob a lona preta – na barraca de bambu coberta por lona – eram revezados com demais membros do núcleo familiar. Entre uma pequena casa alugada, ao lado de sítio no qual trabalhava cerca de quatro dias por semana nos cuidados de capina, rega e alimentação de animais. Apesar de não dormir todas as noites no acampamento, o espaço se tornou nestes seis meses, um símbolo de estabilidade e refúgio. Após este período, por questões religiosas que evocavam o não envolvimento com grupos políticos, além da desesperança de resultados concretos e possibilidade de conflito com agentes de segurança, a família do presente pesquisador decidiu por não mais integrar o acampamento. Sem, no entanto, deixar de levar consigo, as experiências, as lembranças e vivências.

As indagações metodológicas acerca do impacto da *cibercultura* no contexto educacional surgem a partir dos oito anos de prática, enquanto professor de História da Educação Básica na Rede Pública, em cidades divididas por mais de duzentos quilômetros de distância e íngremes serras – com estudantes que apresentaram variação de idade entre onze e sessenta e sete anos. Em todos esses espaços, no decorrer dos anos enquanto professor, foi percebida a expansão de aparelhos de acesso ao *ciberespaço* nas mais diversas faixas etárias. E a inclusão de um vocabulário próprio da *cibercultura*, na fala dos estudantes: termos como *postar, compartilhar, twittar, curtir, dar um google*, ressignificados enquanto práticas culturais em ações realizadas nos espaços digitais (SANTOS; WEBER, 2014).

Portanto, a pesquisa em tela almeja contribuir nos debates acerca de objetos geradores no tempo presente no ensino de História na Educação Básica. Mobiliza do tempo presente narrativas não hegemônicas de grupos historicamente subalternizados – por vezes silenciados (KALLÁS, 2017). No uso de mídias digitais, enquanto ferramentas metodológicas que dialogam com a cultura jovem, sem abandonar práticas culturais e de ensino mais antigas (FERNADES, 2019), como o uso da narrativa para mediar a experiência humana no tempo (BENJAMIN, 2012) ou mesmo operar na prática pedagógica celulares e cartolinas (MADDALENA; ROSSINI; SANTOS, 2018).

## 1 ENSINO DE HISTÓRIA E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR: DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE

O grande narrador tem sempre suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais.

*Walter Benjamin*

O presente capítulo aborda, inicialmente, reflexões sobre o ensino de História no tempo presente. Os desafios em meio à crise disciplinar, busca de legitimidade e diálogo com demandas da sociedade. Em seguida é problematizado o impacto das mídias digitais na cultura juvenil e suas potencialidades no ensino de História. Logo após é discutido as potencialidades metodológicas da narrativa como ferramenta do ensino de História na educação básica. Por fim, há defesa da autoria do professor na aula de História e articulação da metodologia construída nas aulas às discussões teóricas.

### 1.1 Reflexões sobre o ensino de História no tempo presente

Ensinar História para jovens que vivem em uma cultura que privilegia a noção de tempo da simultaneidade (FERNANDES, 2019) marcado pela hipertrofia do presente (HARTOG, 2013), tem sido para nós, professores, que atuamos na Educação Básica no Brasil, um desafio. Frequentemente somos questionados quanto à utilidade da disciplina História por estudantes nos quais o conceito de antigamente muitas vezes “é o ano passado”.

O ensino de História tem por objetivo a formação do cidadão desde sua consolidação enquanto disciplina escolar (MAGALHÃES, 2003) e possui estreita relação com a constituição da identidade (BITTENCOURT, 2007).

Objeto de disputas de sentido, o cidadão que se pretendia formar no século XIX era parte de um Estado Nacional, a História ensinada oferecia uma memória de nação unida, na busca de um perfil e uma identidade (MAGALHÃES, 2003). No caso brasileiro, a identidade foi constituída neste período pela formação do nacionalismo ligado a ser branco e cristão, sob as condições de pertencimento e dependência da cultura europeia (BITTENCOURT, 2007).

No início do século XX, a República é marcada, no campo da educação, pela preocupação de formação nacionalista e patriótica, baseada em pressupostos racistas de regenerar um povo constituído de escravos africanos e índios que não gostavam de trabalhar (BITTENCOURT, 2007).

Na década de 1940, após o retorno da democracia no Brasil e o fim das guerras mundiais, o nacionalismo patriótico é colocado em suspeição, ganhando destaque a História escrita com a presença da sociedade, da economia e da cultura, acompanhado de significativa expansão quantitativa da escolarização (BITTENCOURT, 2007). No início da segunda metade do século XX, é aberta no campo educacional, a possibilidade da interdisciplinaridade e o ensino de método de pesquisa nas escolas públicas secundárias (MAGALHÃES, 2003).

No entanto, a ditadura militar iniciada com o golpe civil-militar em 1964 no Brasil, desloca o cidadão sob o signo da intencionalidade formativa de atendimento dos interesses da nação para o objetivo de formar um espírito cívico (MAGALHÃES, 2003). A ideologia da democracia racial e do nacionalismo ufanista encobriam disparidades sociais ao fazer uso de pressupostos piagetianos, como técnicas de ensino que reproduziam o conhecimento memorizado (BITTENCOURT, 2007). Como destaca Magalhães (2003, p. 170), houve um período de rígido controle do ensino pelo Estado e da junção das disciplinas História e Geografia com o nome de Estudos Sociais, que perduraria até o final da década de 1980, quando emergem novas propostas curriculares por todo o território nacional.

Tais tensões indicam que o ensino de História está tradicionalmente relacionado a qual cidadão pretende-se formar e a constituição da identidade dos sujeitos. A presente pesquisa opera sob o pressuposto de que a cidadania ainda possui centralidade nos objetivos curriculares da Educação Básica – especialmente no ensino da história escolar associa-se à democracia e ao direito à diferença a partir das alteridades que marcam rupturas temporais, ancoradas no tempo presente (SILVA, 2017, p. 120-121).

Nesta perspectiva, o conceito de cidadania é deslocado do modelo de cidadão moderno branco da classe média urbana para as culturas juvenis, dentro da conjuntura histórica onde nasceram e vivem os estudantes (SEFFNER, 2012). Em contraste ao tipo de juventude vendida de maneira a tentar apagar diferenças, por um *marketing* que tenta ser universal: um universal alegre, consumista, branco, que tem a identidade significada pelos objetos ostentados (LEITE, 2009).

No entanto, projetos pedagógicos contemporâneos vêm deslocando a centralidade dos conceitos de formação e desenvolvimento pelo de flexibilidade – relacionado a capacidade de reação a uma condição de contínuo movimento e *hiper* aceleração a um destino não definido

(TURIN, 2018). Temos considerado que o histórico da instituição escolar na manutenção da ordem social e atendimento das demandas do capital (MARRACH, 2009) vincula-se a este fenômeno, visto o imediatismo que caracteriza os tempos do mercado (HARTOG, 2013). Após a consolidação do rompimento com o modelo fordista na década de 1980, há o aumento exponencial do uso do conceito de flexibilidade no mundo do trabalho, gradualmente expandido para a esfera cultural, alcançando nas reformas educacionais do Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o campo educacional (TURIN, 2018).

Esta investigação considera que a relação temporal dos sujeitos, individuais ou coletivos, marcada pela aceleração e mobilidade, evidenciados na expansão do conceito de flexibilidade é um fenômeno relacionado a hipótese do presentismo (HARTOG, 2013). Ao operar as categorias de análise de espaço de experiência e horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2006), Hartog propôs a hipótese dos Regimes de Historicidades como instrumento analítico da experimentação do tempo por indivíduos e coletividades (HARTOG, 2013).

Ao utilizar esta ferramenta heurística, Hartog (2013) identificou características específicas na forma com a qual o tempo é experimentado em diferentes sociedades e temporalidades. Denominou como presentismo a experimentação caracterizada pela hipertrofia do presente, que ocupa quase por completo o espaço de experiência e avança sobre o horizonte de expectativas e apresenta o resultado de um “presente onipresente, onipotente que se impõe como único horizonte possível e que valoriza só o imediatismo” (HARTOG, 2013, p. 14).

Em paralelo à flexibilidade são identificados a expansão dos conceitos de eficiência e atualização, que juntos formam uma rede semântica própria que compreende o Estado como instância de gerenciamento, os representantes eleitos como gestores responsáveis por atender com celeridade as demandas do mercado internacional (TURIN, 2018). Este fenômeno reforça a experiência de presente perpétuo, no qual o transitório é uma permanência que se expande e esvazia o passado (HARTOG, 2013) na celeridade de torná-lo obsoleto, pois o Estado e os sujeitos para responder aos interesses do mercado internacional devem, nesta perspectiva, estar em constante atualização. Neste contexto, temos considerado que se torna ainda mais relevante para os jovens estudantes a competência de identificar permanências e localizar-se no tempo como sujeitos históricos.

Caso a instituição escolar possua a finalidade de atender demandas do mercado e adequar-se a seus tempos *hiper* acelerados, pode vir a reproduzir subordinação e dominação, principalmente em sociedades com desigualdades de meios para realizar escolhas, porém, ao

assumir formas não necessariamente econômicas tem o potencial de produzir resistência e hegemonia alternativa (KALLÁS, 2017, p. 152).

Temos considerado que o ensino de História, ao ampliar o espaço de experiência para além do presente vivido, faz-se necessário frente a tais demandas sociais do tempo presente. Neste posicionamento, assume uma forma ligada à cidadania e constituição de identidades, integrada a concepção de escola que resiste à subordinação dos interesses do mercado. Em nossa prática, enquanto professores da Educação Básica, lançar o olhar para a atuação do sujeito na sociedade (CAIMI; OLIVEIRA, 2012), tem por objetivo evitar que se consolide um modelo de cidadania que exclui a realidade local ao verter a concepção das elites do Estado do que é ser cidadão em regra geral. Promove a percepção dos estudantes de se enxergarem sujeitos históricos, capazes de realizar escolhas e promover mudanças.

Se por um lado há a pressão exercida pelos tempos do mercado nos projetos pedagógicos e políticas educacionais do Estado, de outro há uma experimentação do tempo por parte dos estudantes mediada pela *web*, com o grande volume de informações – forma de comunicação caracterizada pela efemeridade (BENJAMIN, 2012) – que privilegia a noção temporal de simultaneidade, em detrimento do sentido de permanência (MIRANDA, 2012). O esvaziamento de sentido do passado no espaço de experiência é outra característica da hipótese do presentismo (HARTOG, 2013).

O contexto a qual a História se consolidou enquanto disciplina é drasticamente alterado na contemporaneidade. Porém, houve certa homogeneidade quando a finalidade do ensino de História, no debate que estabeleceu os princípios organizadores do ensino de História na BNCC: as contribuições enviadas a Associação Nacional de História (ANPUH) apresentavam, em sua maioria, a formação da cidadania e vinculação entre História, identidade e nação. No entanto, os modos de produzir tal cidadania foi ponto de conflito (TURIN, 2018).

A experiência histórica de reformas curriculares francesa, a nível nacional, e paulista, em âmbito estadual, ocorridas na década de 1980, indicam que o ensino de História é alvo de disputas acerca do que e como ensinar (MAGALHÃES, 2003). No caso da BNCC, as tensões na segunda metade da década 2010 giravam em torno da cidadania desejada, da representação das classes sociais, da identidade e alteridade (TURIN, 2018). Portanto, as discussões evidenciaram heranças da tradição de um passado disciplinar ligado à identidade, sem a centralidade do Estado Nacional e a cidadania, ainda objeto de disputa de significado.

No entanto, com a emergência de diferentes representações de passado, demandas de memória pela sociedade e pelo mercado, concorrência de outras narrativas de memória e a

expansão do *ciberespaço*, a disciplina histórica movimenta-se entre a tradição disciplinar, os consumos de passado pela sociedade e as demandas de memória (TURIN, 2018).

Em 2011, a Universidade de São Paulo iniciou as atividades do curso de *Introdução a História Pública*, sistematizando o debate sobre o tema no Brasil (FERREIRA, 2018). Temos considerado ser este um relevante movimento de aproximação da disciplina histórica às demandas e consumos de passado pela sociedade. Por História Pública compreendemos de forma complementar e não antagônica três perspectivas:

(i) Kallás (2017) defende que a História Pública consiste na veiculação de uma interpretação histórica para um público fora da academia, na qual a historiografia passa por reconstrução e adaptação, não seguindo critérios de imparcialidade, mas atendendo a interesses individuais ou coletivos em respostas a demandas sociais e/ou políticas. A utilização política da historiografia põe a História não como um passado distante, mas parte do espaço de experiência do presente;

(ii) Liddington (2011) define a História Pública como apresentação popular do passado para um público plural, por meio de museus, filmes e patrimônios. Articula a História Pública a como é adquirido o senso de passado por meio das formas e modos com que são apresentados;

(iii) Frisch (2016) defende que para a História Pública é indispensável o diálogo sobre o significado e o lugar da História no presente. Sem hierarquização ou homogeneização, pois as fontes e bases de autoridade têm diferentes reivindicações, que podem ser comparadas, avaliadas e relacionadas. Afasta os paradigmas que tratam o relato como mera fonte de dados para validação ou voz do povo acerca do passado.

Portanto, ao operarmos sob estas três perspectivas de forma complementar e não antagônica, temos considerado que o diálogo do ensino de História com a História Pública não se limita a ideia de divulgação científica ou transposição didática, pois busca a valorização do diálogo na mediação didática entre os saberes dos professores, a produção historiográfica, a vivência sociocultural dos estudantes e os passados circulantes (FERREIRA, 2018). Evita hierarquizar ou mesmo folclorizar diferentes culturas que convivem no espaço escolar, ao potencializar as trocas (LEITE, 2009).

No entanto, esse posicionamento não implica anular as diferenças entre o papel do professor e dos estudantes, pois há, por parte do adulto, a responsabilidade de proteção e bem-estar dos jovens alunos, constituindo a posição de autoridade do professor como “potencializador do processo de ensino-aprendizagem” e não “exercício arbitrário do poder adulto” (LEITE, 2009, p. 123).

Nesta perspectiva, em uma aula de História, é relevante a participação dos estudantes com os saberes e conhecimentos acerca do passado que possuem, fruto de suas trajetórias (FERREIRA, 2018). A questão cultural está, portanto, no “chão da escola” e potencializa a aprendizagem ao valorizar e reconhecer cada sujeito envolvido e ao combater “todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou subalternização de determinados sujeitos socioculturais” (CANDAUI, 2009, p.43).

No entanto, é relevante o cuidado na legitimação de narrativas. Paulo Freire, pensador brasileiro, reconhecido internacionalmente por suas obras acerca da educação, nos auxilia nesta delicada questão, entre o silenciamento e a legitimação, na atuação do professor em sala de aula:

A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento. Como tenho insistido neste e em outros trabalhos, saber escutá-lo não significa, já deixei isto claro, concordar com ela, a leitura do mundo ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua. Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo (FREIRE, 1996, p. 46).

Atuar sobre os passados presentes, que na experiência “fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam estar mais presentes no conhecimento” (KOSELLECK, 2006, p. 309), visa promover que os estudantes abordem “a historicidade de suas determinações socioculturais, fundamento de uma compreensão de si mesmos como agentes históricos e de suas identidades como construções do tempo histórico.” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 119).

Porém, pensar a escrita ou a aula de História privilegiando a utilidade instrumental imediata, na busca de legitimação social, pode vir a minar interna e externamente a produção de conhecimento em suas bases conceituais (TURIN, 2018). Ser direcionado pelo mercado significa responder a seus tempos no atendimento das demandas e incorporação do vocabulário em avaliações de pesquisa, selos de qualidade e eficiência – que priorizam a flexibilidade, a celeridade e o caráter quantitativo.

Temos considerado que afastar o processo de ensino de História da mobilização das fontes e de conceitos aproxima a significação de educação a de uma mercadoria e, como tal, teria no lucro, ao atender às demandas de mercado, seu fim (FERREIRA, 2018). Portanto, a legitimação da disciplina histórica que preserve a autonomia na produção do conhecimento se dá na própria defesa da autonomia da universidade (TURIN, 2018) e do professor da Educação

Básica enquanto autor da aula (MATTOS, 2006), o que não significa ignorar as demandas sociais ou afastamento da universidade e das escolas como ilhas separadas de conhecimento.

A expansão dos debates sobre a História Pública na Educação Superior e na Educação Básica abordados por Ferreira (2018) indicam o movimento da disciplina numa desejável democratização da universidade. A qual em meio à crise disciplinar das Humanidades, na manutenção de sua legitimidade, não deve ceder ao presentismo em resposta a constantes avaliações quantitativas e rapidez nas metas do mercado, mas canalizar as demandas sociais de diferentes grupos e sob suas bases conceituais e metodológicas, na linguagem que lhe é própria, produzir conhecimento de forma autônoma, compartilhada e democrática (TURIN, 2018).

## 1.2 Usos da tecnologia pelos jovens estudantes do Ensino Básico e potencialidades no ensino de História

Na construção do conhecimento histórico escolar temos considerado que a aprendizagem dos conceitos científicos é mediada pelo professor, sob a base de conceitos genéricos apreendidos pelos jovens em suas vivências – estas mediadas pela família e pelo contexto social em que vivem (VIGOTSKI, 2008). A presente pesquisa defende que há uma influência relevante das mídias digitais nos contextos sociais juvenis.

Cumpre-nos pensar se as crianças não têm mais histórias para contar ou se as contam em outras configurações que nem sempre conseguimos perceber, em novos formatos. [...] Em quase todos os cantos desse nosso planeta não é mais possível pensar numa dimensão narrativa que não esteja mediada pela linguagem da TV, do computador e das diferentes mídias – agora mais recentemente até mesmo pelo *Youtube* – que trazem mudanças constantes em nossos modos de ver e pensar o mundo (FERNANDES, 2019, p. 102).

Sob a perspectiva que o desenvolvimento cognitivo dos estudantes acontece por meio de suas experiências socioculturais e instrumentos linguísticos (VIGOTSKI, 2008), consideramos a mediação pela narrativa a principal forma de representar as ações humanas e conhecer o mundo (FREITAS, 2019). O que vem a corresponder ao conceito de História proposto por Bloch (2002), de ser a ciência que estuda os seres humanos e suas ações no tempo.

Portanto, o professor é mediador na aprendizagem dos conceitos e conteúdos históricos, ao se movimentar entre as vivências dos discentes e o conhecimento científico-historiográfico. Ambos mediados pela narrativa na forma de representar e inteligir o mundo, cada qual nas

linguagens que lhe são próprias. Ademais, o ensino de História tem na narrativa uma potência metodológica como instrumento de mediação.

Porém, que narrativas estariam os jovens hoje tendo contato fora do espaço escolar, criando e recriando? A escolha deste estudo se deu com base na atuação em sala de aula durante oito anos de magistério em escolas públicas: celulares cada vez mais presentes nas mãos e falas dos jovens; alunos quando chamados a participar, criar, inventar e brincar trazem suas referências visuais, colocam-se nas histórias e mostram-se animados em sentir-se em “outro mundo”, de imagens cores e tempos que não os seus. Sem deixarem de ser, mas como em seus jogos, vídeos e fotos, narrando o outro a partir de si e a si a partir do outro.

Miriam Leite, defende que a “lógica narrativa se altera com o mundo eletrônico da comunicação, seja com o *Hipertexto*<sup>2</sup> ou via controle remoto da programação televisiva” (LEITE, 2009). A sociedade da Era *Google*<sup>3</sup>, portanto, foi modificada pela *web*, tendo ainda como resultante, uma nova esfera global pública. Na qual habitam autores de *blogs*, páginas, perfis, canais, ou seja, novos atores que fazem uso do passado em seus discursos, num espaço onde todos podem falar e autoproclamar-se especialistas (LUCCHESI, 2014).

O presente estudo opera com a perspectiva de que o conceito de *cibercultura* representa “a cultura contemporânea mediada pelas tecnologias digitais” (SANTOS; WEBER, 2014). Quando celulares conectam alunos ao espaço virtual, as informações transitam entre ambientes digitais e físicos superando distâncias geográficas, pois a fronteira entre o físico e o digital se torna indistinguível (MADDALENA; ROSSINI; SANTOS, 2018, p. 94).

As imagens dessas mídias não são apenas uma complementação do texto escrito, mas um outro texto que têm forte presença na formação dos jovens na atualidade (FERNANDES, 2019). A *Hiperídia* não depende do espaço-tempo de sua emissão/criação/postagem, pois hibridiza sons, imagens e textos cheios de informação com características multidimensionais, (re) construídas de forma dinâmica de acordo com a navegação de cada sujeito – sendo possível transitar por todos os processadores digitais do mundo ao serem transformados em códigos binários (0 e 1), a linguagem da máquina (MADDALENA; ROSSINI; SANTOS, 2018).

---

<sup>2</sup> “Linguagem escrita não linear, composta por fragmentos de textos que podem ser acessados e sequenciados conforme o interesse e a necessidade do sujeito. Os conteúdos são acessados e conectados a partir de nós da conexão (links), fazendo parte da construção do hipertexto” (MADDALENA; ROSSINI; SANTOS, 2018).

<sup>3</sup> Lucchesi cita a Era *Google* em seu artigo *A História sem fio: questões para o historiador da Era Google* apresentado no XV Encontro de História Regional da Anpuh-Rio, em 2012, tendo como referência a relação da *Internet* com a História, discutida por Carlo Ginzburg Durant durante o evento *Fronteiras do Pensamento*.

A Figura 1 representa um modelo da forma de acesso e estruturação das informações no *ciberespaço*. A imagem é do *site* da revista Nova Escola<sup>4</sup>. Selecionada a título de exemplificação no presente trabalho devido a sua (i) grande circulação entre docentes da Educação Básica enquanto modelo de publicação; (ii) que visa a instrumentalização de professores com constante ingerência sobre as formas do que e como ensinar no atendimento a execução dos currículos oficiais e (iii) a conjugação entre o texto midiático e o fenômeno da *cibercultura* que apresenta, enquanto forma de leitura híbrida de suas matérias (RAMOS, 2009). No entanto, ressaltamos que o formato “inovador” dos textos não significa rompimento com o ensino de uma história tradicional, posto o lugar nas relações de poder em que está inserido – como veículo de comunicação disseminado por conglomerado empresarial, que ao mesmo tempo em que pretende conduzir a prática didática do leitor-professor dialoga com o repertório cultural deste (RAMOS, 2009, p. 256).

Ao clicar com o *mouse* nas palavras destacadas, o usuário é encaminhado para endereços eletrônicos (*sites*) relacionados. Após ser direcionado para o vídeo hospedado no *YouTube*, novas recomendações são feitas – além do vídeo acessado no momento, o *YouTube* realiza indicações baseadas no histórico de navegação do usuário.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4940/blog-tecnologia-recursos-digitais-gratuitos-para-incluir-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

Figura 1 – Site Nova Escola

Publicado em NOVA ESCOLA 07 de Março | 2018

Blog Tecnologia na Educação

**Recursos digitais gratuitos para incluir alunos com deficiência**

Jane Reiclo

Algumas pessoas possuem deficiências físicas ou mentais e por isso se veem impedidas de acessar informações e conhecimento com a mesma facilidade que os outros. Acredito que a escola seja um dos principais espaços onde a tecnologia deve ser usada para promover a diminuição dessas dificuldades e a garantia de que todos possam aprender.

No intuito de conhecer as iniciativas neste sentido, conversei com Deise Tomazim Barbosa. Ela é uma educadora que nas últimas duas décadas vem se especializando em pesquisar sobre o desenvolvimento de tecnologia como instrumento auxiliar na superação da exclusão de pessoas portadoras de deficiência. Deise tem deficiência física e desde a infância pesquisa e compartilha este conhecimento com outros educadores, para que meninos e meninas deficientes possam ter boas oportunidades de desenvolverem suas potencialidades.

"Quando uma pessoa adquire ou nasce com algum tipo de deficiência, é uma fatalidade imutável, e nenhum estudo diz o caminho certo a seguir. Existem caminhos variados para a pessoa seguir bem a sua vida e a tecnologia surge como uma alternativa em relação à construção do conhecimento", disse Deise durante uma oficina na qual participei junto com professores orientadores de informática educativa. Nesta oficina conhecemos na prática dois destes softwares:

**Editor livre de prancheta:** Tente se comunicar sem utilizar a fala nem gestos. Este software oferece ao usuário a possibilidade de se comunicar através de imagens e símbolos, chamados de "prancha de comunicação". Na sua concepção, o professor ou a família irá selecionar imagens que tenham significado para o usuário. Pode-se utilizar um tablet, smartphone ou imprimir e reunir as imagens e

simbólos em uma prancheta, caderno, pasta, cartão para que a pessoa com dificuldade de fala possa manusear e mostrar o que deseja expressar. Por ser um software livre, professor e família podem fazer uso tomando possível a comunicação do usuário em qualquer lugar ou situação. Começa a explorar e usar este software com o apoio deste vídeo.

**Mouse ocular:** Confesso que a primeira vez que utilizei o Headmouse pensei que seria impossível alguém conseguir usá-lo. Isso porque minha capacidade motora está concentrada nas mãos. Foram horas de tentativa até conseguir com piscadelas e movimento da boca mover o mouse pela tela e acessar um aplicativo. Ele foi usado em conjunto com o teclado virtual. Ou seja, imagine digitar um texto utilizando seus olhos e boca. No entanto, quando apresentamos o software para uma aluna com limitação de movimentos, ela conseguiu abrir o navegador e acessar um site com algumas tentativas. E nunca mais esqueci a felicidade dela ao realizar aquela tarefa. **Neste vídeo** veja uma demonstração de uso.

Deise indica mais nove softwares gratuitos, que podem ser utilizados pelos educadores como instrumento de inclusão. "Os recursos digitais podem auxiliar as pessoas com deficiência em todos os espaços e tempos."

O site, onde está hospedado o vídeo, sugere outros links relacionados ao tema e ao histórico de navegação dos sujeitos.

A palavra destacada é um *link* (hiperlink). Ao clicar sobre ela é direcionado a outro endereço no ciberespaço.

O site pode conter imagens e textos com informações relacionadas ao hiperlink.

O direcionamento neste caso ocorreu para um vídeo que demonstra a ideia do texto.

Fonte: Site Nova Escola. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4940/blog-tecnologia-recursos-digitais-gratuitos-para-incluir-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em: 27 mar. 2020.

Os textos escritos e a linguagem verbal foram privilegiadas na *web 1.0*, na qual era necessário conhecimento especializado por parte dos usuários. A *web 2.0* apresenta interfaces colaborativas e *softwares* sociais livres, de uso gratuito, com troca de mensagens em tempo real (MADDALENA; ROSSINI; SANTOS, 2018). As chamadas “redes sociais” (*Facebook, YouTube, Instagram, Twitter, WhatsApp*) integram este movimento, ao emergir como ambientes virtuais que permitem aos usuários construir páginas e compartilhar conteúdo de forma simples e interativa.

Os endereços eletrônicos do *ciberespaço* representados na Figura 2 e Figura 3 são selecionados para exemplificar o fenômeno por (i) surgirem na redação dos estudantes como as redes sociais mais utilizadas e (ii) serem ambientes virtuais que apresentam interface colaborativa, troca de mensagens em tempo real e não dependerem de conhecimento especializado para utilização.

Figura 2 – Página inicial do *Facebook*

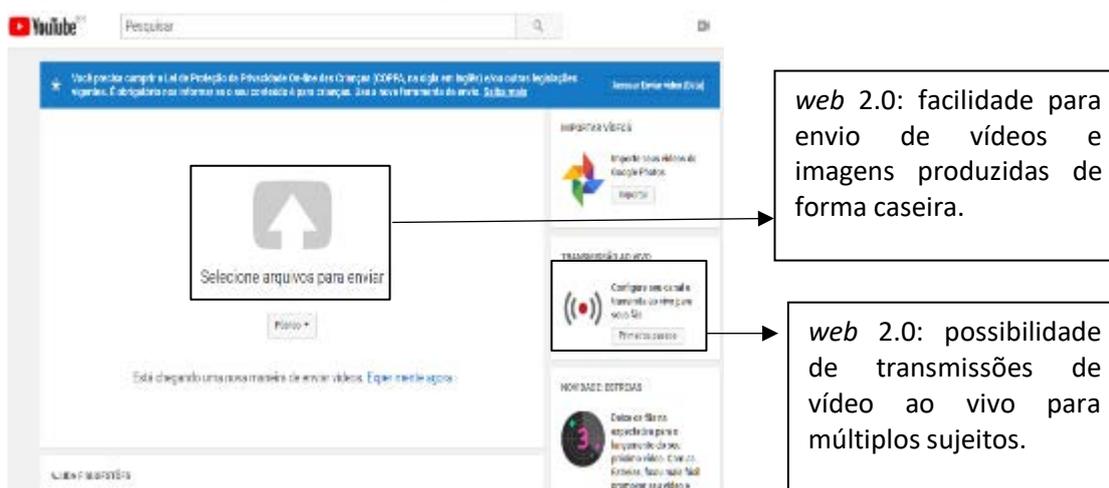
The image shows the Facebook sign-up page. At the top left, the Facebook logo is displayed. To its right are input fields for 'E-mail ou telefone' and 'Senha', with an 'Entrar' button and a link for 'Esqueceu a senha?'. Below the logo, a text box states: 'O Facebook ajuda você a se conectar e compartilhar com as pessoas que fazem parte da sua vida.' This text is connected by a line to a network diagram of people icons. The main heading is 'Abra uma conta' with a sub-heading 'É rápido e fácil.' Below this are input fields for 'Nome' and 'Sobrenome', 'Celular ou e-mail', and 'Nova senha'. There is a 'Data de nascimento' section with dropdown menus for year (20), month (Nov), and day (1994), and a 'Gênero' section with radio buttons for 'Feminino', 'Masculino', and 'Personalizado'. At the bottom, there is a 'Cadastre-se' button and a small disclaimer: 'Ao clicar em Cadastre-se, você concorda com nossos Termos, Política de Dados e Política de Cookies. Você pode revisar configurações por SMS e pode cancelar em qualquer momento.'

Annotations on the right side of the image:

- A box pointing to the 'É rápido e fácil.' text: *web 2.0*: facilidade para criar páginas pessoais que convergem textos, imagens e sons.
- A box pointing to the 'Gênero' section: *web 2.0*: compartilhamento de conteúdo, troca de mensagens, interatividade.

Fonte: *Facebook*. Disponível em: <[www.facebook.com](http://www.facebook.com)>. Acesso em: 27 mar. 2020.

Figura 3 – YouTube: Site de compartilhamento de vídeos



Fonte: Youtube. Disponível em : <[www.youtube.com.br](http://www.youtube.com.br)>. Acesso em: 27 mar. 2020.

Temos considerado os sistemas de distribuição da informação como tecnologias que oscilam entre o uso e desuso (aparelhos de rádio, televisão, telefone, celular, *tablet* etc.), mas os protocolos culturais estabelecidos no uso de tais tecnologias, por vezes, permanecem no tempo enquanto fenômenos culturais. A televisão não eliminou o rádio, o celular não eliminou os jogos de futebol no recreio da escola, as mídias digitais não eliminaram a televisão. Convergem enquanto práticas sociais, de forma híbrida, onde o jovem estudante ouve rádio pelo *Spotify*, enquanto faz pesquisa para a escola em um *site* da *internet* e alterna, entre abas do seu navegador, vídeos do *YouTube* que podem incluir os gols do final de semana, do campeonato brasileiro de futebol, transmitidos pela TV no dia anterior (JENKINS, 2009).

As novas tecnologias de comunicação do segundo milênio diminuíram os custos de produção e distribuição de informações. Este fenômeno forma um processo no qual de um lado as grandes corporações aceleram o fluxo de conteúdo e oportunizam seus lucros e de outro os usuários finais têm acesso a diferentes tecnologias que possibilitam a produção de conteúdo e interação com outros sujeitos – o que os torna ativos, migratórios, conectados socialmente e o promove o desejo de fazer-se ouvir nos espaços públicos (JENKINS, 2009).

Leite (2009) nos traz a reflexão da condição cultural de uma adolescência empoderada, que transita com facilidade nos ambientes virtuais, por vezes, ensinando e/ou assumindo a operação de compras, correspondência e outros fazeres na *internet* em suas famílias ou na escola. No entanto, Jenkins (2009) acrescenta ao debate as hipóteses do engajamento ou alienação: (i) a participação no *ciberespaço* desperta o engajamento cívico ao envolver os sujeitos nas mais diversas associações, desde *games* a culinária, promovendo a liberdade de expressão e a cultura participativa; (ii) a distração de questões da vida real, pois, deslumbrados

pelas liberdades individuais, tornam-se apenas consumidores das informações que se avolumam cada vez mais rapidamente, não participando dos debates que têm o potencial de transformar as instituições sociais.

Apesar das bibliotecas digitalizadas e diversidade de documentários acessíveis a um clique, não há garantia de que esses conteúdos sejam buscados e acessados pelos discentes (LEITE, 2009), pois os jovens alunos podem ser “mais propensos a obter informações e notícias através de programas humorísticos e *blogs*” (JENKINS, 2009, p. 364).

O *ciberespaço*, portanto, tem ocupado um lugar de destaque como fonte de informação. O *YouTube*, por exemplo, repositório de vídeo e *site* com maior número de acessos da *internet*, causou uma revolução na forma de produção de compartilhamento de imagens (SANTOS; WEBER, 2014, p. 17). Segundo dados divulgados pelo próprio *site*<sup>5</sup>, em 2018, houve 1.9 bilhões de acessos mensais no mundo. Os vídeos nele hospedados são compartilhados em diversas redes sociais, como *WhatsApp*, *Facebook* e *Twitter* expandindo ainda mais o alcance.

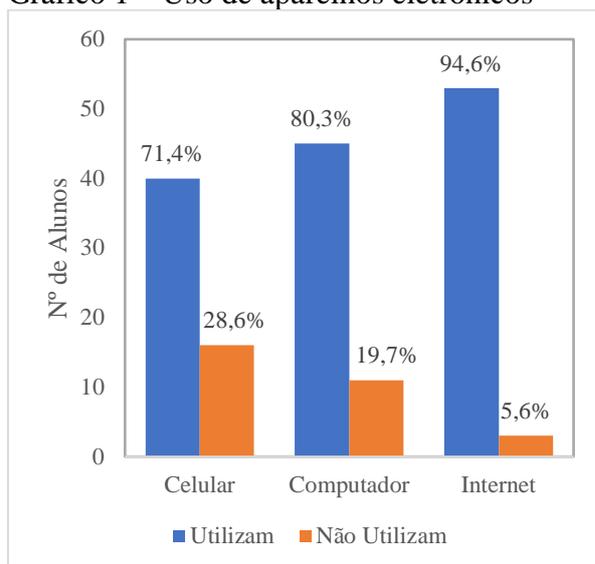
No entanto, a promessa de ser um *site* aberto a participação se desfaz, ou ao menos é atenuada, ao ser distribuída de forma desigual pela cultura, com o agravante das discussões se tornarem superficiais e efêmeras devido a velocidade com que as informações são produzidas e circuladas (JENKINS, 2009).

Ante os dados globais sobre a expansão do uso do *YouTube*, a presente pesquisa investigou o uso das mídias digitais em duas turmas do 6º ano de escolaridade do Colégio Municipal Elza Ibrahim, na cidade de Macaé, Rio de Janeiro. Os estudantes elaboraram uma produção textual com o tema *Minha relação com a tecnologia*. A proposta foi escrever livremente sobre o uso da *internet* e os aparelhos que eles ou a família possuem e utilizam para acesso ao *ciberespaço*.

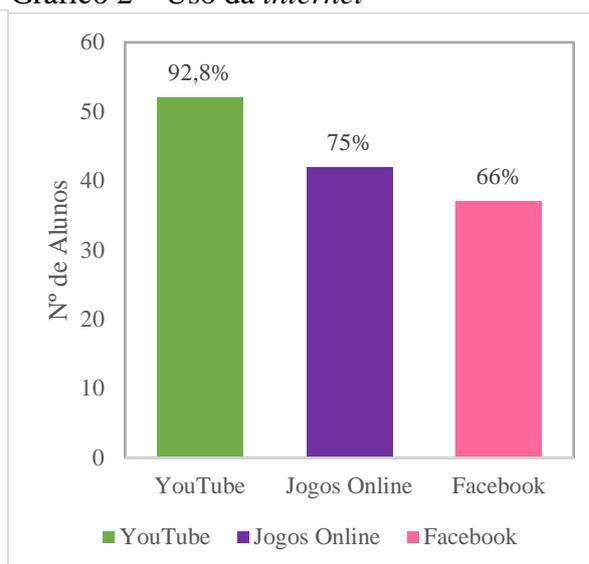
---

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/intl/pt-BR/yt/about/press/>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

Gráfico 1 – Uso de aparelhos eletrônicos



Fonte: O autor, 2020.

Gráfico 2 – Uso da *internet*

Fonte: O autor, 2020.

Tabela 1 – Amostra de uso de *internet* pelos estudantes

Usos de mídias digitais	Quantidade	(%)
<b>Possui celular próprio</b>	40	71,4
<b>Domicílio possui computador</b>	45	80,3
<b>Utiliza a <i>internet</i> diariamente</b>	53	94,6
<b>Acessa <i>YouTube</i> diariamente</b>	52	92,8
<b>Possui conta no <i>Facebook</i></b>	37	66,0
<b>Joga <i>on-line</i></b>	42	75,0
<b>Amostragem total</b>	56	100

Fonte: O autor, 2020.

Nota-se que cerca de noventa e quatro por cento dos alunos navegam diariamente na *internet*. Contrariando a expectativa inicial, o *YouTube* aparece como rede social mais acessada, diariamente manuseado por noventa e oito por cento dos alunos que utilizam a *internet*. Dois estudantes afirmaram possuir um canal no *YouTube* no qual postam conteúdo por eles produzido, além de compartilhar vídeos que gostaram.

Se na década de 1990 e 2000 a questão era a expansão do acesso às tecnologias digitais (JENKINS, 2009, p.52), perante os dados acima, a discussão move-se para a participação dos sujeitos no *ciberespaço* e as práticas culturais.

A escola *locus* desta investigação não possui recursos de tecnologia digital para atendimento dos estudantes. Porém, este estudo não se baseia nos sistemas de distribuição ou

seus usos no ambiente escolar, mas no ensino de História a jovens que, independente da oferta dos aparelhos tecnológicos pelo colégio, têm acesso e participam de ambientes virtuais.

Com o advento da *cibercultura* os lugares de aprender, ultrapassam os muros da escola, basta uma ferramenta tecnológica de acesso (FERNANDES, 2019). Porém, a análise deste fenômeno como oportunidade de promover a diversidade e capacitar a democracia não pode ignorar como estamos distantes desse objetivo, ao permanecermos “atentos as dimensões éticas pelas quais estamos gerando conhecimento” (JENKINS, 2009).

Pautarmos o ensino, no contexto das novas mídias, na valorização da busca, do estímulo e da reflexão, ao direcionarmos o olhar de forma plural: para o “objeto” de interesse e para nós mesmos, percebendo-nos, enquanto professores, como constituidores de um saber que é *práxis*, sujeitos que transformam-se ao agir sobre o mundo (SANTOS; WEBER, 2014).

### 1.3 Potencialidades da narrativa no ensino de História

Fernandes (2019, p. 95) nos diz que “o contar histórias faz parte de nossa humanidade e nos encanta desde sempre [...] que contar histórias faz parte de nós”. Cuesta (2015) traz a reflexão de ser por meio da narrativa que desde muito jovens pensamos o mundo e nos apropriamos do conhecimento para orientarmos a vida na sociedade a qual fazemos parte.

Portanto, a prática de ensino por meio de histórias narradas pelo professor e de construção de narrativas por parte dos estudantes, oportuniza avaliar não a forma de responder a complexidade do conteúdo curricular, mas de compreender tal complexidade, interrogando sobre o processo de ensino-aprendizagem, das leituras acerca do objeto (conteúdo curricular) e as visões de mundo dadas pelas experiências pessoais dos educandos, constituindo-os sujeitos do processo de aprendizagem (SANTOS; WEBER, 2014).

Ademais, a presente pesquisa, opera sob a perspectiva de que as narrativas expressam de algum modo a experiência que temos com nossa cultura, a compreensão das maneiras como são feitas contam também um pouco de como os jovens narradores se situam no contexto de suas histórias (FERNANDES, 2019). Ao narrar, os jovens intercambiam suas experiências, pois as experiências relatadas de pessoas para pessoas são as fontes das narrativas (BENJAMIN, 2012). Narração implica memória, ter uma imagem do passado que é “a impressão deixada pelos acontecimentos e que permanece fixada no espírito” (RICOEUR, 1994, p. 27). As ficções construídas pelas crianças auxiliam a revelar suas relações sociais e percepções do mundo, além

de oportunizar que liguem suas próprias histórias às narrativas por nós, professores, apresentadas (CUESTA, 2015).

A narrativa possui um caráter temporal que organiza uma sucessão de eventos e ações (MADDALENA; ROSSINI; SANTOS, 2018). Segundo Ricoeur (1994) é tipificada pelo agenciamento de fatos. Temos considerado que operá-la em sala de aula auxilia no aprofundamento da temporalidade, por meio da representação das ações, na qual a disposição dos fatos possui as características de completude, totalidade e extensão apropriada.

A completude emerge na apresentação de uma sequência de episódios ligados pela intriga. Visto que os episódios não ocorrem ao acaso, mas contém uma sequência de ações, os estudantes podem identificar a causalidade. No entanto, a fim de evitar a concepção fatalista, ressalta-se que a causalidade está ligada a probabilidade imaginária: os eventos poderiam trilhar caminhos diferentes de acordo com acontecimentos variáveis, estando diretamente relacionados às condições propiciadas por acontecimentos anteriores e/ou simultâneos (RICOEUR, 1994).

A totalidade é caracterizada por ter um começo, um meio e um fim: o começo não tem necessidade de um antecedente e o fim de uma sucessão. O todo é o efeito da ordenação baseada nas necessidades e probabilidades. Em atividades com os estudantes, ao traçarmos uma linha do tempo com acontecimentos sob uma temática, a princípio poderíamos estar nos aproximando de uma cronologia linear. No entanto, ao tratarmos o todo, enquanto ordenação construída pelo autor, há a possibilidade de transformar uma sucessão de eventos em uma totalidade significativa (RICOEUR, 1994).

A extensão apropriada é temporal: é o tempo da inversão “entre uma série de eventos encadeados segundo o verossímil ou o necessário” (RICOEUR, 1994, p. 66). A mudança de sorte na vida dos seres humanos ou das classes sociais – se forem estes os personagens – constituem tais inversões na tessitura da intriga narrativa. Sorte não no sentido do acaso, mas aproxima-se da felicidade ou infelicidade dos personagens. Nesta perspectiva, a narrativa deve ser construída de forma não muito curta para evitar tornar-se vazia, sem acontecimentos e personagens que a preencham. Se demasiadamente longas anulam o impacto e a percepção das mudanças e rupturas.

A atividade na qual os alunos constroem uma linha do tempo baseada na experiência histórica romana – recorte na crise da República no segundo século a.C., sob a temática das lutas pela terra (ALFÖLDY, 1989) – a princípio se aproxima de uma cronologia linear. No entanto, ao tratar o todo, enquanto ordenação, há possibilidade de transformar uma sucessão de eventos em uma totalidade significativa, não fatalista, no uso da probabilidade imaginária (RICOEUR, 1994, p. 104).

Temos considerado que, com esta operação, a intriga pode ser traduzida em um assunto ou tema, o qual, neste estudo, são as lutas sociais na ocupação do território, seja na experiência histórica da antiguidade romana (ALFÖLDY, 1989) ou na cidade *locus* da pesquisa no ano de 2019.

O caso abordado no decorrer das aulas que integram a presente investigação possui, por exemplo, o assassinato de Tibério Graco em 132 a.C. como infortúnio e a eleição de Caio Graco em 123 a.C. (ALFÖLDY, 1989). É interessante que na turma F6204 na etapa da pesquisa em que foi narrada o episódio do assassinato de Tibério Graco (ALFÖLDY, 1989), devido a quantidade de dúvidas e participações dos estudantes, o sinal do intervalo tocou antes da conclusão planejada. Os alunos, em sua maioria, não saíram da sala, questionando “acabou assim?” foi necessário, adentrar, a pedido dos jovens, o intervalo por alguns minutos, para dar continuidade com a eleição de Caio Graco para tribuno da plebe (ALFÖLDY, 1989), caracterizando a inversão da ação, pois a narrativa na aula teve como foco a luta – ação e verbo – social pela terra. Portanto, durante a pesquisa na etapa expositiva do conteúdo, enquanto a narrativa não apresentou a completude, a totalidade e a extensão apropriada os alunos não se deram por satisfeitos, deixando de priorizar, naquele momento, o tempo de brincar definido pelo espaço escolar.

Portanto, o uso da narrativa pelo professor, que contemple as características de completude, totalidade e extensão apropriada, distancia o ensino de História da linearidade baseada na cronologia. Além de possibilitar a abordagem – de forma concomitante ao conteúdo da experiência histórica – de conceitos históricos, dando-lhe vida nas ações dos personagens (CUESTA, 2015), ao encontrar o universal dentro do singular (RICOEUR, 1994). Ao abordar a experiência histórica romana e as lutas sociais pela terra (ALFÖLDY, 1989), a partir de narrativas de movimentos sociais da atualidade são formuladas questões junto aos estudantes sobre como o presente é construído no tempo (DOSSE, 2012, p. 119).

Nas aulas participantes do presente estudo, o conceito de reforma agrária é abordado junto a narrativas sobre disputas sociais de ocupação do território em diferentes temporalidades e espaços. Esta operação ocorre ao aproximar os estudantes de questões do presente, na análise de fontes documentais acerca de movimentos sociais no Brasil na década de 1980 e de Macaé na década de 2010. Após tais discussões, o passado é visitado em narrativas historiográficas mediadas pelas escolhas de fontes e métodos do professor enquanto autor da aula (MATTOS, 2006). Com o objetivo do reconhecimento da alteridade entre tempos e espaços diversos, na qual os alunos identifiquem semelhanças e diferenças. Ao retornar ao presente com novas

questões é possível operar sua historicização ao construir, juntos aos estudantes, analogias entre os diferentes processos históricos (RICOEUR, 1997).

As formas de narrar uma história, no exercício da imaginação, podem ser tratadas dentro do espaço da brincadeira (FERNANDES, 2019), visto operarmos a avaliação da aprendizagem histórica a partir da construção da intriga (RICOEUR, 1994).

No entanto, entre os diferentes formatos de narrativa que os jovens têm contato em seus cotidianos, as encontradas no *ciberespaço* podem ser caracterizadas, devido a velocidade e efemeridade das informações, pela fragmentação, ou seja, narrativas quebradas sempre a recomençar (FERNANDES, 2019). Ao operar sob a perspectiva de Ricoeur (1994), as narrativas fragmentadas são episódios isolados, um após o outro, que perdem seu fio tecido na teia de intriga. Estas histórias mudantes, possuem muitas possibilidades e a qualquer momento o fim pode ser outro (FERNANDES, 2019).

Esse não determinismo não ocorre pela probabilística e, sim, pela casualidade. Ao desconectar o fim da história de seu todo, perde o princípio da totalidade e, desta forma, descaracteriza o caráter temporal da narrativa (RICOEUR, 1994). O funcionamento de canais infantis do *YouTube* usa a forma narrativa própria das crianças, de mudar e inventar, para atingir um mercado que visa o lucro, o *marketing* e aumento do número de curtidas, distanciando-se do sentido original da brincadeira para diversão (FERNANDES, 2019).

Candau (2009) traz a reflexão de ser fundamental, para os processos de aprendizagem, a dimensão cultural a qual os alunos estão inseridos, de forma a torná-la mais significativa. Tal atribuir significados é também produzir cultura, pois por meio da análise do sentido que os jovens dão ao conteúdo curricular em suas narrativas pode-se perceber os impasses e o processo de criação na aprendizagem. Porquanto os sujeitos são históricos, marcados por uma cultura, ao criar e recriar a realidade social constroem ideias e narrativas:

Houve momentos históricos em que as histórias com as quais as crianças se envolviam eram as que circulavam oralmente na comunidade, enraizadas na experiência de tipo rural. As narrativas, então, ainda não levavam em conta as especificidades infantis e o que se contava e ouvia eram os “causos” verídicos que, enriquecidos com a máxima de “quem conta um conto aumenta um ponto”, prendiam a atenção de adultos e crianças. Com o surgimento do sentimento de infância, esses contos populares são convertidos em matéria apropriada para os pequenos ouvintes, passando a despertar sua preferência. A voz do contador, ou a técnica do contar, correspondia à preferência. Mais adiante, a literatura infantil impressa passa a disputar com a oralidade a preferência das crianças pelas histórias. Podiam-se ouvir histórias com ou sem o apoio do livro, bem como era possível ler as histórias e a preferência, agora, estava ligada não apenas ao estilo do contar, mas à materialidade do objeto livro dirigido à infância. Hoje, as histórias também são contadas pelas diferentes mídias e presentes nas diferentes telas e continuam satisfazendo as necessidades de fantasia da criança por intermédio de outras linguagens e de outras técnicas. A preferência pelas

histórias, hoje, foi ampliada relativamente a esse aumento de possibilidades de acesso, de modos de fruição e do próprio conteúdo das histórias. Um modo não substitui ou anula o outro, mas diversifica a preferência das crianças (FERNANDES, 2019, p. 89).

Ler e escrever são construções sociais ressignificadas a cada época, portanto, a convergência das mídias e a *cibercultura* não pode ser ignorada por nós professores em nossas práticas pedagógicas (MADDALENA; ROSSINI; SANTOS, 2018, p.107). Mesmo que as instituições escolares não ofereçam o suporte tecnológico, o ensino de História pode considerar que os estudantes utilizam em seu dia a dia as mídias digitais.

Novas e antigas tecnologias interagem de forma cada vez mais complexa com transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais onde antigas e novas práticas culturais se cruzam (JENKINS, 2009), nas quais as narrativas fragmentadas do *YouTube* convivem com as histórias contadas pelos pais e avós dos alunos. Sujeitos que tem em sua identidade diferentes referenciais, na qual ser leitor assume uma forma híbrida – ler, ouvir e ver – e possuem novos modos de perceber o tempo pelas aceleradas mudanças audiovisuais e informacionais (FERNANDES, 2019).

A premissa de que as distâncias geográficas são encurtadas pela interação entre o físico e o digital (MADDALENA; ROSSINI; SANTOS, 2018) abre possibilidades metodológicas, pois, na falta de recursos para atividades externas há possibilidade de visitar patrimônios, conhecer museus e percorrer roteiros pelo *ciberespaço*. Durante a pesquisa, por meio da ferramenta *Google Earth*<sup>6</sup>, foi utilizado imagens de satélite para “visitar” o assentamento do Movimento dos Sem Terra na mesma cidade que está localizada a escola *locus* desta investigação. No *YouTube*, assistimos uma narrativa camponesa sobre a luta pela ocupação do território em Macaé<sup>7</sup> e negociando distâncias, assistimos narrativas de crianças<sup>8</sup> que moram em assentamentos em diversas partes do país – produzidas pelo Movimento Social que são participantes.

Não é defendido, no presente estudo, que o virtual substitua a visita física ou que cessem as lutas por melhorias de condições estruturais nas unidades escolares, mas alternativas às necessidades da prática de ensino no tempo presente. O que pode ocorrer de forma concomitante a busca de melhores condições para a instituição escolar, mas cientes que o aprendizado ocorre no presente, que o aluno está no instante em que ocupa a sala de aula na

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HiTJHAECnac&t=2s>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CQF6a838wD0>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

expectativa de ouvir e participar das atividades que os professores sugerirão. Ter o cuidado metodológico de não esperar que inovações tecnológicas ou o futuro por si só resolverá as mazelas estruturais da educação, sempre no aguardo de um tempo melhor, sem agirmos sobre ele.

É com base na variedade da experiência acumulada pela humanidade que ocorre a construção da narrativa que faz uso da imaginação (FERNANDES, 2019). Temos considerado ser esta uma importante ferramenta de ensino “*pues, los niños a través de los relatos verdaderos o ficcionales comprenden y se introducen en un mundo abstracto y desconocido que llegan a conocer muy bien*” (CUESTA, 2015, p. 158). Ademais ter uma abordagem que não se restrinja aos formatos referenciados na infância dos professores, a fim de evitar o fechamento da possibilidade de os discentes construir em seus próprios contextos sociais (FERNANDES, 2019).

Para construir a narrativa audiovisual com uso da imaginação, temos considerado relevante que o estudante se aproprie do conceito histórico (a reforma agrária) e da experiência histórica (a romana). Sem operar o conceito e incorporar a seu espaço de experiência o processo histórico, a intriga plausível não se forma, desenvolvendo em suas construções episódios isolados, nos quais mesmo que definam por escrito os conceitos, não apresentam compreensão de seu uso no agir humano (RICOEUR, 1994).

Durante a pesquisa, os alunos que ainda não haviam se apropriado do conceito da reforma agrária ao selecionar os eventos para formular as narrativas, apresentaram uma sequência de episódios aleatórios que atravessavam diversos temas. Apesar de estarem na ordem cronológica correta, não havia noção de completude e totalidade, impossibilitando a configuração narrativa proposta pela atividade, que tem por objetivo operar o conceito histórico no agir humano.

O tratamento metodológico do presente estudo visa universalizar a experiência histórica pela narrativa, seja a mediada pelo livro didático sobre o processo de ocupação do território na experiência histórica romana (ALFÖLDY, 1989) ou as narrativas dos camponeses nas lutas sociais pelo direito à terra no Brasil na década de 1980<sup>9</sup> e Macaé na segunda década dos anos 2000<sup>10</sup>. Nas aulas integrantes da pesquisa o fenômeno do latifúndio não foi abordado apenas como global, mas ao construir suas narrativas os discentes apresentaram a visão particular de

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://www.mst.org.br/nossa-historia/>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2019/02/22/unidade-pedagogica-de-agroecologia-acampamento-edson-nogueira-rj.html>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

mundo que a ocupação do território tipificada pela concentração de terras implicou para seus personagens (RICOEUR, 1994).

As formas de produção cultural são modificadas pelos espaços de cultura ao transformar as experiências dos sujeitos – fenômeno que reflete nas escolhas das narrativas que os alunos gostam de ler e construir, no qual as emoções também se manifestam, visto ser um dos vínculos entre a imaginação e a realidade, o emocional (FERNANDES, 2019). Os estudantes das turmas participantes desta investigação, em rodas de conversa construíram histórias, improvisaram, narraram e discordaram. Tudo com muita energia, por vezes, até excedendo a que era preciso para realizar a atividade. No entanto, quando solicitado que escrevessem, o que minutos antes tinham falado, demonstravam dificuldade.

A instituição escolar avalia e pontua especialmente a escrita. “O vínculo negativo das crianças com a escrita não é novidade, mas o que nos causa assombro é que vemos tal situação sem saber o que fazer diante dela” (FERNANDES, 2019, p. 173). Em conversa com os discentes, foi identificado que em outros espaços que ocupam (foram citados especialmente as células e grupos jovens da igreja, as praças, o futebol e os *chats* de jogos *on-line*) são estimulados a narrar suas histórias, assumir determinadas ideias e participar, engajar-se. Neste contexto, consideramos importante a reflexão sobre se o sentido do que escrevem no colégio restringe-se à obtenção de notas.

A presente pesquisa opera com a premissa que cultura letrada e visual se mesclam de forma híbrida, pois a inserção de narrativa audiovisual não pressupõe a exclusão da escrita, mas convoca a reflexão da necessidade da experimentação da linguagem da imagem no espaço escolar, pois a diferenciação entre a cultura letrada e a cultura visual expõe a distância entre os adultos e as crianças, para as quais o contato com as narrativas não têm no texto escrito uma centralidade (FERNANDES, 2019).

#### **1.4 Produção da aula de História**

A presente investigação atua sob a perspectiva que a sala de aula é um espaço onde todos aprendem juntos, professores e estudantes, “formando-se no contexto cultural, histórico e social no qual essa relação se institui” ((MADDALENA; ROSSINI; SANTOS, 2018, p. 98). Ao considerarmos a aula construção individual e coletiva de autoria do professor, tomamos por posição que lecionar História é fazer História (MATTOS, 2006).

Os escritores de História desenvolvem na produção do texto o trabalho narrativo de um amplo processo metodológico de pesquisa, verificação, seleção e análise do discurso das fontes (BARROS, 2011). O professor de História tem a aula como resultante de um extenso processo metodológico de seleção e leitura da produção historiográfica, das fontes e conceitos históricos a serem operados no processo de ensino e da relação professor-aluno em seus diferentes saberes e experiências de vida (MATTOS, 2006).

Ao tipificarmos a aula como texto de autoria do professor de História (MATTOS, 2006) a entendemos como algo em constante movimento, não inerte, que se inscreve de forma efêmera entre o professor e o aluno – possuidores de um conjunto de saberes simbólicos comuns que possibilitam o desenvolvimento do processo de comunicação (HARTOG, 1999). O aluno é o leitor que apropriar-se-á, ressignificará e produzirá novos significados ao deslocar-se entre a leitura da aula e suas leituras de mundo (MATTOS, 2006).

Uma aula de História dialoga com a vivência dos estudantes enquanto transita pelo conhecimento historiográfico e os saberes da prática nas escolhas metodológicas. Portanto, é ineficaz acreditar na possibilidade de um manual definitivo ou planejamentos como modelos a serem seguidos passo a passo. Pois a cada ano novos leitores, novas demandas e novas vivências adentram as salas de aula. As escolhas realizadas na presente pesquisa apresentam possibilidades a serem ressignificadas pelos professores autores de suas aulas.

Por utilizar como objeto o conteúdo curricular *Antiguidade Romana*, no sexto ano do Ensino Fundamental, consideramos interessante iniciar a pesquisa na sala de aula com a narração de uma conhecida fábula creditada a Fedro<sup>11</sup>. Intencionalmente retirada do primeiro *site* indicado pela ferramenta de busca no *ciberespaço* <www.google.com.br>, como resultado da pesquisa *fábulas romanas*. A narrativa fabulesca que transcrevemos no quadro a seguir, assim como outras de sua categoria textual, ensina uma lição, uma moral, ao ouvinte/leitor (PORTELLA, 1983). Possui a sensibilidade de atravessar ao tempo e ao espaço e manter-se compreensível.

---

<sup>11</sup> “L. *Gaius Julius Phaedrus* ou *Phaeder* foi um escravo de origem trácia que se tornou liberto pela família de Augusto, ao chegar a Roma. Escreveu cinco livros, totalizando aproximadamente cem composições que foram publicadas na era de Tibério e Calígula. É provável que Fedro tenha escrito ainda um apêndice com trinta e duas fábulas. As suas composições constam de fábulas propriamente ditas, de algumas pequenas histórias acerca de alguns personagens como Esopo e Sócrates e de textos de defesa contra difamadores. As fábulas de Fedro são baseadas nas de Esopo – conhecido escritor de fábulas gregas que viveu em meados do século VI a.C.” (SALEMA, 2012, p. 60).

Figura 4 – Fábula *O cavalo e o javali***O Cavalo E O Javali**

Todos os dias o cavalo selvagem saciava sua sede num rio pouco profundo. Ali também acudia um javali que, ao remover o barro do fundo com o focinho e as patas, turvava a água. O cavalo lhe pediu que tivesse mais cuidado, mas o javali se ofendeu e o chamou de louco.

Terminaram olhando-se com ódio, como os piores inimigos.

Então o cavalo selvagem, cheio de ira, foi buscar o homem e lhe pediu ajuda.

- Enfrentarei essa besta - disse o homem - mas debes me permitir montar em teu lombo.

O cavalo concordou e lá foram, em busca do inimigo.

Encontraram-no perto do bosque e, antes que pudesse se ocultar na parte mais densa, o homem lançou sua javalina e o matou.

Já livre do javali, o cavalo foi até o rio para beber em suas águas claras, certo de que não voltaria a ser incomodado.

Mas o homem não pensava em desmontar.

- Alegro-me ter ajudado - disse - Não só matei essa besta mas também capturei um esplêndido cavalo.

E, ainda que o animal tenha resistido, obrigou-o a fazer sua vontade, colocou-lhe sela e lhe fez de montaria.

Ele, que sempre havia sido livre como o vento, pela primeira vez em sua vida teve que obedecer a um senhor.

Estando selada sua sorte, desde então se lamenta noite e dia.

- Tonto! Os incômodos que me causava o javali não eram nada comparados com isto. Por aumentar um assunto sem importância, terminei sendo escravo!

Às vezes, no afã de castigar o dano que nos fazem, nos aliamos com quem só tem interesse em nos dominar.

Fonte: CONTOS DE ENCANTAR. Disponível em: < <http://contosencantar.blogspot.com/2009/02/o-cavalo-e-o-javali.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

É a partir da intriga, da ação, e não dos personagens, que buscamos a universalização da singularidade, pois é a universalização da intriga que universaliza os personagens (RICOEUR, 1994). Utilizamos a recusa de diálogo dos personagens sobre a forma de uso comum do território para abrir a discussão sobre o tempo histórico. O presente estudo opera as categorias históricas de espaço de experiência e horizonte de expectativas – equivalentes às categorias de espaço e tempo – “que indicam a condição humana universal, sem a qual a história não seria possível ou sequer imaginada” (KOSELLECK, 2006, p. 308). Visa, desta forma, não o caráter de fábula, mas o caráter de coerência, buscando fazer surgir o universal do singular (RICOEUR, 1994).

Ao narrar a fábula, a falta de consciência de classe e a opressão exercida por um dos personagens que vem a dominar o território foi reconhecida pelos estudantes como parte do

presente no Brasil e do passado na República Romana. A moral da fábula foi tornada reconhecível.

As disputas pela ocupação do território e as desigualdades facilmente perceptíveis no Brasil de hoje a partir de relatos dos próprios estudantes, no espaço da sala de aula, são operados como geradores para compreensão da experiência histórica romana. Dois alunos que participam do assentamento PDS Osvaldo de Oliveira foram convidados a relatar seu dia a dia, sua experiência no assentamento.

Durante a roda de conversa com os estudantes convidados foram abordadas questões sobre violência, acesso à tecnologia, existência de animais selvagens, formas de trabalho, produção agrícola, festas e comércio. Percebemos o interesse no modo de vida, inicialmente como “outro”, causador de certos receios e medos. Porém, no decorrer da aula, percebemos haver percepção de proximidades e desconstrução de ideias preconcebidas a respeito de violência e trabalho infantil. Na turma participante desta conversa (F6203) não houve, após o diálogo, atribuições pejorativas aos camponeses que participam de movimentos sociais na luta pela terra. No entanto, tal fenômeno ocorreu na classe F6204 a qual, por questões logísticas da escola, não foi possível realizar esta etapa da atividade.

É precoce afirmar, baseado em duas turmas pesquisadas, sobre a real influência desta roda de conversa no processo de ensino, no entanto, pode ser um indicativo sobre a desconstrução de noções pré-estabelecidas ao tornar familiar aqueles que lhe eram distantes.

Como referenciais do tempo presente, além dos relatos dos alunos convidados para a roda de conversa, integra as fontes documentais a serem analisadas pelos discentes, narrativas hospedadas no *ciberespaço* – narradas pelos próprios movimentos sociais<sup>12</sup> que participam das disputas de ocupação do território no Brasil.

A presente pesquisa opera, na construção metodológica das aulas, com as categorias de espaço de experiência e horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2006) ao abordar a narrativa em seu caráter temporal, como organizador da linguagem na exploração das várias dimensões dos acontecimentos (MADDALENA; ROSSINI; SANTOS, 2018). Tais categorias históricas

---

<sup>12</sup> Por movimentos sociais esta pesquisa opera sob o referencial de Touraine (1989; 2006) que define três concepções que se mesclam na América Latina: a defesa nacional dos interesses coletivos; reações à comoção de um dos aspectos do sistema social, quando as instituições políticas não têm capacidade para fazer as mudanças necessárias; conflito social que disputa a utilização de recursos e a legitimação do conhecimento ou ética. Definindo-se por meio da luta de um ator social contra um adversário pelo controle dos principais recursos de uma sociedade ou pela direção do processo histórico. Combina um princípio de identidade, um de totalidade e um de oposição, podendo comportar um ou todos estes elementos. A luta pela defesa da terra constitui-se, portanto, um ‘verdadeiro movimento social’, independente de seu êxito, ao opor camponeses e latifundiários – põe em causa a orientação política do país.

entrelaçam passado e futuro, pois o tempo histórico é uma grandeza que se modifica e pode ser identificada com a variável entre expectativa e experiência (KOSELLECK, 2006).

Segundo Koselleck (2006) o espaço de experiência é o passado atual, incorporado, lembrado, mesmo que não vivido. Abrange não só o conhecimento racional, como o comportamento inconsciente. O passado salvaguardado pelas histórias narradas entre as gerações que se aglomera para formar um todo. Assume um caráter espacial, em que muitos estratos de tempo estão presentes de maneira simultânea, sem um antes e um depois.

O horizonte de expectativa é o futuro presente, o ainda-não, o futuro lembrado enquanto previsão. Este também abrange o comportamento inconsciente, mas pode se manifestar pela análise racional ou visão perspectiva. Ao inverso do espaço de experiência, estende-se por dias, anos, séculos. Decompõe-se em uma infinidade de momentos temporais, futuros trazidos ao presente pela expectativa. No entanto, os acontecimentos que ocorrerão com o prognóstico do horizonte de expectativas não são determinados – apesar de se relacionar – pelo espaço de experiência, afastando-se de uma História determinista (KOSELLECK, 2006).

O conceito abordado por Ricoeur (1994) da causalidade a partir da probabilidade imaginária em diálogo com a contribuição de Koselleck (2006) das categorias espaço de experiência e horizonte de expectativas consolida o rompimento com uma História fatalista ou determinista na sala de aula, enquanto arcabouço teórico da metodologia de ensino.

Koselleck (2006), ao utilizar as categorias de análise histórica de espaço de experiência e horizonte de expectativa no estudo da Idade Média Europeia, identificou que o horizonte de expectativa se encontrava no pós vida. No espaço de experiência, era formado as soluções para a vida prática. O comportamento humano buscava uma vida melhor após a morte. Socialmente, tais fenômenos refletem em dados que demonstram não haver grandes rupturas tecnológicas ou na forma de se viver durante o tempo de uma vida: as expectativas eram alimentadas pelas experiências passadas entre as gerações. O surgimento da ideia de progresso, na Idade Moderna, torna a História conceitualizada como uma unidade contínua, a flecha do tempo, a certeza de que o futuro seria melhor, sendo esse “melhor” promovido por mudanças no plano terreno. No campo da sociopolítica, esta relação temporal resultou na hierarquização das sociedades e saberes, classificando povos mais e menos evoluídos. Tornou-se inviável ensinar a História como exemplo a ser mantido.

Portanto, temos considerado, fundamentado nas análises de Koselleck (2006), que a forma dos sujeitos e das sociedades se relacionarem com o tempo e agirem sobre ele, é associada a dinâmica entre o espaço de experiência e horizonte de expectativas. Promover o aprendizado no ensino de História a partir da construção de narrativas que incorporam experiências passadas

(BENJAMIN, 2012) tem por objetivo expandir o espaço de experiência para além do presente vivido e tensionar o horizonte de expectativa (KOSELLECK, 2006), romper o caráter de simultaneidade privilegiado pela *cibercultura* em seu modo de comunicação marcado pela efemeridade das informações (MIRANDA, 2012) e escapar da hipertrofia do presente (HARTOG, 2013).

Na prática em sala de aula, ao incorporar a experiência histórica romana ao espaço de experiência dos estudantes, almeja-se operar com a “contemporaneidade do não contemporâneo, na espessura temporal do ‘espaço de experiência’ e no presente do passado incorporado” (DOSSE, 2012, p. 6).

Nesta perspectiva, temos considerado que o ensino de História tem o potencial de promover a apropriação de experiências passadas de forma a evitar a temporalidade moderna justificadora de uma hierarquização de culturas, que resulta na aceitação e reprodução do *status quo* (KOSELLECK, 2006). Ademais, além de adotarmos o combate à hipertrofia do presente também é evitado uma relação temporal na qual o horizonte de expectativas estaria no pós vida, sendo o plano terreno refém da tradição e conservação dos costumes.

## 2 LUGARES E ESPAÇOS DA PESQUISA

Adoro este lugar e o odeio, porque ele é cheio de palavras.

*Markus Zusak*

Neste capítulo, são apresentados os espaços referenciados na presente pesquisa. Em um primeiro momento, são descritos a cidade, o bairro e a escola, *locus* desta investigação. Em seguida, há descrição dos perfis observados nas turmas de sexto ano da Educação Básica, F6203 e F6204. Por fim, são abordados os lugares em Macaé, visitados pelos alunos por meios digitais e analógicos: o acampamento Edson Nogueira e o PDS Assentamento Osvaldo de Oliveira.

### 2.1 O município de Macaé

Macaé integra a região da Costa do Sol, Norte Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, localizada a cerca de 180 km da capital do Estado (MACAÉ, 2014). Segundo dados coletados no *site* do IBGE (BRASIL, 2019) há, em 2019, uma população estimada de 256.672 pessoas em uma área total de 1.216 km<sup>2</sup>, com a taxa de urbanização de 98%. Conhecida como *Capital Nacional do Petróleo* é situada em seu território as instalações da Petrobrás que operam em toda Bacia de Campos, região na qual em 2011 foi extraído 80% da produção petrolífera brasileira. Em 2018, foram arrecadados na fonte R\$ 649.057.181,78 em *royalties* de petróleo, um aumento de 53% em relação ao ano anterior (MACAÉ, 2019).

É a décima terceira maior cidade do Estado do Rio de Janeiro em termos populacionais, com um índice de crescimento de 4,55% ao ano, referenciado nas primeiras duas décadas dos anos dois mil, sendo a trigésima quarta cidade do país com maior arrecadação líquida total (BRASIL, 2019). Em 2017, apresentou o PIB *per capita* de R\$ 62.961,48. Possui ainda a maior média salarial do país – 6,7 salários mínimos. Operam nessa cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro cinco mil oitocentos e cinquenta e sete empresas. Nas quais trabalham cento e onze mil quinhentos e sessenta e cinco pessoas assalariadas. Outras sete mil setecentas e quarenta e duas pessoas ocupadas não são assalariadas. População ocupada, portanto, representa 48,9% do total de moradores (MACAÉ, 2014).

Ainda em 2017, apesar da alta média salarial, 31,5% da população possuía renda *per capita* abaixo de meio salário mínimo, o que indica um alto índice de desigualdade socioeconômica na cidade (MACAÉ, 2019). O maior número de trabalhadores residentes em Macaé está no setor de serviços e comércio, seguido pela construção civil. Em terceiro, o grupo de trabalhadores de empresas ligadas às atividades de extração petróleo (MACAÉ, 2014).

Tabela 2 – Panorama socioeconômico de Macaé

<b>Panorama econômico de Macaé</b>	
PIB <i>per capita</i>	R\$ 62.961,48
Média salarial	6,7 salários mínimos
Renda <i>per capita</i> menor que ½ salário mínimo	31,5%

Fonte: O autor, 2020.

Segundo o Censo Rural do IBGE (BRASIL, 2018), realizado em 2017, há na cidade oitocentos e oitenta e seis estabelecimentos agropecuários que ocupam uma área total de 71.198 hectares – na qual há duas mil quatrocentos e setenta pessoas ocupadas. Destas, mil setecentas e sessenta e sete possuem laço de parentesco com o produtor. Outros quatrocentos e quarenta e três são trabalhadores permanentes, duzentos e vinte e sete temporários e trinta e três parceiros se ocupam da atividade agropastoril sem parentesco com os produtores. Indicativo que a maior parte dos estabelecimentos integra a agropecuária familiar, visto que o número de máquinas se resume a cento e noventa e sete tratores e oitenta e seis semeadeiras, o que não representa uma média de uma máquina para cada duas unidades agropecuárias.

Tabela 3 – Estabelecimentos agropecuários

<b>ESTABELECEMENTOS AGROPECUÁRIOS</b>	
Total	886
Área total	71.198 ha (58.55% do território total da cidade)
Pessoas ocupadas	2.477 (71% com laço de parentesco com o produtor)

Fonte: O autor, 2020.

A Prefeitura de Macaé, em 2018, obteve a receita líquida total de R\$ 2.041.040.100,00, das quais R\$ 482.445.020,93 foram repassados à Secretaria Municipal de Educação (MACAÉ, 2019). Divididos da seguinte forma:

Tabela 4 – Despesas da SEMED Macaé em 2018

<b>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</b>		
Gastos por Função de Governo - Exercício 2018 (em R\$)		
<b>Função</b>	<b>Descrição</b>	<b>Valor</b>
04	Administração	3.601.506,37
12	Educação	474.786.506,11
19	Ciência e Tecnologia	4.057.008,45
<b>TOTAL</b>		<b>482.445.020,93</b>
Fonte: Anexo 9 da Lei 4.320/64 - Despesa por Funções		

Fonte: PRESTAÇÃO DE CONTAS DA ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA DA PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAÉ, EXERCÍCIO DE 2018. PMM: 2019

Estes recursos, em 2018, atenderam a trinta e nove mil trezentos e cinquenta e quatro matrículas, sendo onze mil quinhentos e quarenta e cinco na Educação Infantil, vinte e quatro mil seiscentos e trinta na Educação Fundamental (1º ao 9º ano), quinhentos e noventa e quatro no Ensino Médio e dois mil quinhentos e oitenta e cinco no EJA – nas quais atuaram mil cento e cinquenta e oito docentes na Educação Infantil, dois mil quatrocentos e dezenove docentes no Ensino Fundamental II e EJA e oitenta no Ensino Médio. Divididos em cento e cinco escolas na área urbana e três colégios na zona rural. Destas, sessenta e duas unidades atendem Educação Infantil, quarenta e quatro Fundamental I, vinte de Fundamental II e cinco ofertam o Ensino Médio (BRASIL, 2019).

Tabela 5 – Escolas Municipais (2018)

<b>ESCOLAS MUNICIPAIS (2018)</b>	
Total Estabelecimentos	108
Total de Matrículas	39.354
Total de docentes Ensino Fundamental II e EJA	2.419

Fonte: O autor, 2020.

Dentre os estabelecimentos de ensino do município de Macaé, encontra-se a Escola Municipal Elza Ibrahim, *locus* da presente pesquisa.

## 2.2 Setor Administrativo Vinho – Bairro Ajuda

A escola é localizada no Bairro Ajuda de Baixo, que possuía uma população estimada de 17.375 moradores em 2019. Atende especialmente estudantes do setor Administrativo Vinho, com população estimada neste mesmo ano, em 59.362 pessoas. Engloba os bairros de Ajuda de Baixo, Ajuda de Cima, Parque União, Fronteira, Nova Esperança além de receber alunos do Aterrado de Imbuuro, Piracema e Nova Holanda (MACAÉ, 2014).

Segundo o Diagnóstico Geral do Município publicado em 2014 (MACAÉ, 2014) o setor Vinho (ANEXO R, Figura 83) concentra uma grande parcela da força de trabalho de cidade, além de um expressivo número de jovens, crianças e adolescentes. Cerca de 62,57% dos moradores possuem entre 18 e 59 anos. No entanto a média salarial é expressivamente abaixo da apresentada pela cidade, com 28,91% dos domicílios possuindo uma renda *per capita* inferior a meio salário mínimo. Ao somarmos os 33,07% das moradias com renda *per capita* entre meio salário mínimo e um salário mínimo é identificado que, em mais da metade dos domicílios do bairro a renda *per capita* não ultrapassa o valor de um salário mínimo.

Tabela 6 – Panorama socioeconômico do setor Vinho

<b>Panorama socioeconômico setor Vinho</b>	
<b>Domicílios</b>	<b>%</b>
Renda per capita igual ou inferior a 1 salário mínimo	61,98
Coleta de lixo	97,84
Rede de Esgoto	79,59
Moradores entre 18 e 59 anos de idade	62, 57

Fonte: O autor, 2020.

No setor de saneamento básico, a maior quantidade do lixo produzido é regularmente recolhida pelos serviços público regulares, chegando à margem de 97,84%. No entanto, o Diagnóstico Geral do Município indica que domicílios com menor renda *per capita* ainda queimavam lixo em suas propriedades. A rede de esgoto atende a 79,59% das residências. Esse setor é considerado vulnerável a alagamentos (MACAÉ, 2014).

O abastecimento de água é realizado em grande parte por caminhões pipa e poços artesianos, pois a falta de água encanada é um problema recorrente no bairro (MACAÉ, 2014).

Durante a pesquisa, inclusive, em todas as seis aulas que integraram o desenvolvimento da sequência didática não havia água nas torneiras da escola, na totalidade do período letivo.

Na segunda semana da investigação em sala de aula, as turmas foram liberadas mais cedo por não haver água encanada na escola desde o dia anterior. Ademais, o colégio utiliza galões de vinte litros de água mineral para consumo humano. O Diagnóstico Geral do Município (MACAÉ, 2014) justifica esse fenômeno como consequência da expansão populacional, territorial e assentamentos irregulares. No entanto, o diagnóstico publicado em 2014 não implicou em ações que amenizassem a questão, visto que a unidade escolar que atende o bairro em 2019 sofreu semanalmente com a carência de água nas torneiras e banheiros.

O bairro Ajuda de Baixo, assim como os demais do setor Vinho, foi alvo de confrontos entre facções criminosas pela disputa de pontos de venda de drogas nos anos de 2018 e 2019<sup>13</sup>. A cidade de Macaé, segundo dados do Instituto de Segurança Pública (ISP), registrou cento e vinte homicídios dolosos em 2018, e oitenta e cinco em 2019 (ISP, 2019). Período no qual a região do entorno da escola passou por toques de recolher emitidos por facções criminosas, tiros de arma de fogo próximo ao portão do colégio no turno da tarde e assassinato de um estudante que frequentava o EJA noturno. No entanto, tais conflitos não ocorreram dentro do espaço escolar, visto que não há registros de casos de violência relacionadas a confronto entre facções criminosas e/ou ações policiais dentro do colégio.

Em meio aos contrastes socioeconômicos apresentados, a unidade escolar possui problemas estruturais dentro e fora de seu espaço, “um colégio pobre em uma cidade rica”. Pobre enquanto analisada em passivos e ativos financeiros, no entanto, apresenta uma extensa produção de atividades e projetos interdisciplinares de iniciativa do corpo docente e da equipe diretiva, que incluem oficinas de teatro, circuitos matemáticos, exposições artísticas, eventos culturais, feiras literárias e de cinema, por vezes com a compra de materiais didáticos realizada pelos profissionais da unidade escolar. Além da promoção de “vaquinhas” para aquisição de bens duráveis, formaturas dos estudantes, plano de *internet* banda larga usada no espaço do colégio e compra de cestas básicas para envio a famílias em situações de risco.

---

<sup>13</sup> Além da observação do espaço escolar neste período e conversas com os estudantes, os conflitos foram divulgados em jornais locais. Podem, por exemplo, ser acessados notícias em: Kupfer, Cristian. Briga de facção criminosa provoca toque de recolher no bairro Ajuda de Baixo. O Debate On. Publicado em 24 de outubro de 2018. Disponível em: <<https://www.odebateon.com.br/briga-de-facciao-criminosa-provoca-toque-de-recolher-no-bairro-ajuda-de-baixo/>>. Acesso em: 24 mar. 2020; Kupfer, Cristian. Caveirão fecha o cerco contra o tráfico nas comunidades. O Debate On. Publicado em 14 de Janeiro de 2019. Disponível em: <<https://www.odebateon.com.br/caveirao-fecha-o-cerco-contra-o-trafico-nas-comunidades-2/>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

### 2.3 A Escola Municipal Elza Ibrahim

Inaugurada em 2006, foi nomeada em homenagem a falecida professora de linguística da Faculdade de Filosofia e Letras de Macaé, de Ensino Religioso da Seeduc-RJ, radialista e poetiza Elza Ibrahim nascida em 1939 que faleceu em 2005 (ARAÚJO, 2014), segundo relatado pelo professor da FAFIMA Rodrigo Araújo em artigo do jornal *O Debate*. Conta com 18 salas de aula, duas salas de professores, duas salas de direção, uma sala da secretaria, sete banheiros, uma quadra poliesportiva, uma piscina de 318 metros quadrados, uma sala de informática, uma biblioteca, uma sala de vídeo, um refeitório, uma sala multifuncional para atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais. Há dois andares: térreo e subsolo. É disponibilizado para uso comum dos professores um *Datashow*, uma caixa de som e dois *notebooks*.

Em cada sala de aula há dois ventiladores de teto e um ventilador de parede. Com exceção da quadra poliesportiva e da piscina, que ficam em área externa na parte atrás da escola, todo o colégio é acessível a pessoa com deficiência. A *internet* banda larga utilizada pelos professores é paga por meio de divisão do valor entre os funcionários da escola.

No ano de 2019, o número de salas de aula utilizados no turno da manhã foi reduzido dadas às suas condições: mofo, infiltração de água, queda de reboco das paredes e do teto. Retirados os equipamentos audiovisuais da sala de vídeo, para o espaço ser utilizado como sala de aula extra e alocar a turma F6204 no turno da tarde. A sala de informática não abria as segundas e terças-feiras devido à falta de pessoal – é norma da unidade escolar a presença do professor de informática. A piscina, nos oito anos em que atuamos na escola, não foi utilizada nem coberta, ocasionando o acúmulo de água e sujeira.

Em dias de chuva, baldes para captação da água que se infiltra pelo teto são parte da paisagem das salas de aula. Por diversas vezes os alunos foram deslocados durante a aula para o pátio ou os remanejados para outras salas com menor infiltração, nas quais a turma havia sido liberada mais cedo ou se encontrava na aula de educação física, pois as bacias nem sempre eram suficientes para conter o fluxo de água. Os ventiladores de teto não funcionam, sendo inclusive, um local de gotejamento em dias de chuva. Já os ventiladores de parede não apresentam problemas.

Em 2019, ano de realização desta pesquisa, a escola possuía oito turmas de sexto ano, sete de sétimo ano e seis turmas de Fundamental I no período da tarde. No turno da manhã funcionam cinco classes de oitavo ano, quatro de nono ano, cinco de correção de fluxo e duas

de EJA – no período noturno há três turmas de EJA. O censo escolar (BRASIL, 2019) indicou haver mil e um alunos matriculados e cento e dezenove funcionários em 2018.

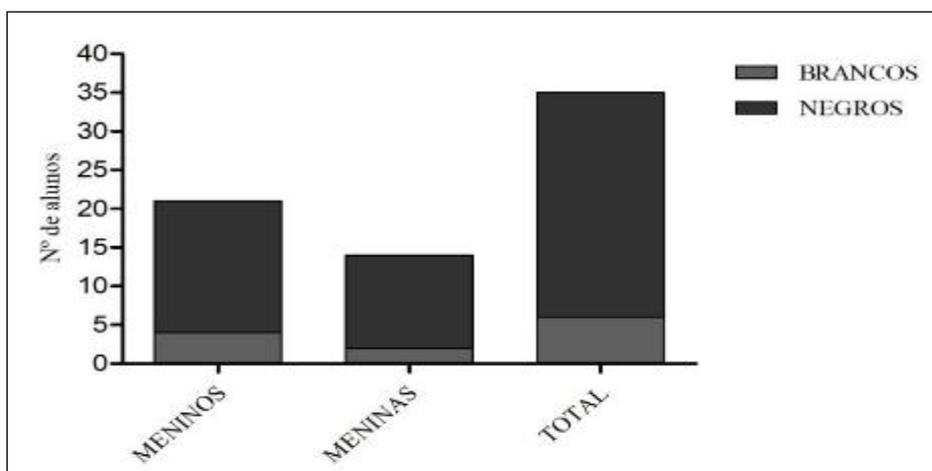
A escola utiliza sistema de pontos progressivos na avaliação dos estudantes. O primeiro e segundo bimestre tem o valor de vinte pontos; o terceiro e quarto bimestre trinta pontos. Ao final do ano letivo, para ser considerado apto a progredir de ano de escolaridade, o aluno deve alcançar o mínimo de cinquenta pontos. Caso não atinja a pontuação mínima exigida em duas matérias ou menos, o estudante é aprovado com dependência, a partir de três disciplinas é considerado não apto. Os professores são orientados a utilizar no mínimo quatro instrumentos avaliativos, sendo indicado para todas as disciplinas: Produção Textual, Participação, Teste, Prova e Trabalho.

#### 2.4 Turmas participantes da pesquisa: F6203 e F6204

Foram selecionadas, por sorteio, duas classes de sexto ano do Ensino Fundamental para participar da pesquisa: F6203 e F6204. Ambas as turmas apresentavam baixo índice de distorção idade-série<sup>14</sup>.

A F6203 teve o total de quarenta e dois estudantes durante o ano letivo, no entanto, concluíram 35 alunos. Houve cinco transferências para outras escolas, seis trocas de turma e

Gráfico 3 – Distribuição da F6203 por gênero e por características étnico-raciais



Fonte: O autor, 2020.

<sup>14</sup> Há poucos alunos que reprovaram em anos anteriores, portanto, se enquadram na relação idade-ano a partir da definição de que a entrada no Ensino Fundamental para crianças é com seis anos de idade.

uma evasão escolar. Dos trinta e cinco, quatorze são meninas e vinte e um meninos; vinte e nove negros e seis brancos. Os estudantes têm entre onze e treze anos.

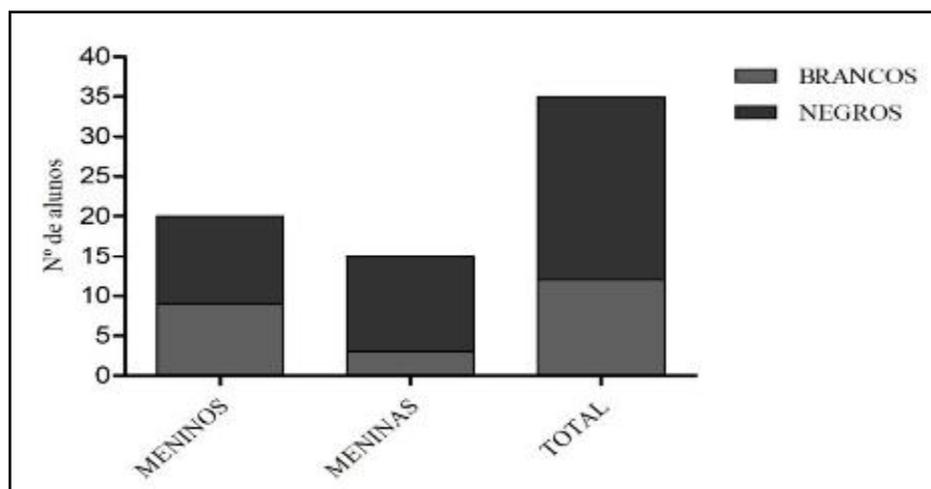
Há, na turma, três alunos PCDs: um cadeirante, um aluno e uma estudante com deficiência intelectual, que são acompanhados por uma profissional auxiliar escolar. A atuação desta profissional foi de grande relevância na integração dos estudantes nas atividades desenvolvidas nesta pesquisa, especialmente na construção de avatares, escolhas dos cenários e contação das narrativas.

O estudante cadeirante não apresenta *déficit* cognitivo e tem iniciativa em participar das atividades com a classe. Percebemos que os alunos do Grupo 1, a qual fez parte, o incentivava a estar presente nas aulas. No período do intervalo, de 20 minutos, os alunos com DI saíam em horário diferenciado – cerca de 10 minutos antes. No pátio, havia interação especialmente com outros alunos PCDs. O estudante cadeirante, no período de intervalo, escolheu sair junto com a turma e interagiu principalmente com os colegas que formavam o Grupo 1.

O resultado final da classe apresentou quatro estudantes não aptos a cursar o sétimo ano, o que representa 11,43% da turma. Na disciplina História, a classe apresentou dois estudantes que não alcançaram os cinquenta pontos, ambos com baixo índice de frequência. Percebemos ser esta uma das classes com maior número de ocorrências por questões disciplinares entre as sete turmas de sexto ano. Descrita nos conselhos de classe como agitada, desinteressada, indisciplinada, desrespeitosa e barulhenta.

Passaram pela F6204 durante o ano letivo um total de trinta e nove alunos matriculados. Destes, dois foram transferidos para outras unidades escolares e dois trocaram de turma, finalizando o ano letivo trinta e cinco alunos frequentes. Não houve alunos evadidos. A classe é formada por vinte meninos e quinze meninas. Um total de vinte e quatro estudantes negros e onze brancos.

Gráfico 4 – Distribuição da F6204 por gênero e por características étnico-raciais



Fonte: O autor, 2020.

Há um discente PCD, com deficiência intelectual, um com TDAH e um com altas habilidades.

Nesta turma, não houve acompanhamento de auxiliar escolar. Porém, o aluno com de DI, que integrava o Grupo 1, mostrou-se um dos estudantes que mais apresentava questionamentos ao professor no uso do aplicativo, participando de forma oral na elaboração da narrativa. O estudante portador de altas habilidades, que também integrava o Grupo 1, desenhou cenários, ferramentas e utensílios que formavam a narrativa, utilizando o livro didático como referência. Percebemos o engajamento do aluno com TDAH junto ao grupo na construção das narrativas e confecção de cartazes.

O resultado no conselho de classe final apresentou dois estudantes não aptos a promoção ao sétimo ano, inclusive em História – ambos devido ao baixo índice de frequência nas aulas. Percebemos ser esta uma turma considerada “mediana” nos conselhos de classe, com baixo número de ocorrências disciplinares e bom aproveitamento escolar, representando poucas notas vermelhas em todas as disciplinas. Nas atas do conselho de classe foi caracterizada por “falar muito”, “respeitosa”, “mais interessada que outras turmas”, “preguiçosa”.

## 2.5 O Assentamento PDS Osvaldo de Oliveira

Selecionamos como referência para abordagem em sala de aula do PDS Osvaldo de Oliveira, a pesquisa de dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Serviço

Social e Desenvolvimento Regional da Escola de Serviço Social da UFF de Niterói intitulada *O Projeto De Desenvolvimento Sustentável (PDS) e a Construção de Novos Modelos de Assentamento Rural: O Caso do Assentamento Osvaldo de Oliveira do MST Em Macaé-RJ* defendida em 2018 por Dayse Maria Da Silva Caciano De Oliveira.

Além da pesquisa defendida por Oliveira (2018), o artigo *Que a Universidade se Pinte de Povo* publicado em 2017 na Revista Serviço Social e Sociedade de autoria de Jéssica Oliveira Monteiro integra as referências da presente pesquisa. O texto faz reflexões acerca da experiência da pesquisadora em um projeto de extensão universitária no assentamento.

Ademais, foi consultado o Mapa de Conflitos Envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil da Fiocruz, o jornal *O Debate* de Macaé, os *sites* do Incra, do MST, da Prefeitura de Macaé e vídeos produzidos em parceria com o MST hospedados no *YouTube*. Além do relato oral de dois estudantes que participam do assentamento.

O assentamento PDS Osvaldo de Oliveira é localizado na antiga fazenda Bom Jardim, no distrito macaense de Córrego do Ouro. Tal distrito integra o Setor Administrativo Cinza, o mais povoado e com maior vulnerabilidade social da serra macaense, na qual “a proximidade com o centro da cidade e a baixa especulação imobiliária tornaram-se um atrativo para as classes trabalhadoras menos favorecidas, criando assim um movimento pendular entre a zona urbana e a zona rural” (MACAÉ, 2014, p.159). O distrito possui uma população estimada de 4.866 moradores em 2019, com uma área total de 238 km<sup>2</sup> e apresenta uma densidade demográfica cerca de 90% menor do que a média da cidade.

Em 2010, a Fazenda Bom Jardim (1.650 hectares de extensão), localizada no distrito macaense de Córrego de Ouro, quatro anos após vistoria do Incra ocorrida em 2006, é considerada de interesse público para reforma agrária por decreto do então presidente Luís Inácio Lula da Silva:

Art. 1º Fica declarado de interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural denominado “Fazenda Bom Jardim”, com área registrada de mil, quinhentos e trinta e nove hectares, setenta e seis ares e dez centiares, e área medida de mil, seiscentos e quarenta e nove hectares, quinze ares e oitenta e oito centiares, situado no Município de Macaé, objeto do Registro nº R-1-5.589, Livro 2, do Cartório de Registro de Imóveis de Macaé, Estado do Rio de Janeiro (Processo INCRA/SR-07/nº 54180.001752/2005-69).

Art. 2º Este Decreto, independentemente de discriminação ou arrecadação, não outorga efeitos indenizatórios a particular, relativamente a áreas de domínio público constituído por lei ou registro e a áreas de domínio privado colhido por nulidade, prescrição, comisso ou ineficácia operada exclusivamente a benefício de qualquer pessoa jurídica de direito público, excetuadas as benfeitorias de boa-fé nelas existentes anteriormente à ciência do início do procedimento administrativo, excluindo-se ainda dos seus efeitos os semoventes, as máquinas e os implementos agrícolas e qualquer benfeitoria introduzida por quem venha a ser beneficiado com a sua destinação.

Art. 3º O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, atestada a legitimidade dominial privada da mencionada área planimetrada, fica autorizado a promover a desapropriação do imóvel rural de que trata este Decreto, na forma prevista na Lei Complementar nº 76, de 6 de julho de 1993, e a manter as áreas de Reserva Legal e preservação permanente previstas na Lei nº 4.771, de 15 de setembro de 1965, preferencialmente em gleba única, de forma a conciliar o assentamento com a preservação do meio ambiente.

Art. 4º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 1º de setembro de 2010; 189ª da Independência e 122ª da República.

Luiz Inácio Lula Da Silva

(BRASIL, 2009).

No mesmo ano do decreto, no dia sete de setembro, a fazenda Bom Jardim é ocupada por trezentos camponeses vinculados ao MST. Osvaldo de Oliveira – importante protagonista na luta pela terra na década de 1980 que atuou no sindicato de trabalhadores rurais de Cachoeiras de Macacu – teve sua luta e sua memória mantidas vivas na escolha do nome para o acampamento (MONTEIRO, 2017) e em palavras de ordem usadas durante manifestações em defesa da reforma agrária:

MST! A Luta É Pra Valer!” “Reforma Agrária Quando? Já!” “Rebeldia Necessária, Pra Fazer Reforma Agrária!” “Osvaldo De Oliveira, Seu Sonho Ainda Vive, Lutamos Todos Juntos Por Uma Pátria Livre (SILVA, 2017).

Em novembro de 2010, as famílias acampadas na antiga Fazenda Bom Jardim foram expulsas após ordem judicial de despejo, ocupando inicialmente uma área na rodovia BR 101 no KM 171, ainda em Macaé. São novamente despejados se dirigindo ao bairro Califórnia, região fronteiriça entre Macaé e Rio das Ostras também às margens da rodovia BR 101, próximo a linha férrea desativada (OLIVEIRA, 2018). Neste período, a UFF – Rio das Ostras foi contemplada com recursos do edital PROEXT/MEC/SESu e fortaleceu as ações de extensão no acampamento, por meio do Programa Universidade Itinerante, com a proposta de mediação na formação política do acampados (MONTEIRO, 2017).

Após mais de três anos de despejos, manifestações que pararam rodovias, ocupação da sede do INCRA-RJ e parcerias de formação política com universidades (MONTEIRO, 2017; OLIVEIRA, 2018) pelas lutas e pelo judiciário, a imissão de posse é assinada em 2014 pelo Juiz Eduardo Camargo (MST, 2014), dando início ao processo de assentamento.

Em 2018, estão assentadas no PDS Osvaldo de Oliveira trinta e duas famílias, por volta de noventa pessoas, que mantêm áreas individuais e uma área coletiva de produção agropecuária – divididas em núcleos de base (OLIVEIRA, 2018). No ano de 2016, na primeira safra de feijão produzido de forma agroecológica, foram colhidas três toneladas no núcleo coletivo. Em 2019, houve o plantio de quatro hectares e meio (Silva, 2019). Parte desta

produção tem como destino – intermediado pela Cooperativa Agropecuária dos Pequenos Produtores e Trabalhadores Rurais do Assentamento Celso Daniel por meio da COOPMAC – escolas municipais de Macaé atendidas pelo PNAE (OLIVEIRA, 2018), que em 2019 somavam 106 do total de 120 que o município administra, inclusive a que se realiza a pesquisa.<sup>15</sup>

O modelo organizacional do PDS Osvaldo de Oliveira é uma modalidade de Projeto de Assentamento Diferenciado (PAD) que possui entre as características:

Os projetos dessa modalidade apresentam como base os seguintes aspectos:

- a – O atendimento às especificidades regionais de forma a resgatar o valor econômico, cultural e social das florestas, várzeas, mangues etc., não se restringindo apenas ao potencial agrícola da terra, o que é tradicionalmente predominante nos assentamentos convencionais;
- b – O interesse ecológico, além do social;
- c – A valorização da organização social do trabalho e gestão comunitária;
- d – A concessão de uso da terra por determinado período, para a exploração individualizada ou condominial, obedecendo a aptidão da área combinada à vocação das famílias de produtores rurais e;
- e – O interesse ecológico da recomposição do potencial original da área (OLIVEIRA, 2018).

Segundo Costa Neto o campo da agroecologia se constituiu com a noção do “reconhecimento da significação dos saberes tradicionais da agricultura não cientificamente especializada, praticada com base em influências socioculturais” (COSTA NETO, 2000, p. 2). Busca valorizar os saberes dos trabalhadores rurais em interação com o ambiente em que vivem, na organização produtiva e política – enquanto projeto emancipador que intenciona superar formas convencionais de produção (WIGG et al., 2016).

O PDS Osvaldo de Oliveira, primeiro assentamento agroecológico do Rio de Janeiro, quando implementado, apresentou um projeto com diagnóstico do território e Plano de Utilização que define as possibilidades de uso de cada parte do espaço demarcado, visto ser localizado em uma APA de Macaé, na qual, 58% do território da antiga Fazenda Bom Jardim é coberto por vegetação (OLIVEIRA, 2008).

---

<sup>15</sup> Dados disponíveis em: <<https://www.fn.de.gov.br/pnaeweb/publico/relatorioDelegacaoEstadual.do>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

## 2.6 O Acampamento Edson Nogueira e a Unidade Pedagógica de Agroecologia Edson Nogueira

O acampamento Edson Nogueira é localizado no distrito de Córrego do Ouro, o mesmo distrito do assentamento PDS Osvaldo de Oliveira e visa a demarcação da terra para formação de um assentamento com o total de 80 hectares (BENITES, 2018). Encontra-se às margens da Estrada da Serra de Macaé no km 2,5, próximo à rodovia BR 101. É uma área pública adquirida pela Prefeitura Municipal de Macaé, no ano 2000, desapropriada pelo município ao ser considerada área que não cumpria função social da terra e ser de interesse público. Houve aprovação do Ministério da Agricultura, em 2005, para implementação do matadouro e abatedouro regional no local, o projeto não se concretizou e a terra permaneceu sem ocupação ou uso (MONTEIRO, 2013).

Em abril de 2018, cento e vinte famílias – organizadas pelo MST – ocuparam o Rancho Sagitário em Rio das Ostras, cidade vizinha a Macaé (foram despejados no mês seguinte). Deslocaram-se para a área pública em Córrego do Ouro originalmente destinada ao abatedouro regional (VARGAS, 2019). No dia vinte e seis de junho do mesmo ano, integrantes do MST – acampados no território considerado desde 2000 como de interesse público – e o Prof. Dr. Ramiro Piccolo – do curso de Serviço Social da UFF – foram a Câmara Municipal de Macaé, apresentar o projeto de escola agroecológica em sessão ordinária aos vereadores e solicitar a permanência do acampamento no local (BENITES, 2018).

Em 2019, a primeira turma na Unidade Pedagógica de Agroecologia Edson Nogueira teve início, após aprovação pela Câmara Municipal de Macaé e capacitação oferecida pelo MST (MESQUITA, 2019). Em fevereiro do mesmo ano, foi realizado ato público de lançamento no auditório da Prefeitura Municipal de Macaé (VERGARA, 2019). No dia doze de março, representantes do MST reuniram-se com o prefeito de Macaé, Aluizio dos Santos Junior, e acordaram a assinatura do prefeito na concessão de uso da área da prefeitura para o projeto Unidade Pedagógica Agroecológica do acampamento Edson Nogueira, organizado pelo MST (FLORA, 2019).

Em parceria com a Prefeitura de Macaé, com a UFF e a UFRJ, o acampamento formado por cerca de oitenta famílias em 2018 (VERGARA, 2019) oferece aulas de capacitação de produção de alimentos saudáveis, gestão do trabalho cooperado, produção coletiva e conservação ambiental dos bens naturais. Os alimentos, produzidos em parceria com o

assentamento PDS Osvaldo de Oliveira, são também comercializados na Parada Ecológica, localizada no km 19 da RJ 162 (MESQUITA, 2019).

O acampamento utiliza as mídias digitais para fazer divulgação das atividades, com vídeos no *YouTube*, página no *Facebook* e organização de coleta de doações com uma “vaquinha virtual”, com o objetivo de arrecadar recursos para implementação de saneamento ecológico, que inclui construção de um banheiro seco e uma caixa de gordura ecológica.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> No dia 24 de março de 2020, o *site* mostrava a arrecadação de R\$1.485,00 e a meta de R\$5.500,00. Disponível em: <<http://vaka.me/h8q9d9>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

### 3 CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS COM O *GACHA LIFE*

Não se tratam mais, portanto, de conceitos que classificam experiências, mas sim de conceitos que criam experiências

*Koselleck*

Iniciamos este capítulo com a reflexão teórica e metodológica na formação de objetivos, seleção de fontes e escrita do planejamento. Em seguida, é problematizado o ensino de História a partir do tempo presente e da vivência dos estudantes. Fruto de tais reflexões, apresentamos uma sequência didática e seu desenvolvimento em duas turmas de sexto ano da Educação Básica. Na descrição da atividade, são utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos alunos, sujeitos principais da pesquisa.

#### 3.1 A teoria e o método no “chão da escola”<sup>17</sup>- Reflexões

Quais os objetivos do ensino de História? Por que ensinamos? O primeiro capítulo desta pesquisa inicia com questionamento dos jovens estudantes acerca da relevância da história escolar no currículo da educação básica brasileira. Nesse sentido, iniciamos este terceiro capítulo com tais indagações dirigidas, a nós, professores dessa disciplina. Temos considerado o momento que precede a escrita do planejamento como ocasião de privilegiarmos a reflexão teórica sobre a prática? Mesmo que, por vezes, não venhamos a refletir sobre, a todo momento realizamos escolhas discursivas na atuação em sala de aula. Pois todo discurso intenciona um objetivo e sempre alcança algum resultado, mesmo que seja o de fracassar em sua intenção de comunicação (ALBUQUERQUE JR., 2016).

Ao refletirmos sobre nossas ações poderemos nos perceber como autores, não apenas ferramentas (de uma escola mecanicista) ou forças da natureza (agindo por vocação) (RICOEUR, 2011). A reflexão resulta em um posicionamento teórico que possui estreita relação com a metodologia construída no planejamento da aula. Esta afirmação se baseia em

---

<sup>17</sup> Expressão usada no campo educacional para designar pesquisas que consideram a especificidade do cotidiano escolar.

dois entendimentos: (i) o professor de História é um autor, que faz escolhas teóricas, metodológicas, seleciona fontes e objetivos em diálogo com o currículo na produção da aula (MATTOS, 2006); (ii) a maneira de vermos a realidade, a teoria, influencia em nossa prática, no método, assim como a prática altera a forma de compreendermos a realidade (BARROS, 2011).

Portanto, antecedendo ao planejamento, temos considerado relevante posicionar nossa forma de atuar, como professores de História, sobre a realidade.

A Figura 5 apresenta no quadro as contribuições teóricas que fundamentam nosso método, discutidas no primeiro capítulo. Ao buscar este referencial nos posicionamos de forma a tratar o conteúdo curricular em relação ao mundo e as vivências dos estudantes (VIGOTSKI, 2008). Para realizar esta conexão utilizamos a contribuição da História Pública, ao considerarmos os passados aos quais os jovens têm contato, na formação de suas identidades e compreensão de mundo (DELGADO; FERREIRA, 2013).

Figura 5 – Contribuições teóricas

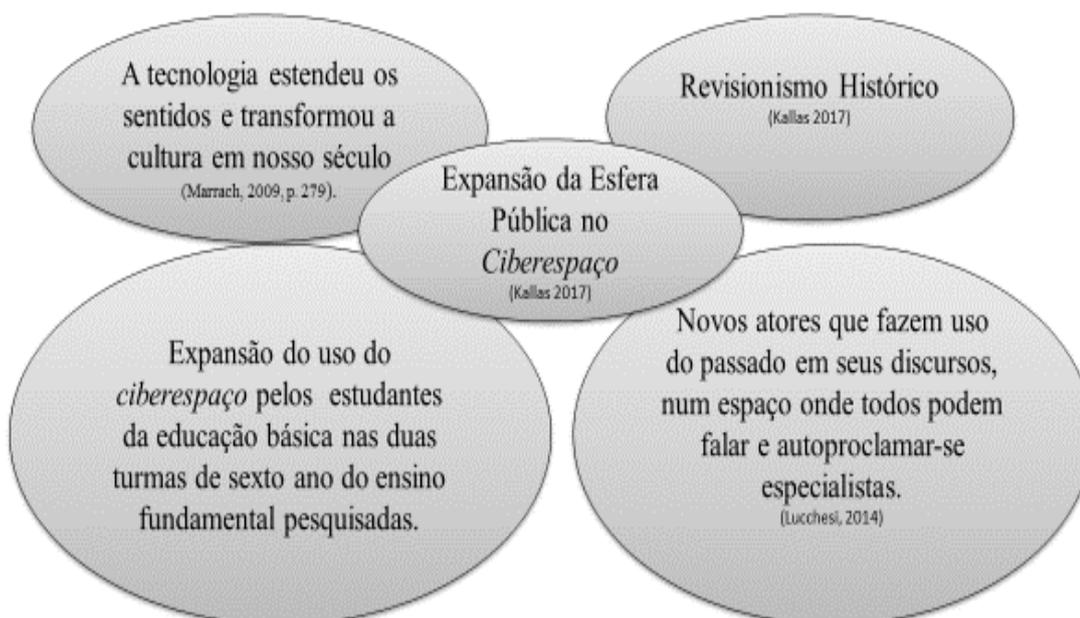


Fonte: O autor, 2020.

Representamos a temporalidade como interjeição entre estas duas contribuições pois, conforme defendido no primeiro capítulo (p. 26), na tensão entre o espaço de experiência e horizonte de expectativas dos jovens que atuamos (KOSELLECK, 2006).

A Figura 6 apresenta fenômenos que temos considerado influenciar a dinâmica da Figura 5. O impacto das mídias digitais na cultura (FERNANDES, 2019) é apresentado como um fenômeno resultante das práticas sociais modificadas pela expansão do uso das tecnologias de acesso ao *ciberespaço* (MADDALENA; ROSSINI; SANTOS, 2018).

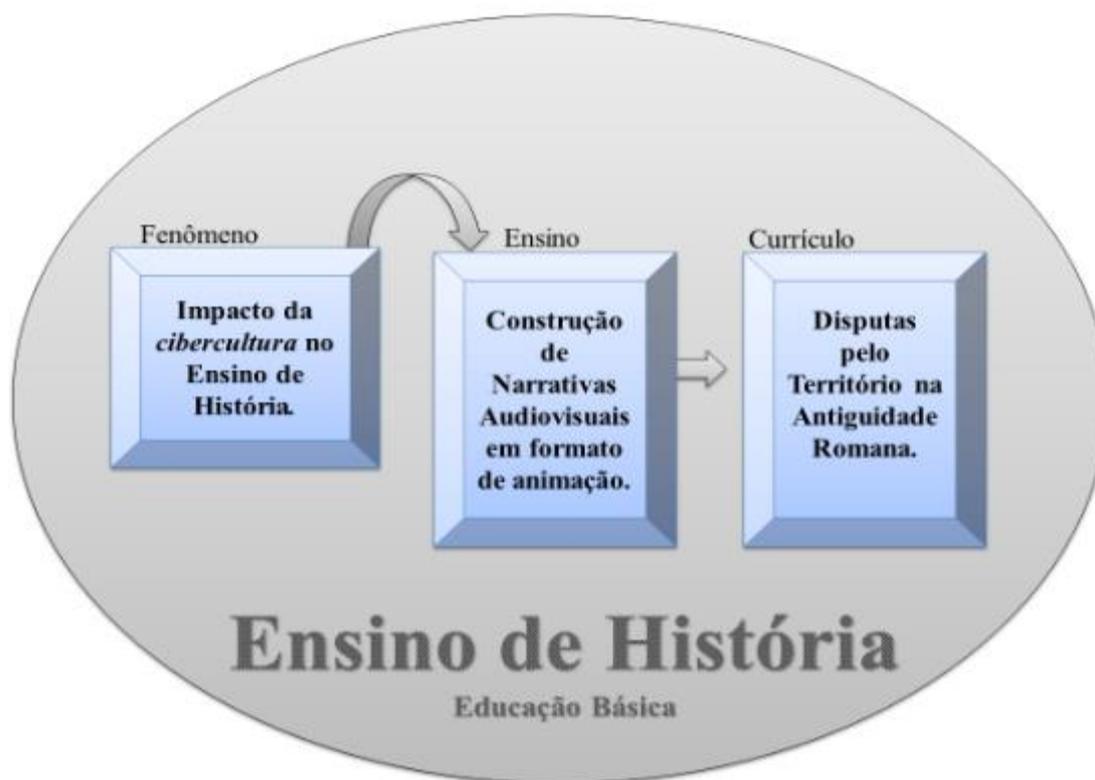
Figura 6 – Fenômenos do Tempo Presente que impactam o ensino de História



Fonte: O autor, 2020.

A Figura 7 apresenta o fenômeno abordado nesta pesquisa e o método desenvolvido. O conteúdo curricular é a Antiguidade Romana no sexto ano de Ensino Fundamental da Educação Básica. O método, construção de narrativas audiovisuais em formato de animação utilizando aplicativo de celular, relaciona o fenômeno observado – a *cibercultura* – ao currículo, o ensino de História. Os objetivos intencionados pelo método são construídos com a reflexão teórica apresentada na Figura 5 ante os fenômenos representados na Figura 6.

Figura 7 – Relações entre *cibercultura*, ensino e currículo no ensino de História



Fonte: O autor, 2020.

### 3.2 Objetivos e Método

Ter um objetivo definido nos auxiliou a trilhar com mais segurança os caminhos a serem percorridos. Ao sabermos onde queremos chegar, mudanças e contratempos podem ser contornados com maior facilidade. Abrimos novos caminhos ou retornamos aos mais conhecidos e seguros, afinal “todas as estradas levam a Roma”<sup>18</sup>. Basta saber qual Roma desejamos reconstruir.

No decorrer da pesquisa abordamos alguns objetivos do produto proposto, porém, consideramos importante defini-los.

Como objetivo geral a apropriação, no espaço de experiência dos estudantes, da experiência histórica romana sob o tema das disputas de ocupação do território. Porém, a caminhada na estrada que nos leve até este destino necessita de marcos durante o percurso, os

<sup>18</sup> Expressão popular que entendemos por diferentes caminhos poderem chegar a um mesmo objetivo.

objetivos específicos, definidos em diálogo com o *Caderno de Orientações Curriculares de Macaé*<sup>19</sup>, que em 2019 apresentava o seguinte esquema:

Figura 8 – Currículo

Eixo Estruturante	Conteúdo
<p><b>Onde estão os cidadãos?</b></p> <p>Instituições e Participação Política.</p>	Roma.

Fonte: CADERNO DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE MACAÉ, 2012.

O primeiro objetivo específico visa a aprendizagem das instituições políticas e lutas sociais pelo território na experiência histórica romana no século II a.C. (ALFÖLDY, 1989), em diálogo com o currículo proposto pela rede municipal.

O segundo objetivo específico almeja a apropriação do conceito de Reforma Agrária pelos estudantes e sua operação em processos históricos, tempos e espaços diversos.

Questão agrária e reforma agrária são conceitos interdependentes, mas autônomos. Ambos se reportam à estrutura agrária de um país ou região. O primeiro reflete uma determinada leitura de problematização da estrutura de propriedade, posse e uso da terra, historicamente identificada, por sujeitos sociais determinados. O segundo contém proposta política de reforma dessa estrutura agrária, originalmente associada à leitura da questão agrária previamente declarada (DELGADO, 2014, p. 38).

Ademais, segundo o dicionário de verbetes CPDOC o termo ‘Reforma Agrária’ é cunhado no século XX, por vezes, operado para se referir as leis agrárias que de alguma forma intencionam modificar ou regular a estrutura agrária, em relação à produção e distribuição do território<sup>20</sup>. Este objetivo está relacionado ao acúmulo de conceitos para leitura da própria realidade no presente (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://ntmmacaee.com/ideb/arquivos/COC6ao9final.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetes-tematico/reforma-agraria-5>>. Acesso em: 07 mar. 2020.

O terceiro objetivo específico é tornar o presente histórico. Ou seja, historicizar o próprio espaço de experiência dos estudantes de forma a contribuir na “compreensão dos alunos de si mesmos como agentes históricos e de suas identidades como construções do tempo histórico” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 119).

O quarto objetivo é a identificação de continuidades históricas. Estas indicam a manutenção de épocas anteriores no tempo presente, tornam inteligível a explicação histórica e sem se importar com distâncias cronológicas formam laços de explicação entre fenômenos que resultam na construção de continuidades e rupturas, sendo este processo agenciado pelo historiador (MENEGUELLO, 2019) e/ou professor de História, enquanto autor da aula (MATTOS, 2006). A identificação de continuidades históricas nesta pesquisa se dá no recorte temático dos fenômenos relacionados a ocupação do território no Brasil em diálogo – por meio da análise do mesmo, do outro e do análogo – com a experiência histórica romana (RICOEUR, 1997).

Portanto, utilizamos dois objetivos específicos referentes ao conteúdo (a experiência histórica e apropriação de um conceito histórico) e dois no desenvolvimento de habilidades históricas (historicizar o presente e identificação de continuidades históricas). Conforme representamos na Figura 9, os objetivos específicos dialogam entre si durante todo processo de ensino. Temos considerado, portanto, que nas operações com as habilidades históricas em sala de aula é necessária a mobilização dos conceitos históricos que, por sua vez, potencializam o sentido ao serem operados na análise da experiência histórica, seja a romana ou ao historicizarmos o presente.

Figura 9 – Objetivo geral e Objetivos específicos



Fonte: O autor, 2020.

Optamos por iniciar a sequência didática pela contação da fábula romana *O cavalo e o javali* (SALEMA, 2012) aos alunos. Com a intenção de abordar experiências transmitidas entre gerações, por meio do ato narrativo, no qual há um senso prático com ensinamento – a moral da história – que atravessa o tempo (BENJAMIN, 2012). Ao contar a fábula, narramos uma experiência humana no tempo, ressignificada por nós professores enquanto narradores (BENJAMIN, 2012), de forma que os alunos possam incorporar suas próprias histórias às situações entre os personagens da fábula (CUESTA, 2015). Jovens estes que vivem em uma sociedade que privilegia o consumo rápido de informações efêmeras, sempre acompanhadas de explicações possuidoras de um fim em si mesmas (MIRANDA, 2012), valorizadas na medida de quão novas o são (BENJAMIN, 2012).

Portanto, o uso da narrativa em sala de aula é uma resistência à hegemonia da forma de comunicação que se destacou com a consolidação da burguesia, a informação: apesar de sua aparente confiabilidade, por ser mais plausível que a narrativa, por vezes, é tão fantasiosa quanto lendas e contos de fadas, como demonstrado pelo crescimento de *fake news* (notícias falsas) em redes sociais<sup>21</sup> – mas, ao contrário da narrativa, são efêmeras, vazias em conteúdos e ensinamentos (BENJAMIN, 2012).

A escolha de vídeos hospedados no *YouTube* e *sites* em endereços eletrônicos da *internet*, utilizadas como fontes documentais na elaboração do trabalho pelos alunos, visa ser a aula de História um espaço intermediador entre a cultura letrada e a audiovisual, articulando diferentes formas de ler (FERNANDES, 2019). Após as fontes serem apresentadas e debatidas em sala de aula, houve indicação dos endereços eletrônicos para que os alunos pudessem acessar fora do espaço escolar, nos seis dias que separaram a terceira da quarta aula prevista do presente estudo.

Visto que cerca de 5% dos estudantes não possuíam acesso ao *ciberespaço* diariamente em suas casas, houve a impressão dos textos e imagens dos *sites* indicados como fontes, de forma a garantir acesso a todos. Ademais, considerarmos mesmo que estes jovens não sejam usuários diretos de eletrônicos, dialogam com os discursos da cultura do *ciberespaço* e das mídias digitais (LEITE, 2009), pois a cultura é uma produção coletiva (FERNANDES, 2019).

O tratamento das fontes, proposto como atividade aos estudantes, tem início com a seleção de acontecimentos para formação de uma linha do tempo temática, sendo necessária a

---

<sup>21</sup> Enquanto escrevemos essa pesquisa, o Brasil é afetado pela pandemia da COVID-19. Apesar do risco à saúde pública e à vida, notícias falsas com informações de cura e teorias da inexistência do vírus circulam pelo país. Exemplo dessas informações encontra-se no *site* <<https://www.boatos.org/tag/coronavirus>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

mobilização do conceito (CUESTA, 2015) de reforma agrária para identificar os eventos e ações humanas relacionadas a construção da narrativa.

Propusemos no método a construção de uma narrativa com os acontecimentos selecionados de forma a ser pensado a completude, totalidade e extensão apropriada (RICOEUR, 1994). Ademais, os estudantes escrevem para apresentação aos colegas de classe e avaliação do professor, em exposições orais do trabalho na qual ocorrem trocas entre os grupos ao ser operado os signos do mesmo, do outro e do análogo (RICOEUR, 1997) entre os diferentes processos históricos trabalhados na pesquisa.

A construção e apresentação de narrativas audiovisuais com uso da imaginação (CUESTA, 2015), utilizando aplicativo de celular, foi mediadora entre a cultura visual e letrada em um movimento de aproximação ao contexto histórico e social dos jovens – cuja empatias cognitivas e expressivas estão cada vez mais integradas a tecnologias digitais, que perpassam de modo significativo as ações criativas dos estudantes (FERNANDES, 2019).

Na escolha das fontes foram selecionadas narrativas sobre o Acampamento Edson Nogueira e o Assentamento Osvaldo de Oliveira, ambos integrantes do MST em Macaé, cidade onde se localiza a escola, *locus* desta investigação<sup>22</sup>. Dois estudantes da unidade escolar (F6205) que participam do assentamento PDS Osvaldo de Oliveira integraram uma roda de conversa na qual relataram suas experiências e tiraram dúvidas dos colegas, em um movimento que teve por objetivo a historicização do presente (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

Visitamos, portanto, o passado com questões do presente. Muitas das questões surgidas durante o ensino da experiência histórica romana, tiveram como referência as disputas pelo território em Macaé. A proposta de operarmos com os signos do mesmo, do outro e do análogo mostrou-se pertinente, na identificação de semelhanças, alteridades e aproximação de ambas por meio de semelhantes relações humanas nas disputas de ocupação de território, em processos históricos distintos (RICOEUR, 1997). Ao retornamos ao tempo presente, aos processos vivenciados direta ou indiretamente pelos alunos, surgiram novas questões referenciadas no processo histórico do passado romano.

---

<sup>22</sup> Assentamento Osvaldo de Oliveira: <<http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/?conflito=rj-a-luta-de-o-trabalhadores-rurais-sem-terra-pelo-assentamento-osvaldo-de-oliveira>>. Acesso em: 30 mar. 2020. Acampamento Edson Nogueira: <[https://mst.o00rg.br/2019/03/18/no-rj-mst-faz-acordo-com-prefeitura-para-construcao-de-escola-agroecologica-em-macaee/](https://mst.o00rg.br/2019/03/18/no-rj-mst-faz-acordo-com-prefeitura-para-construcao-de-escola-agroecologica-em-maca/)>. Acesso em: 30 mar. 2020.

### 3.3 Planejamento/Plano de Trabalho

No primeiro momento, foram coletados dados sobre uso das mídias digitais, acesso à *internet* e redes sociais pelos estudantes. Realizadas duas rodas de conversa e uma produção textual, nas quais os alunos relataram seus usos acerca do *ciberespaço*. Essa etapa da pesquisa foi relevante para conhecer as possibilidades e caminhos que poderiam ser percorridos no processo de ensino.

A escrita do planejamento, as escolhas de fontes e do método a serem utilizados, foram realizadas orientadas pelas reflexões teóricas e por nossas representações da prática de ensino, após oito anos atuando no sexto ano do Ensino Fundamental na unidade escolar *locus* da presente pesquisa. Adaptações de cronograma e dificuldades ocasionadas por questões estruturais e logísticas no desenvolvimento do planejamento puderam ser previstas e contornadas com base no conhecimento acumulado com a experiência de atuação em anos anteriores. Segundo Tardif:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de informação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática; eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas suas dimensões. Elas constituem por assim dizer, a cultura docente em ação. [...]

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definição acabada e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF, 2012, p. 48-49).

Portanto, planejar é traçar uma rota pelo desconhecido. Estradas podem ser interditadas, novos caminhos abertos, tempestades nos paralisarem, dias de luz nos acelerarem. Porém, sem um mapa estaríamos perdidos, instrumentos ou forças da natureza caminhando sem um destino. Quanto mais conhecermos nossas rotas, melhor poderá ser o percurso (SEFFNER, 2018).

O item 3.3 descreve o plano de trabalho, a rota traçada para o destino. Que, obviamente, sofreu alterações e passou por diferentes trajetos.

### 3.3.1 Sequência didática

A sequência didática ocorre após aulas expositivas do conteúdo curricular República Romana (MACAÉ, 2012) exibição dos vídeos utilizados como fontes e distribuição das fontes escritas – previsão de seis aulas de cinquenta minutos. O tópico 3.3 aborda a descrição das aulas expositivas e uso das fontes.

Os estudantes são divididos em três grupos. Definimos “Grupo 1: Roma século II a.C.”; “Grupo 2: Brasil década de 1980 e 1990” e “Grupo 3: Macaé década de 2010”. Cada qual, seleciona nas fontes indicadas e/ou aprovadas pelo professor acontecimentos ligados a lutas sociais pela terra e ocupação do território. Os acontecimentos são, então, utilizados na construção de uma linha do tempo temática.

O trabalho parcial desenvolvido é apresentado e discutido com outros estudantes. Há, nesta etapa, a proposição aos alunos de encontrarem semelhanças e diferenças nas relações, lutas e uso da terra na Antiguidade Romana e no Brasil no Tempo Presente. Orientação para formulação de analogias nas relações humanas na ocupação do território entre os processos históricos apresentados.

Com as contribuições dos colegas e do professor, os grupos iniciam pesquisa iconográfica na sala de informática e/ou em casa, na busca de imagens que representam o trabalho com a terra e/ou relações de poder nas disputas por território no campo. Os elementos são descritos em texto<sup>23</sup>.

Os estudantes iniciam a construção de uma narrativa escrita com diálogos e situações plausíveis de acordo com a linha do tempo, acontecimentos e personagens pesquisados. Esta virá a ser o roteiro utilizado na produção do audiovisual.

A produção da narrativa audiovisual pelos estudantes, em diálogo com a produção escrita, é uma etapa de possibilidades abertas. Temos considerado como pressuposto a legitimação dos saberes dos estudantes no espaço escolar em diálogo com as propostas e objetivos do ensino de História (FERREIRA, 2018). Os estudantes que já nasceram em uma sociedade marcada pela expansão da *cibercultura*, em que as narrativas privilegiam as imagens e não mais o texto escrito, como em gerações anteriores (FERNANDES, 2019) são protagonistas do processo de ensino-aprendizagem nesta etapa.

---

<sup>23</sup> Esta etapa do planejamento não se realizou. O laboratório de informática não abria as segundas-feiras e terças-feiras, dias de realização das aulas que integra a pesquisa em tela. No entanto, não se mostrou problemas por novos percursos que o produto trilhou.

Dentre os saberes dos alunos foi identificado a popularidade do aplicativo *Gacha Life*, descrito no tópico 3.6, que apresenta um tutorial para sua utilização nas aulas de História. O uso do aplicativo pelos estudantes participantes da presente pesquisa incluiu a construção visual dos personagens, dos cenários, além de diálogos e interações entre os avatares.

Com as narrativas audiovisuais parcialmente finalizadas, os grupos em roda de conversa, dialogam sobre suas produções. Incentivados a questionar e sugerir mudanças nos trabalhos dos colegas de classe. Esta etapa pode ocorrer na sala de vídeo ou informática, com a utilização do *Datashow* para todos estudantes assistirem as produções dos colegas de classe. No entanto, na falta de tais recursos, os alunos podem trocar os vídeos entre seus celulares.

### 3.4 Aula expositiva

A aula é um processo dinâmico, criação individual e coletiva sempre em movimento, que em uma ponta encontra o texto historiográfico e na outra a aula – na qual se destaca o aluno (MATTOS, 2006). O reconhecimento dos saberes discentes e o diálogo entre professor e estudantes na apresentação dos critérios de estruturação e avaliação das atividades (SEFFNER, 2018) promove a abertura de possibilidades e caminhos diante de imprevistos que podem ocorrer no espaço escolar<sup>24</sup>.

Na primeira aula, as duas classes *locus* da presente investigação estavam juntas na mesma sala, pois um professor de ambas as turmas se encontrava afastado por licença médica. A proposta do trabalho (descrita no planejamento) foi apresentada aos alunos. As estudantes Janaína e Iara sugeriram o uso do aplicativo de celular *Gacha Life*. As turmas apoiaram a proposta e ficou decidido que o trabalho final seria apresentado com a animação construída no *Gacha Life*.

Em seguida, foi realizada breve revisão sobre o conceito de República e as classes sociais romanas, em especial a tensão entre plebeus e patrícios: concentração de terras, lutas sociais dos plebeus para representação política e lutas pela cidadania.

---

<sup>24</sup> No caso desta pesquisa, o colégio iniciou no segundo semestre de 2020 reforma nos banheiros e abertura de uma saída de emergência. Melhorias estruturais são sempre bem-vindas, porém resultou em barulhos constantes que impediam a gravação de áudio sem microfones especializados de alto custo e diminuíram espaços disponíveis na escola para realização do trabalho. Salas de aula interditadas devido a infiltração de água, queda da estrutura do teto e riscos de acidente são outros agravantes na redução de possibilidades.

No século V a.C., a República Romana era governada pelos patrícios: uma aristocracia proprietária de terras que acreditava descender de antepassados comuns etruscos, fechada em um estamento que barrava o acesso do povo, os plebeus, ao Senado (CARDOSO, 1985). Organização social herdada dos etruscos que se dividiam em dois grandes grupos: nobreza que formava o conselho dos anciãos e os subalternos que não possuíam direito à cidadania, sendo desta forma, os patrícios únicos cidadãos de plenos direitos (FUNARI, 2013).

Nas aulas de História, o conceito de cidadania para os romanos é relacionado a indivíduos livres que formam uma coletividade, para o qual cidade e Estado não se diferenciam, atrelados a uma série de direitos e deveres: voto em representantes políticos, práticas legais do direito romano, caráter público das determinações legais, participação no espaço público, acesso à terra pública e a não submissão ou sujeição a outra pessoa (FUNARI, 2013). Ou seja, ter a cidadania garantida representava ser parte do Estado romano, com os direitos e deveres que isso acarretava.

Nesse processo de ensino desse conteúdo curricular, a noção de plebe como grupo surge no processo histórico de luta contra os privilégios dos patrícios e extensão da cidadania, englobando um grupo heterogêneo de cidadãos romanos sem os mesmos direitos que a aristocracia patrícia (FUNARI, 2013).

Destacamos que a heterogeneidade dos sujeitos que formam a plebe reflete na estratificação dos plebeus e nas lutas por diferentes demandas: enquanto os ricos lutavam por acesso ao poder, os mais pobres pela repartição de terras e abolição da servidão por dívidas (CARDOSO, 1985). No decorrer do século IV e III, os plebeus por meio de lutas sociais conquistam a abolição da servidão por dívida, acesso a cargos políticos e o caráter de força de lei para as decisões da assembleia popular (FUNARI, 2013). Além da criação, também por meio de lutas, de instituições e cargos plebeus – como o tribuno da plebe que podia vetar decisões de magistrados patrícios ou oferecer asilo em sua residência, considerada inviolável (CARDOSO, 1985). Há o deslocamento da oposição entre patrícios e plebeus para conflitos e interesses divergentes entre dominantes e subalternos; romanos e não romanos aliados; senhores e escravos (FUNARI, 2013).

De uma maneira geral os conflitos declarados desta época podem ser divididos em quatro tipos principais (se bem que nem sempre esses tipos se distinguiam claramente entre si). Os primeiros três grandes tipos são as lutas de escravos, a resistência dos habitantes das províncias contra o domínio romano e a luta dos itálicos contra Roma. Nas lutas dos escravos as frentes estavam bem definidas, pois tratava-se de uma luta dos escravos rurais contra seus senhores e contra o aparelho do Estado romano, que protegia esses últimos. As revoltas dos habitantes das províncias e dos itálicos contra o domínio romano já não podem ser consideradas movimentos de camadas sociais

mais ou menos homogêneas, pois tinham origem em grupos sociais bem diferenciados, sendo o seu objectivo não a luta pela libertação de uma camada social oprimida, mas antes, a libertação de comunidades, Estados ou povos outrora independentes, da opressão do Estado romano [...]. O quarto e mais significativo tipo de conflito do último período da república tinha lugar entre cidadãos romanos, reunidos em grupos com interesses opostos. Inicialmente e sobretudo na época dos Gracos, os motivos sociais eram ainda predominantes, ou pelo menos relevantes, nesses conflitos. O objectivo primeiro – ou, pelo menos um dos principais – de uma das facções, a dos políticos reformistas, era resolver problemas sociais das massas proletárias de Roma: a ela se opunha a resistência da oligarquia, igualmente numerosa (ALFÖLDY, 1989, p. 82).

Além dos patrícios, plebeus e escravos, inclui-se no estamento social romano a classe dos clientes – devedores de favores a patrícios que em troca da fidelidade recebiam proteção e terra (FUNARI, 2013).

Tal complexidade social da República Romana foi revisada, destacando a importância do direito à cidadania – exemplificada em sua oferta por Roma em 90 a.C. para controlar uma revolta provincial – e a diversidade das lutas sociais que não dialogavam entre si, a ponto de cidadãos livres não apoiarem revoltas escravas ou escravos não lutarem ao lado de plebeus revoltosos, cada qual atuando somente na busca dos interesses diretos (ALFÖLDY, 1989). As classes sociais não apresentavam unidade, os plebeus longe de ser um grupo homogêneo se estratificavam de forma que a assembleia dos plebeus aprovou leis que beneficiavam mais diretamente a uma elite enriquecida – ao invés do conjunto de cidadãos romanos (FUNARI, 2013).

Em 123 a.C., plebeus pobres em Roma se posicionaram contra a extensão da cidadania a itálicos – vizinhos com os quais mantinham profunda relação comercial e política (ALFÖLDY, 1989) – após serem convencidos que a aprovação seria prejudicial a seus interesses (FUNARI, 2013). Portanto, as diferentes lutas de grupos dominados além de não dialogarem, por vezes, encontravam oposição em outros grupos também subalternizados, não tendo causado grandes mudanças estruturais na organização social romana ou reformado a República, conquanto a multiplicidade de relações sociais e políticas (ALFÖLDY, 1989).

Foi narrada, então, a fábula *O cavalo e o javali*, apresentando a questão da disputa do território. Adentramos a proposta do tribuno Tibério Graco de uma Lei Agrária na Assembleia Popular, vencendo a resistência do Senado: o limite de 125 hectares de terras (*ager publicus*) por família - 250 hectares para famílias mais numerosas -, sendo o excedente confiscado pelo Estado (ALFÖLDY, 1989). Esta visava solucionar a crise da pequena e média agricultura, que havia vertido o pequeno campesinato livre em proletários – cidadãos que tem na prole seu único bem possuidor (FUNARI, 2013).

O excedente da propriedade que ultrapassasse o limite máximo deveria ser arrendado a plebeus pobres, que não poderiam utilizá-la para pagar dívidas ou as vender, pois, as terras não deixariam de ser *ager publicus* (ALFÖLDY, 1989). Para implementação da lei é instituída uma comissão de três cidadãos que vêm a distribuir terras a diversos plebeus pobres nos anos posteriores a promulgação (ALFÖLDY, 1989).

O aluno Moacir (F6204) questionou se os patrícios deixariam isso acontecer. Foi dado continuidade a aula abordando o assassinato de Tibério Graco e aliados em 132 a.C. quando encontrou forte resistência entre plebeus ricos e patrícios opositores, fato que não resultou na paralisação imediata da implementação da lei agrária, pois uma nova comissão continuou os trabalhos de distribuição de terra até o ano de 129 a.C. (ALFÖLDY, 1989).

Caio Graco, irmão de Tibério Graco, conforme narrado no livro didático<sup>25</sup> (PELLEGRINI et al., 2015), ao ser eleito Tribuno da Plebe em 123 a.C., retomou a aplicação das leis agrárias, tentou estender a cidadania e as reformas as províncias itálicas vizinhas provocando reações violentas de resistência, sendo assassinado em 121 a.C. (ALFÖLDY, 1989). O aluno Toriba (F6204) respondeu que Caio precisaria de apoio, que os plebeus devem ter ido protestar em favor dele. Foi respondido que sim, houve pressão e apoio de plebeus, que as lutas sociais não eram só lutas físicas, mas também políticas, de influência e manipulação da opinião pública para convencer e ter apoio das massas proletárias (FUNARI, 2013).

Raíra (F6203) questionou se a personagem da narrativa criada por ela poderia ser uma estilista. Foi levantada a questão se a reforma agrária afetaria a vida de quem trabalhasse com roupas, criando ou vendendo. A estudante argumentou que o plebeu pobre que recebesse terras após plantar teria dinheiro para comprar roupas na loja dela. Questionada, então, porque a redistribuição de terras no campo era um interesse público, de todos, não só dos camponeses que a receberem. Respondeu que a personagem estilista, que já imaginava fazer no trabalho final, iria vender mais roupas após a reforma agrária, pois mais pessoas iam ter dinheiro para comprar em sua loja, e não ia faltar mais comida.

A estudante, na produção da narrativa junto ao seu grupo, não concretizou o desejo de fazer uma personagem estilista, porém, foi observado seu interesse na caracterização dos avatares. Além da construção do próprio avatar por meio de pesquisa nas fontes documentais, auxiliou os colegas que apresentavam alguma dificuldade na construção visual das roupas dentre a opções que o *Gacha Life* possibilita.

---

<sup>25</sup> PELLEGRINI, Marcos Cesar; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Vontade De Saber História**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015. p. 223-242.

### 3.5 Apresentação das fontes documentais

Nesta etapa são apresentadas, na biblioteca da escola, as fontes documentais visuais e escritas (ANEXO A). Em ambas as classes, surge dúvidas sobre o significado da palavra agroecologia. Solicitado que os alunos separassem as “duas palavras contidas nessa palavra”. Identificado pelos discentes agricultura e ecologia.

Na F6203 houve perguntas sobre uso de veneno e comida orgânica. Ressaltado que na agroecologia leva-se em conta práticas locais e preservação do meio ambiente, conforme proposta descrita no *site* do MST que integra as fontes do Grupo 3<sup>26</sup>. Ao ser apresentado a localização do Acampamento Edson Nogueira e do Assentamento PDS Osvaldo de Oliveira no *Google Maps*, os alunos trouxeram lembranças sobre já terem passado perto, viagens que fizeram para a região ou conhecer alguém da serra de Macaé. Na apresentação do vídeo *Sem Terrinha em Movimento*<sup>27</sup> percebemos um aumento de interesse no decorrer da exibição, especialmente a partir da primeira animação em formato de desenho.

Figura 10 – Exibição do curta *Sem terrinha em Movimento*



Fonte: O autor, 2020.

<sup>26</sup> Disponível em: <<https://mst.org.br/2019/09/20/sob-ameaca-de-despejo-familias-assentadas-em-macaee-rj-resistem-e-inauguram-casa-de-farinha>>. Acesso em: 08 mar. 2020.

<sup>27</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CQF6a838wD0>>. Acesso em: 08 mar. 2020.

Em seguida, é iniciada a exibição no *Datashow* de uma linha do tempo do MST hospedada no *site*<sup>28</sup> do próprio movimento social, lida pelos alunos – destacado os acontecimentos nos quais o movimento narra sua história. Ao serem questionados, os estudantes identificaram “ser uma fonte escrita que não é uma verdade absoluta, mas pode ser uma fonte histórica” (Joaci). Janaína complementou ser a história contada pelos camponeses. Em sequência, foi projetada a tirinha da Turminha MPF<sup>29</sup> explicando o conceito de Reforma Agrária, lida e discutida pelos estudantes.

Janaína perguntou “quem era Che”, que estava numa das camisas usadas por camponeses do MST e fazia parte de uma música cantada pelas crianças no vídeo. Informado que o nome completo era Ernesto Che Guevara, e traria fontes em outra aula sobre esse personagem histórico que percorreu a América Latina em uma moto, lutou por revoluções no Continente, terminando a vida assassinado por ordem da CIA.

A aula foi finalizada com a exibição do curta metragem *Vida Maria*.

Figura 11 – Exibição do curta *Vida Maria*



Fonte: O autor, 2020.

Consideramos interessante destacar que o mesmo fenômeno ocorreu nas duas turmas: o vídeo *Sem Terrinha em Movimento* gerou mais atenção e perguntas que os outros. O curta *Vida*

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://www.mst.org.br/nossa-historia/84-86>>. Acesso em: 08 mar. 2020.

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://www.turminha.mpf.mp.br/proteja-a-natureza/terra/turminha-aprende-sobre-reforma-agraria-e-assentamento>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

*Maria*, exibido nas duas turmas ao final das aulas, gerou reflexões que já esperava por já termos trabalhado com este vídeo em outros anos: críticas a deixar de estudar para trabalhar, lembranças sobre momentos que a família mandou ir ajudar em alguma tarefa em semanas de prova e os dias que faltaram aula para cuidar de irmãos mais novos. Quando solicitado que relacionassem com a questão agrária, logo se posicionaram que a redistribuição da terra deve ser acompanhando com educação e escolas. Citado o caso da experiência histórica romana na qual plebeus que possuíam pequenas propriedades de terra, por vezes, eram obrigados a entregá-las para patrícios por pagamento de dívidas, o que resultava em ainda mais concentração de terras, tendo como resultado o controle das terras pública por poucas famílias que formavam latifúndios (ALFÖLDY, 1989).

### 3.6 O aplicativo *Gacha Life*

A escolha do aplicativo *Gacha Life* para o ensino de História ocorre, na presente pesquisa, por sugestão dos alunos participantes. Apropriamo-nos deste espaço de incerteza das transformações tecnológicas, em um movimento de aproximação dos recursos pedagógicos analógicos e digitais (LUCCHESI, 2019). Adentramos no fértil terreno da imaginação de jovens que estão a iniciar a adolescência ao narrar histórias – uma ferramenta de acumulação e transmissão da experiência tão antiga que se confunde com o início da História humana (FERNANDES, 2019). Aceitamos o desafio de aprender junto com os alunos a utilizar o *game Gacha Life* enquanto recurso que nos propusemos a experimentar e brincar (LUCCHESI, 2019) como mediador entre a cultura escrita e a visual na construção de narrativas (FERNANDES, 2019).

Portanto, temos considerado que este aplicativo possui um grande potencial no ensino de História. Faz parte de uma diversidade de possibilidades de ferramentas gratuitas que a *internet* possibilita e podem ser utilizadas em sala de aula (LUCCHESI, 2019).

Foi observado que possui interface gráfica atrativa e de fácil utilização pelos estudantes. Apesar de estar disponível apenas em inglês, os alunos afirmaram não encontrar grande dificuldade para operações básicas. Percebemos o interesse dos discentes em explorar possibilidades de construção de personagens e histórias.

O aplicativo permite que o usuário construa avatares customizados que interagem entre si em diversos cenários. É possível escolher os traços do rosto, cabelo, expressões, movimentos,

roupas e acessórios. Os avatares construídos podem interagir em histórias particulares, no próprio celular ou em ambientes virtuais com outros jogadores. Nesta pesquisa, utilizamos apenas em narrativas particulares, no entanto, identificamos o potencial de usá-las em ambiente virtual que englobe toda a classe.

Ao pensarmos o processo de construção dos vídeos no aplicativo *Gacha Life*, a partir de nossa experiência pessoal de infância, o processo de criação é semelhante a certa atividade lúdica comum em nossa vivência de estudantes na Educação Básica: desenhar uma pessoa ou objeto na “orelha” do caderno (canto de cima ou de baixo) em várias folhas seguidas, com pequenas diferenças de posicionamento entre duas páginas em sequência. Ao passar rápido os papéis, havia a impressão que o objeto ou pessoa desenhada se movimentava. A estrutura da criação do vídeo é parecida, porém, com o uso de tecnologia digital. A liberdade de experimentação criativa (LUCCHESI, 2019) que o aplicativo oferece abre possibilidade de uso não só no ensino da experiência histórica romana como também em outros conteúdos. A partir do próximo parágrafo, iniciamos um tutorial com imagens explicativas.

Figura 12 – Tela de abertura do *Gacha Life*



Fonte: O autor, 2020.

Após baixar, instalar e abrir o aplicativo, o primeiro passo é a customização dos personagens.

Na tela do menu inicial, podem ser escolhidos avatares pré-definidos. No entanto, no lado direito há um menu de personalização, que apresenta as opções *Presets*, *Body*, *Hair*, *Clothes*, *Other*, *Props* e *Profile*. Cada uma delas possui uma figura que representa sua função.

Figura 13 – Menu Inicial do *Gacha Life*



Fonte: O autor, 2020.

Na opção *Presets*, é selecionado um avatar pré-definido, com a possibilidade de ser modificado.

Figura 14 – Menu *Presets* do *Gacha Life*



Fonte: O autor, 2020.

No menu *Body*, muda-se a altura, gênero e a pele.

Figura 15 – Menu *Body* do *Gacha Life*



Fonte: O autor, 2020.

Em *Hair*, pode-se modificar o estilo de corte e cor do cabelo.

Figura 16 – Menu *Hair* do *Gacha Life*



Fonte: O autor, 2020.

O menu *Face* personaliza os olhos, as sobrancelhas, formato e acessórios no rosto (como óculos ou máscaras), expressões e pintas.

Figura 17 – Menu *Face* do *Gacha Life*



Fonte: O autor, 2020.

Na opção *Clothes*, é escolhida a roupa, sapatos, cordões e pulseiras.

Figura 18 – Menu *Clothes* do *Gacha Life*



Fonte: O autor, 2020.

Em *Other*, há uma variedade de bonés, capas, asas e caudas.

Figura 19 – Menu *Other* do *Gacha Life*



Fonte: O autor, 2020.

Ao clicar em *Props*, podem ser adicionados ferramentas como espadas, escudos, cetros, bolas, guarda-chuvas e outros objetos.

Figura 20 – Menu Props do Gacha Life



Legenda: No menu Props, ao clicar nas áreas indicadas em vermelho, é aberto o menu Weapon (Figura 21), com visualização de 20 objetos por tela.

Fonte: O autor, 2020.

Em *Front*, selecionamos para mão à frente do avatar e *Back* a mão que está atrás. Pode-se incluir ainda, além de um acessório em cada mão, um escudo no menu *Shield*.

Ao clicar no objeto, o menu *Weapon* abrirá.

Figura 21 – Menu Weapon do Gacha Life



Fonte: O autor, 2020.

Na opção *Profile*, pode-se nomear o avatar ao clicar na caixa de texto abaixo de *Character Name*. A opção *Random* escolhe um nome aleatório.

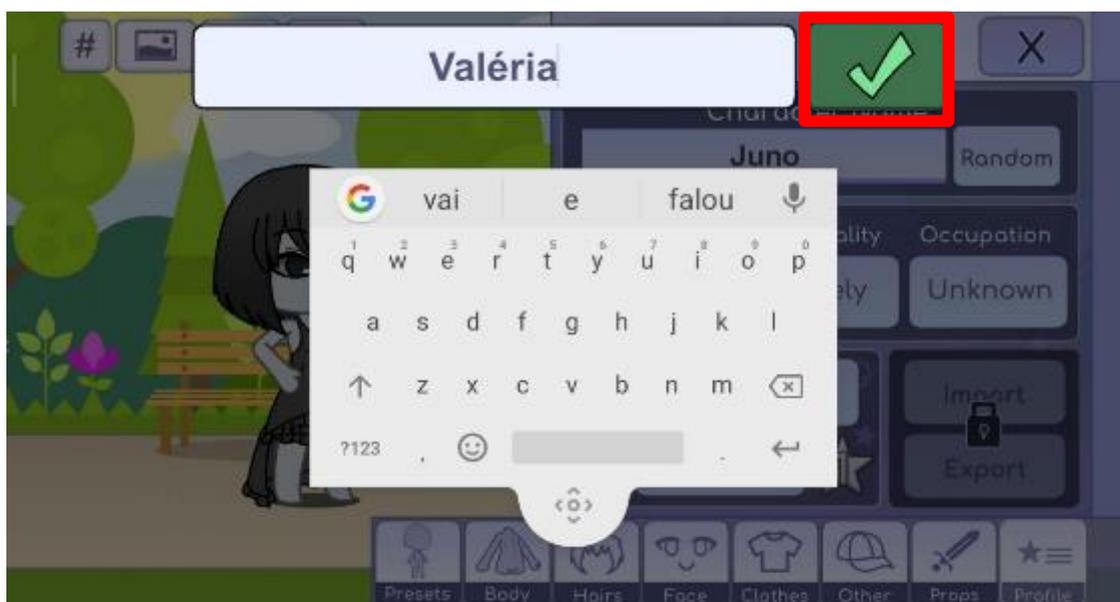
Figura 22 – Menu Profile do Gacha Life



Legenda: Ao clicar na caixa de texto destacada em vermelho, é aberto um teclado para modificarmos o nome.  
Fonte: O autor, 2020.

Ao clicar na caixa de texto, um teclado virtual é aberto para escrever o nome.

Figura 23 – Teclado virtual para mudar o nome do avatar



Legenda: Confirmar o nome digitado na opção destacada em vermelho.  
Fonte: O autor, 2020.

Após personalização, clicar em + Slots, no menu *Extras Slots* opção *Switch*. É necessário seguir esse passo a passo para cada um dos personagens integrantes da narrativa.

Figura 25 – Menu inicial do *Gacha Life*



Fonte: O autor, 2020.

Figura 24 – Menu *Extra Slots* do *Gacha Life*



Legenda: Clicar na opção destacada por contorno vermelho para adicionar e salvar o avatar.

Fonte: O autor, 2020.

O procedimento de personalização deve ser repetido para cada um dos personagens da narrativa. Após a construção de todos os avatares, clicar na opção *Studio*.

Figura 26 – Menu inicial do *Gacha Life*



Legenda: Selecionar opção destacada em vermelho.

Fonte: O autor, 2020.

No menu inicial do *Studio*, selecionar *Remove All* para apagar personagens pré-definidos pelo jogo. Para escolher o cenário de fundo, clicar no menu *BG*.

Figura 27 – Menu inicial do *Studio* no *Gacha Life*

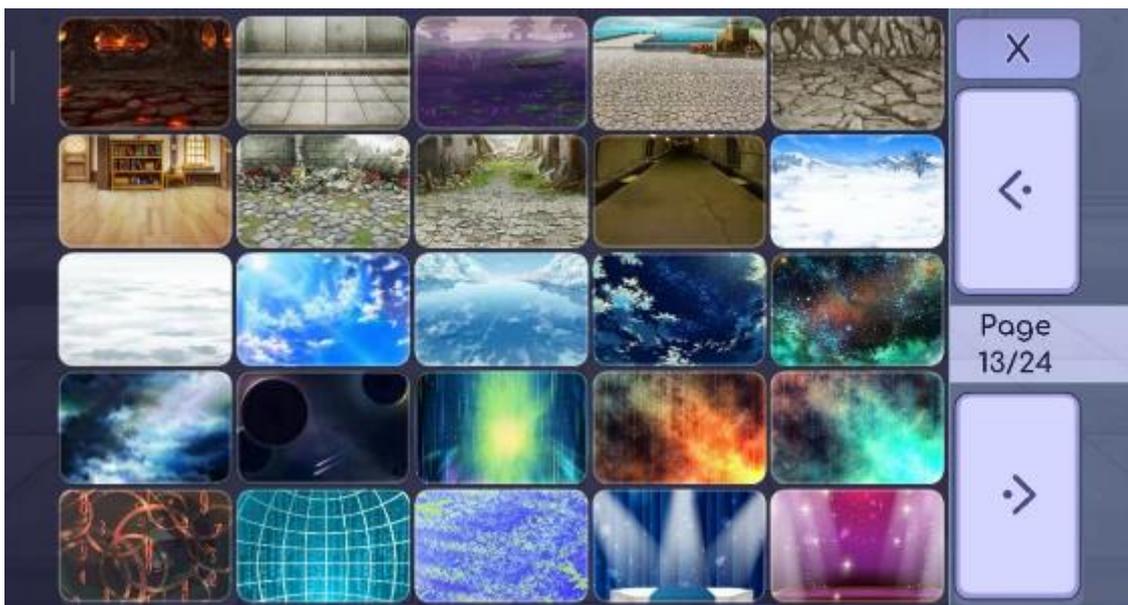


Legenda: Opções Remove All e BG contornadas em vermelho.

Fonte: O autor, 2020.

Será aberto um novo menu com diversas opções de cenários. Pode-se escolher o considerado com maior grau de verossimilhança ao contexto histórico do conteúdo.

Figura 28 – Menu de opções de cenário do *Gacha Life*



Fonte: O autor, 2020.

Após escolha do cenário, selecionar o avatar desejado no menu na parte inferior da tela. Os avatares criados estarão disponíveis para seleção. Clicar nos que participarão da cena e posicioná-los.

Figura 29 – Menu de opções da função *Studio* no *Gacha Life*



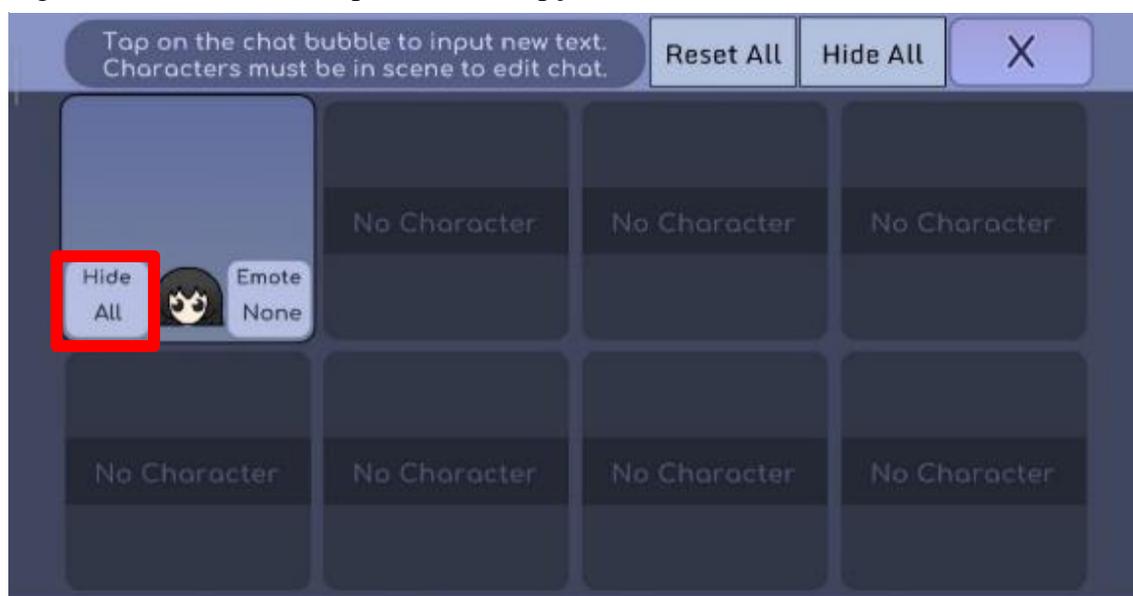
Legenda: Destacado em vermelho a opção que seleciona o avatar construído neste tutorial.

Fonte: O autor, 2020.

Para inserir caixas de texto, clicar na opção *Chat*. Selecionar o avatar, opção *Hide All*, escrever no teclado virtual. Confirmar na tecla verde em forma de seta. Retornará ao menu inicial da função *Studio*, com o texto aparecendo acima do avatar.

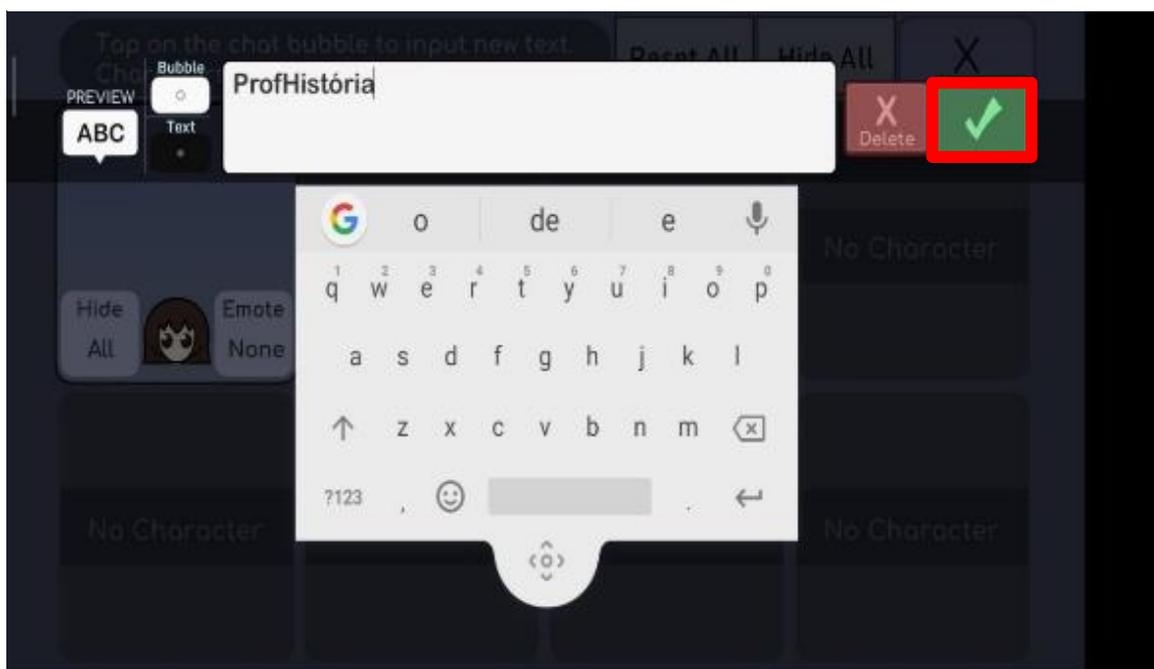
Figura 30 – Menu inicial da função *Studio* do *Gacha Life*

Legenda: Destacado em vermelho a opção Chat.  
Fonte: O autor, 2020.

Figura 31 – Menu aberto após clicar na opção *Chat*

Legenda: Destacado em vermelho a opção *Hide All*.  
Fonte: O autor, 2020.

Figura 32 – Teclado virtual aberto após clicar na opção *Hide All*



Legenda: Destacado em vermelho a tecla virtual de confirmação.

Fonte: O autor, 2020.

Para criar um vídeo com movimentos e diálogos, é necessário clicar em *Hide* – botão virtual com símbolo em formato de olho aberto.

Figura 33 – Menu inicial da função *Studio* do *Gacha Life*



Legenda: Destacado em vermelho tecla virtual *Hide*.

Fonte: O autor, 2020.

O cenário com os personagens e caixas de diálogo preencherá todo o espaço da tela do celular, sem aparecer nenhum menu. Realizar o procedimento de *Print Screen*: tirar uma foto da imagem.

Figura 34 – Imagem do *Gacha Life* ocupa toda a tela do celular



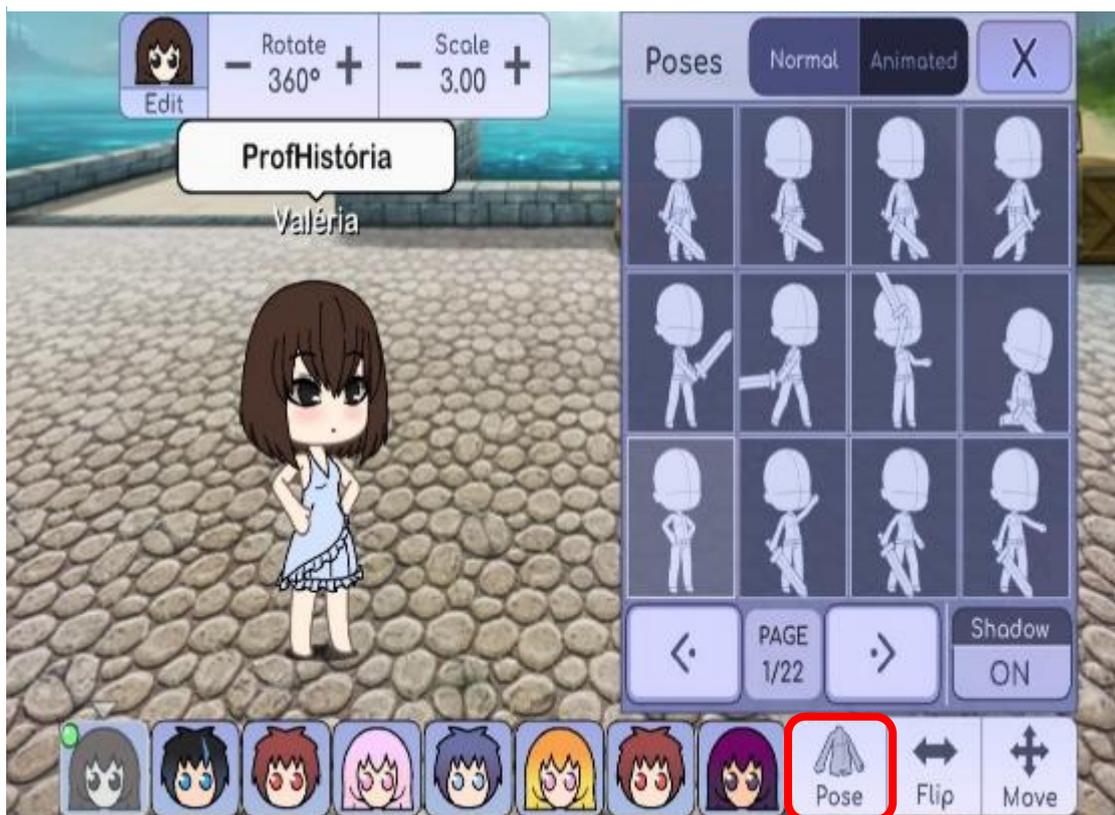
Legenda: Nessa imagem, realizar procedimento de *print screen*.

Fonte: O autor, 2020.

Cada aparelho de celular possui uma forma de realização deste procedimento. No aparelho celular utilizado na presente pesquisa, para demonstração (*Xiaomi Redmi 7*), o procedimento é feito ao pressionar os botões de volume e bloqueio simultaneamente.

Realizado o *print screen*, clicar na tela para retornar ao menu inicial da função *Studio*, selecionar *Pose*, no canto direito abaixo. É aberto o menu que apresenta uma variedade de movimentos a serem escolhidos. Para deslocar o avatar pelo cenário selecionar *Move* e clicar onde deseja posicioná-lo. Escolher uma pose, clicar em *Hide* novamente, tirar outro *Print Screen*.

Figura 35 – Menu *Pose* da função *Studio* no *Gacha Life*



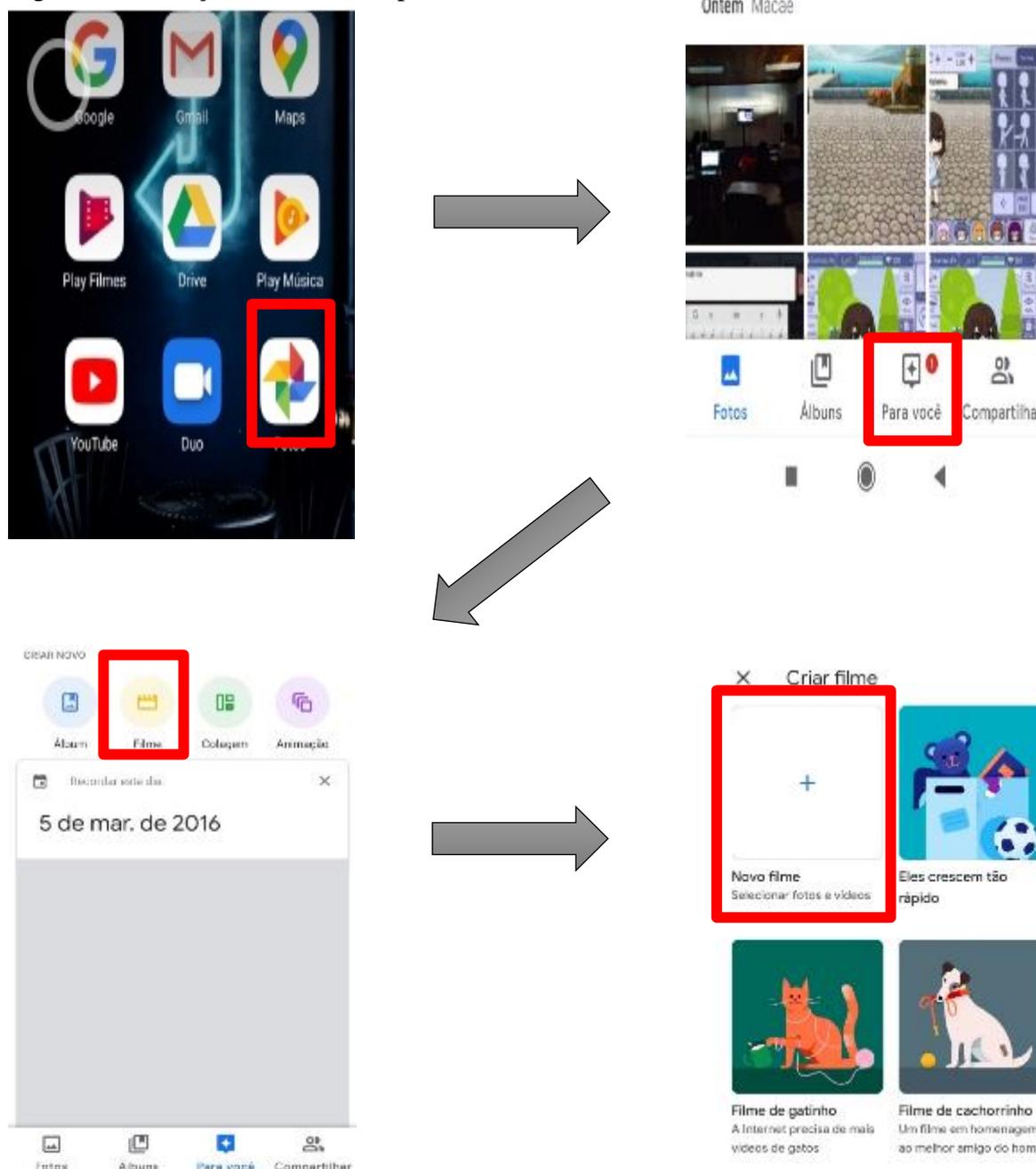
Legenda: Destacado em vermelho a opção *Pose*.  
 Fonte: O autor, 2020.

Repetir o processo para cada movimentação ou diálogo dos avatares. Caso algum personagem saia de cena, clicar na opção *Remove* e fazer novamente o método. Cada *Print Screen* estará salvo na galeria de fotos do celular.

Minimizar o aplicativo. Nesta etapa, pode ser utilizado o editor de vídeo de preferência do professor ou dos alunos de cada grupo. Para exemplificação, operamos com o aplicativo *Fotos*, pois é pré-instalado em celulares com o sistema operacional *Android*.

Abrir o aplicativo *Fotos*, opção *Para Você*, selecionar *Filme*, então clicar em *Novo Filme* (Figura 36). Ao selecionar as fotos, ter atenção na sequência correta, de forma a deixar os movimentos e diálogos harmônicos.

Figura 36 – Criação de vídeo no aplicativo *Fotos*



Legenda: Destacado em vermelho a opção a ser clicada em cada tela.  
 Fonte: O autor, 2020.

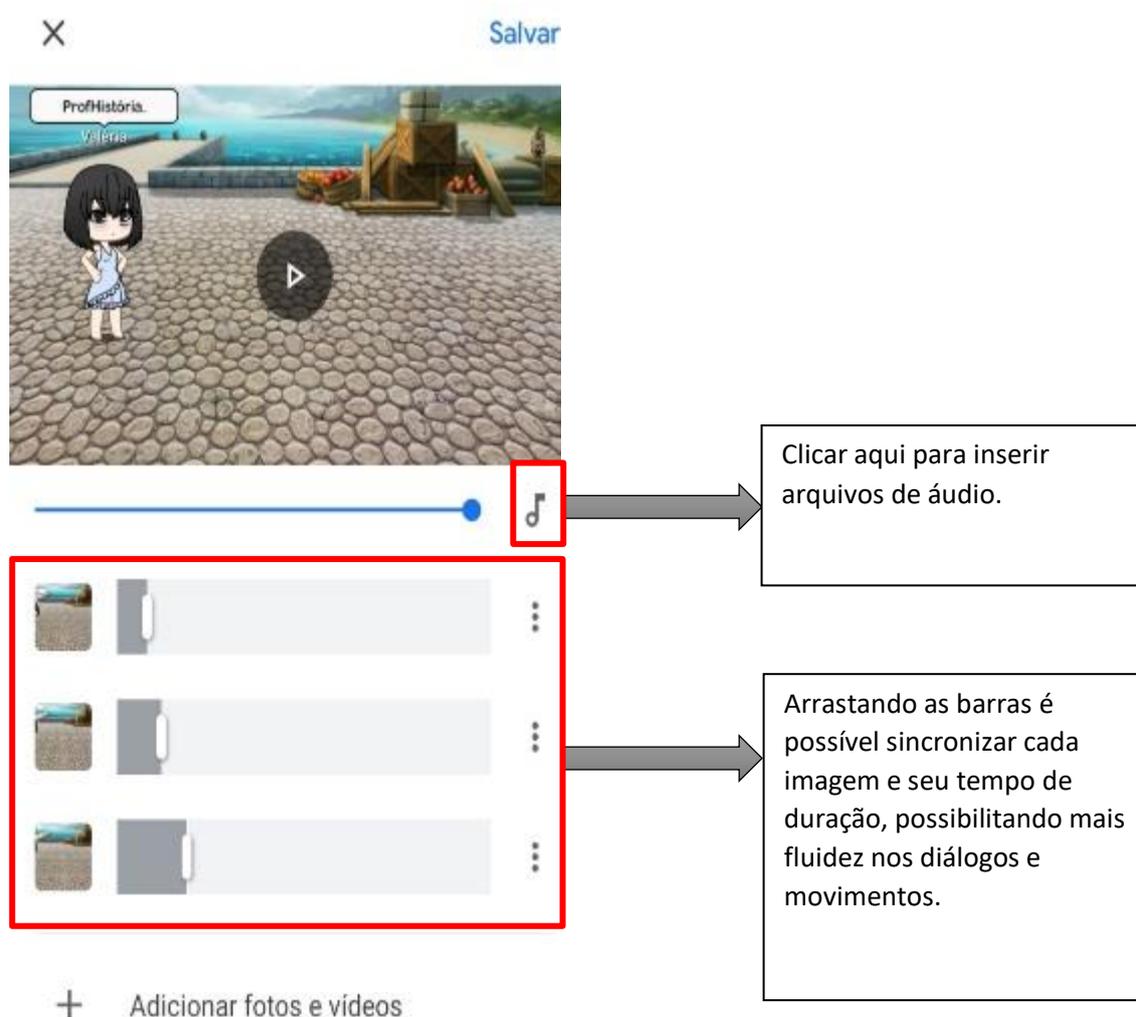
A seguir, o menu mostrará cada *Print Screen* como um quadro do vídeo de animação (Figura 38). Neste menu, o usuário escolhe o tempo de duração de cada quadro, sincronizando os movimentos e diálogos de acordo com a narrativa, no limite de cinquenta quadros.

Há possibilidade de ser inserido arquivos de áudio, permitindo que os personagens sejam dublados. Para esse procedimento deve-se adicionar um áudio gravado ao clicar no botão em formato de nota musical, sincronizá-lo com os quadros do vídeo. Caso utilize caixas de

diálogo, pode ser introduzida uma trilha sonora, opção utilizada na presente pesquisa, devido a questões logísticas e estruturais da escola. Clicar em salvar e a animação está pronta.

*O Gacha Life* ainda oferece outras personalizações com potencial de serem exploradas pelos olhares curiosos dos estudantes e a prática do professor. A cada conteúdo uma nova história, novos personagens e cenários podem ser construídos. Mostrou-se uma ferramenta de ensino na qual a imaginação e criatividade tiveram centralidade na mediação entre a cultura escrita e visual no espaço da sala de aula (FERNANDES, 2019).

Figura 37 – Criação de filme no aplicativo *Fotos*



Legenda: Criação de filme no aplicativo *Fotos*.  
Fonte: O autor, 2020.

### 3.7 Construção dos vídeos com o aplicativo *Gacha Life* na F6203

Este tópico descreve o desenvolvimento da sequência didática na classe F6203. Os vídeos produzidos pelos estudantes estão disponíveis no *YouTube* acessível pelo endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL3ZMgsq3S8DtUogE-02Gx5TyPBKkoex6L>.

#### 3.7.1 Primeira aula

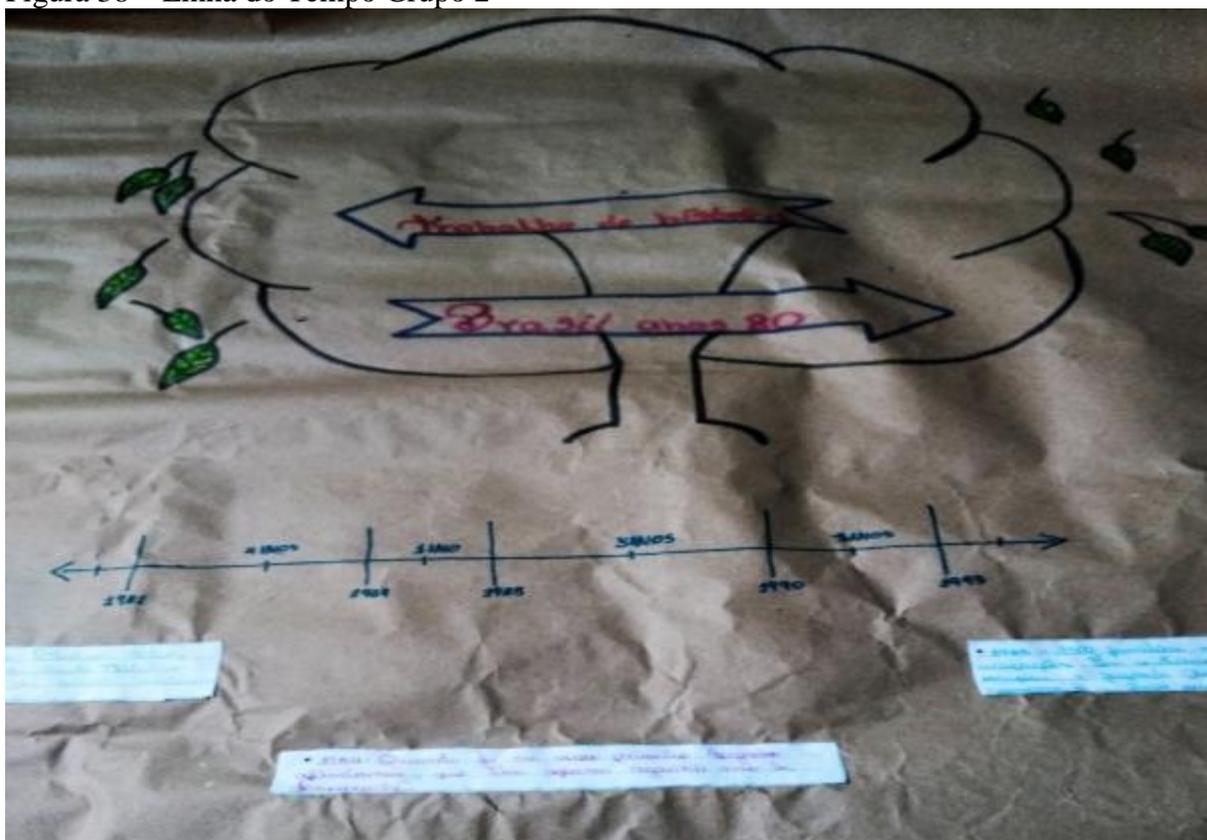
O Grupo 1 apresentou dificuldade de selecionar acontecimentos sobre um mesmo tema. Manuseando as fontes indicadas em seus celulares e no livro didático houve questionamento se a guerra contra Cartago, a produção de azeite e vinho, a vila escravista ou datas de nascimento de personagens históricos poderiam ser utilizados. Explicado que tudo que citaram fazia parte da História romana e, de certa forma, impactavam a distribuição e políticas do uso da terra. No entanto, a proposta é encontrar e selecionar fatos diretamente relacionados às disputas de ocupação do território, no uso do conceito contemporâneo de reforma agrária.

O Grupo 2 selecionou cinco acontecimentos no Brasil, na década de 1980 (Figura 38), construiu uma linha do tempo sob o tema da disputa pelo território.<sup>30</sup> As fontes utilizadas já estavam organizadas em formato de linha do tempo sobre a questão agrária.

---

<sup>30</sup> “1981: Ainda no período da ditadura militar, as famílias da Encruzilhada Natalino foram cercadas pelas tropas do exército brasileiro comandadas pelo coronel Curió. 1984: Afirmação, no primeiro congresso do Movimento dos Sem Terra: “Sem reforma agrária não há democracia. 1985: Ocupação da Fazenda Annoni no Rio Grande do Sul. 1990: Segundo Congresso Nacional do MST com a participação de 5 mil delegados dos estados em que o MST estava organizado. 1993: É criada a Via Campesina, um movimento internacional que aglutina diversas organizações camponesas de pequenas e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres camponesas e comunidades como forma de luta, além de ter sido definido o princípio do MST: a luta pela reforma agrária.” (Grupo 2, F6203).

Figura 38 – Linha do Tempo Grupo 2



Legenda: Seleção de acontecimentos da formação do Movimento dos Sem Terra na década de 1980.

Fonte: O autor, 2019.

O grupo 3 iniciou a exploração das fontes produzindo um resumo sobre as disputas de território na área rural de Macaé na segunda década dos anos 2000. Destacou o Assentamento PDS Osvaldo de Oliveira, o Acampamento Edson Nogueira e sua Unidade Pedagógica de Agroecologia.<sup>31</sup>

Ademais, consideramos na presente investigação, a escrita dos estudantes como parte do processo de significação do conhecimento histórico escolar, lugar de memória na qual a construção de enunciados aciona a competência narrativa nos processos de significação e subjetivação do tempo histórico (SANTOS, 2015).

<sup>31</sup> “Aprovada este ano pela maioria na Câmara de Vereadores de Macaé, a experiência da escola agroecológica no acampamento Edson Nogueira rendeu para o município do norte-fluminense o primeiro Fórum Municipal de Agroecologia este sábado (27). O encontro é parte da programação da Jornada Universitária em defesa da Reforma Agrária (JURA) que busca fortalecer o diálogo entre campo e cidade sobre a luta pela terra no Brasil. A *Unidade Pedagógica em Agroecologia* está localizada na região serrana da cidade em um terreno que foi desapropriado pela prefeitura nos anos 2000 pelo não cumprimento da função social na propriedade. Desde 2017, discute-se a possibilidade de o município ceder a área para a construção de uma escola de agroecologia. No ano seguinte, foi criado o acampamento Edson Nogueira com cerca de 150 famílias.” (Grupo 3).

### 3.7.2 Segunda aula – Primeira parte

A F6203 recebeu como convidados os alunos Raoni e Araripe da F6205 para falar sobre o cotidiano e experiências pessoais no assentamento PDS Osvaldo de Oliveira. O aluno convidado Araripe, a princípio, relutou em participar, argumentando não ser “roceiro”. No entanto, o aluno convidado Raoni, que afirmou ser filho de uma das lideranças femininas do assentamento, se prontificou. O que percebemos ter incentivado Araripe a também o fazer.

Na roda de conversa foram abordadas questões sobre trabalho infantil, violência, animais peçonhentos, uso de agrotóxicos, destinação e diversidade da produção agrícola, uso e posse da terra, tipos de lazer e acesso à tecnologia. Os alunos convidados relataram suas experiências na ajuda do trabalho coletivo, como o de capinas, sem prejudicar os estudos e mantendo tempo para lazer.

Durante o diálogo sobre a reforma agrária, houve a provocação de os plebeus em Roma quererem uma terra que já tinha dono. Antes que déssemos continuidade a exposição do argumento, o aluno convidado Raoni interrompeu e disse: “tem dono, mas não faz nada lá e os que querem plantar nessa terra, não podem porque nasceram sem-terra”.

Percebemos que os estudantes convidados começaram tímidos, porém, o acolhimento, curiosidade e espontaneidade nas perguntas da turma os deixou à vontade. No entanto, pediram para não fotografar.

### 3.7.3 Segunda aula – Segunda parte

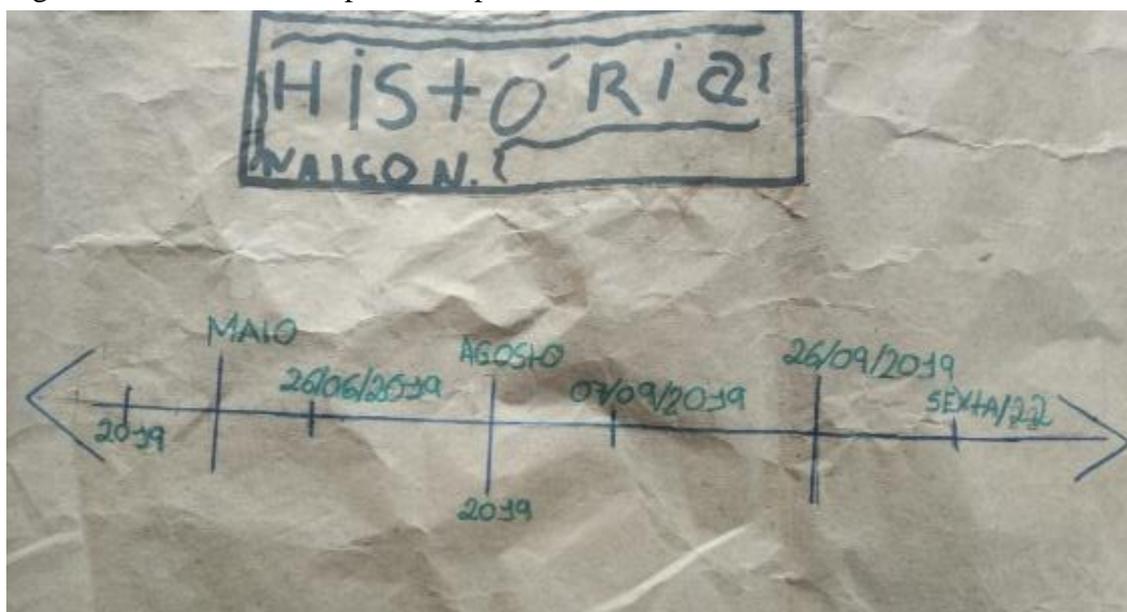
O Grupo 1 ainda apresentou dificuldade para selecionar acontecimentos sobre o mesmo tema. Ao lermos juntos as fontes indicadas, Joaci questionou se os nascimentos dos personagens citados no texto tinham relação com a luta pelo território. Foi explicado que realmente sem o nascimento de Tibério Graco ele não teria sido eleito em 133 a.C., no entanto, havia as condições históricas já abordadas em outras aulas (quando questionado os próprios alunos do grupo citaram: desigualdade, desemprego, concentração de terra) que davam condições para surgimento de lideranças com tais ideias. Ou seja, sem o nascimento dele, poderia surgir uma outra liderança, com outros resultados. Não era um herói solitário lutando contra o mundo, mas parte de um processo histórico. Porém, tornar-se Tribuno da Plebe tem relação direta, pois foi

eleito com o discurso da reforma nas leis agrárias romanas (ALFÖLDY, 1989). Os alunos do grupo faziam muitas perguntas, fenômeno que nos gerou a percepção de estarem motivados (SEFFNER, 2018). Ao fim da aula, apresentaram os acontecimentos sobre o tema.<sup>32</sup>

Ao serem indagados sobre a relação entre a eleição de Caio Mário e a questão agrária, o estudante Jacimira destacou a promessa da propriedade de terra em áreas conquistadas feita por Caio Mário aos soldados. Temos considerado que a construção do argumento mobilizou a relação entre acontecimentos e continuidades dentro do processo histórico na experiência romana, além de operar o conceito contemporâneo de reforma agrária em outra temporalidade. Um indicativo que os estudantes estejam desenvolvendo a habilidade histórica de identificar continuidades, terem apropriado o conhecimento histórico e o conceito de reforma agrária.

O Grupo 3 apresentou dificuldade em organizar uma sequência sob um mesmo tema. Solicitado que testassem os acontecimentos selecionados inventando uma história sobre disputas pela terra. O acontecimento ser adequado a totalidade da narrativa sem perder o sentido seria um indicativo que a escolha foi feita de acordo com a proposta da atividade, no entanto, ao parecer aleatório, seria mais interessante escolher outro evento (RICOEUR, 1994). Já antecipando, com um rascunho, a atividade final proposta ao trabalho.

Figura 39 – Linha do Tempo do Grupo 3



Legenda: Linha do Tempo com os eventos ocorridos, em 2019, em Macaé. A última data “sexta/22” não foi utilizada. Os alunos perceberam que o acontecimento não fazia parte do tema. Porém, não havia outra cartolina. Explicado na apresentação oral aos outros grupos.

Fonte: O autor, 2019.

<sup>32</sup> “133 a.C.: Tibério Graco é eleito com discurso da Reforma Agrária. 132 a.C.: Assassinato de Tibério Graco. 123 a.C.: Eleição de Caio Graco 121 a.C.: Massacre dos revoltosos que apoiavam as propostas de reforma agrária. 107 a.C.: Caio Mário é eleito Cônsul com apoio da plebe.” (Grupo 1).

Após esse exercício mental, os estudantes selecionaram os acontecimentos<sup>33</sup>, todos em 2019, e foi construída a linha do tempo (Figura 39).

#### 3.7.4 Terceira aula

Formada uma roda de conversa para troca de resultados parciais entre os estudantes. Após apresentação dos acontecimentos de cada grupo, os alunos identificaram a existência de latifúndios, terras não produtivas e “uma classe que não tem terra e quer plantar com um monte de terra parada” (Ubiratan) nos três espaços e tempos.

Figura 40 – Apresentação de resultados parciais



Fonte: O autor, 2019.

Identificaram como diferenças: roupas, comidas, tecnologias digitais, organização social das classes e questões de hierarquia de gênero.

---

<sup>33</sup> 2018: Foi cedido [o Grande Expediente da Sessão Ordinária da Câmara de Macaé] para as lideranças do acampamento Edson Nogueira. 22 de fevereiro de 2019: Reunião com o prefeito de Macaé após o projeto da Unidade Pedagógica de Agroecologia ter sido aprovado na Câmara dos Vereadores. Agosto de 2019: Inauguração da Casa da Farinha no Assentamento Osvaldo de Oliveira e ato político. 07/09/2019: As famílias comemoram a trajetória histórica da comunidade desde o Acampamento Edson Nogueira em Rio das Ostras. 26/09/2019: Famílias Sem Terra do Acampamento Edson Nogueira localizado em Macaé realizam ato em frente à prefeitura. (Grupo 3).

### 3.7.5 Quarta aula

Nesta etapa, iniciamos a construção dos avatares no aplicativo *Gacha Life*. Yara, que havia demonstrado interesse em construir um avatar estilista, questionou sobre as vestimentas dos romanos. Os alunos operaram com as imagens das fontes indicadas ao grupo – especialmente as do livro didático – como referência visual. A questão das vestes mostrou-se recorrente em diversos momentos da realização da atividade, inclusive ao relacionar roupas às classes sociais. Percebemos um potencial a ser explorado em pesquisas futuras.

O Grupo 2 demonstrou facilidade em operar o *Gacha Life*. Disseram lembrar de imagens de fotos antigas de seus pais e avós como referências visuais para construir os avatares. Identificaram nas fontes a Ditadura Militar como forma de governo e caracterizaram os agentes de segurança pública com roupas verdes camufladas.

Percebemos no Grupo 3, dificuldade na construção da narrativa ainda na etapa escrita e definição dos personagens, pois não apresentava a característica de completude: a história formulada era uma nova história a cada parágrafo, mantendo somente os nomes dos personagens. Constatamos haver divisão de tarefas sem cooperação entre os integrantes da equipe. Em decorrência disto, houve intervenção no sentido de trabalharem juntos, revisando e auxiliando a tarefa do outro.

### 3.7.6 Quinta aula

Ao analisarmos as narrativas dos estudantes no aplicativo *Gacha Life*, enquanto fontes históricas<sup>34</sup>, buscamos investigar os processos de significação de passado mediados pela linguagem escrita e visual durante todo processo de construção (SANTOS, 2015).

---

<sup>34</sup> “Esse conceito de fonte está inserido, portanto, em um contexto no qual o Ensino de História é compreendido como construção, situado histórica e culturalmente, de significação sobre o passado que se efetivam na escola, instituição que normatiza e disciplina formas de pensar História” (SANTOS, 2015, p. 111).

O Grupo 1 personalizou os avatares, representando cada integrante da equipe, com celular compartilhado passando de mão em mão.

Figura 41 – Estudantes construindo avatares no aplicativo



Fonte: O autor, 2019.

Durante o processo de edição do avatar de cada personagem, os outros alunos do grupo participavam sugerindo mudanças, escolheram diferentes classes sociais, identificadas principalmente pelas roupas. A elaboração da intriga foi realizada diretamente no aplicativo, sem um roteiro previamente escrito, por solicitação dos estudantes. Após a construção de todos avatares, com a intriga já imaginada, dialogavam sobre as interações e ações em relação ao contexto histórico e eventos.

Não foi possível dublar os avatares (gravação de arquivo de áudio) devido às obras, ao barulho externo e a sala – para a qual a turma foi deslocada pela escola no dia desta aula – não possuir porta. O aplicativo *Gacha Life* permite a construção de caixas de diálogo escritas nas interações, função que permitiu contornarmos o problema. Na construção do avatar narrador, os discentes questionaram se poderiam utilizar as características físicas do professor. Ao que foi sugerido que construíssem um personagem que os representasse, mesclando características de todos integrantes do grupo. A escolha de cenários teve como referência imagens do livro didático.

O Grupo 2 não apresentou dificuldades na escolha de roupas e cenários. A narrativa foi desenvolvida com poucas caixas de diálogo. Questionada sobre o uso de chifres vermelhos em um dos avatares, a estudante Janaina respondeu que os pais são ateus, que para ela não significa muita coisa, e a utilização tinha por objetivo identificar a vilã da narrativa. A equipe concordou em manter.

Figura 42 – Grupo 2 escolhendo trilha



Fonte: O autor, 2019.

O Grupo 2 teve na intriga a disputa na ocupação do território entre uma latifundiária e um grupo de camponesas. Os estudantes informaram ocorrer na década de 1980 no Brasil, no Rio Grande do Sul. No entanto, optaram por não identificar com datas ou lugares a narrativa.

A construção de cada avatar foi realizada com participação de todos os integrantes do grupo, presentes na aula. Na narrativa, são abordadas questões de manipulação das instituições do Estado por latifundiários, na manutenção do poder e da propriedade da terra.

Houve planejamento por parte dos alunos, de concluir de forma violenta contra os camponeses. Foi questionado se consideram este um final feliz, na qual os discentes responderam ter tido a intenção de terminar com uma tragédia. Solicitado que modificassem o desfecho sem impactar a completude da narrativa (RICOEUR, 1994) na qual vislumbrem um horizonte (KOSELLECK, 2006) que consideram o melhor e mais feliz desfecho possível.

O grupo 3 utilizou os vídeos exibidos na aula, as fontes impressas e o relato dos alunos Raoni e Araripe como referência para iniciar a construção dos avatares e escolha de cenários.

### 3.7.7 Sexta aula

Revisão ortográfica dos textos nas animações. Na reescrita – como movimento contínuo de retorno ao próprio texto e parte integrante do ato de escrever (SANTOS, 2015) – o Grupo 1 realizou duas alterações na animação: (i) grafia de algumas palavras e (ii) a quantidade de tempo entre o assassinato de Tibério Graco ao *Massacre dos Camponeses*, evento desenvolvido na narrativa, que teve como referência o assassinato dos revoltosos que apoiavam as ideias reformistas de Caio Graco (ALFÖLDY, 1989).

Figura 43 – Estudantes de três diferentes grupos se reúnem para trocar experiências e ideias



Fonte: O autor, 2019.

O Grupo 2 manteve a animação sem mudanças e a apresentou aos estudantes da turma. O vídeo produzido não indica datas. A equipe explicou para a classe que a história se passava no Rio Grande do Sul, após a *Encruzilhada Natalina* em 1981. Porém, poderia acontecer em qualquer lugar.

O Grupo 3 não entregou esta etapa da atividade. Iniciaram a construção dos personagens e da narrativa. Porém, informaram ter problemas na hora de salvar o arquivo, não conseguindo entregar o material na aula prevista.

## 3.8 **Construção dos vídeos com o aplicativo *Gacha Life* na F6204**

Neste tópico, descrevemos as atividades realizadas na turma F6204 que culminaram nas construções dos vídeos em formato de animação pelos estudantes. A produção dos alunos está

hospedada no *YouTube* e pode ser acessada por meio do link: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PL3ZMgsq3S8DtUogE-02Gx5TyPBKkoex6>>.

### 3.8.1 Primeira e segunda aula

Foram distribuídas as fontes (ANEXO A) em dois formatos: impressa e digital – nos celulares dos discentes. Os estudantes que não possuíam o livro didático, com seus telefones móveis fotografavam o material de outros alunos da sala. Os grupos, na primeira tentativa, apresentaram linhas do tempo no período histórico selecionado. Em texto, escreveram os acontecimentos escolhidos nas fontes. Porém, percebemos haver dificuldade em operar o conceito de reforma agrária na seleção de eventos relacionados a disputas no processo de ocupação do território.

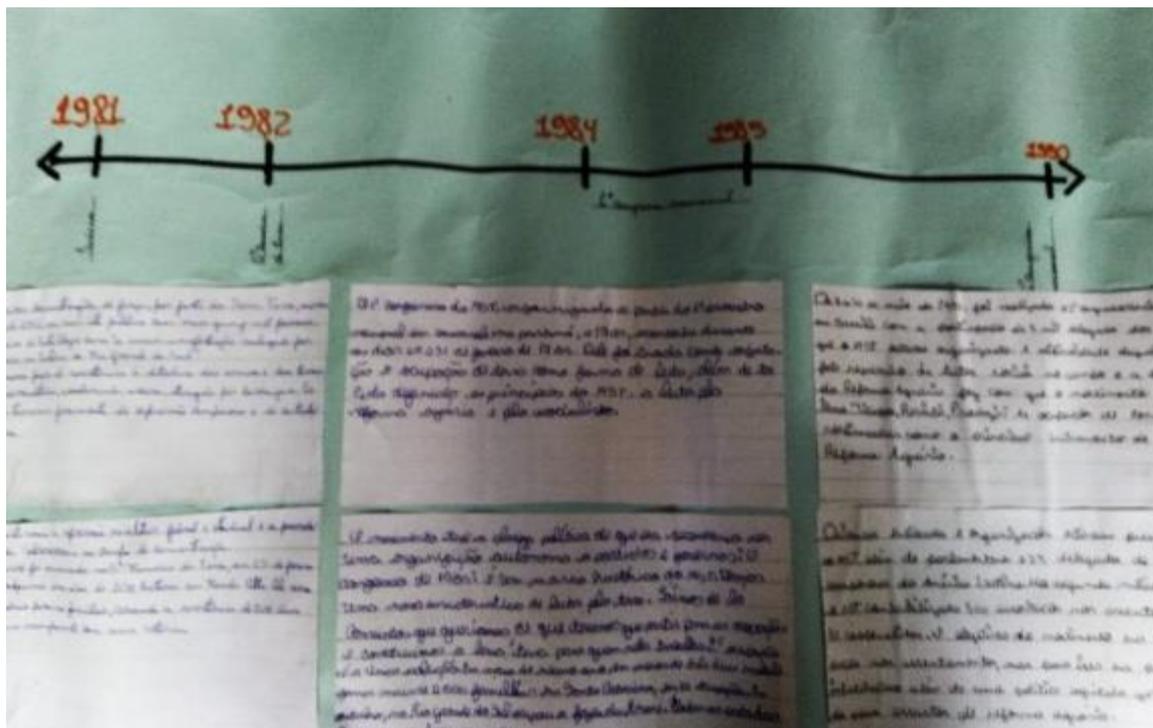
Figura 44 – Análise das fontes documentais



Legenda: Aluno, que não recebeu livro didático, fotografa material do colega de classe.

Fonte: O autor, 2019.

Figura 45 – Linha do Tempo Grupo 2, F6204



Fonte: O autor, 2019.

O Grupo 1 selecionou acontecimentos relacionados a expansão militar, leis agrárias e tipos de trabalho dos plebeus romanos.

O Grupo 2 realizou a etapa de acordo com os parâmetros da atividade proposta. As fontes utilizadas estavam organizadas em uma linha do tempo que abordava somente a questão agrária. Os alunos selecionaram nas fontes seis acontecimentos no Brasil entre os anos de 1981 e 1990<sup>35</sup>. Avaliamos o uso correto de escala na representação da passagem do tempo entre os acontecimentos selecionados.

<sup>35</sup> 1981: Uma das primeiras demonstrações de força, por parte dos Sem Terra, ocorreu em 25 de julho de 1981, em um ato público com mais de quinze mil pessoas, noticiada pela imprensa de Porto Alegre como a “a maior manifestação realizada por trabalhadores rurais na história do Rio Grande do Sul. Em todo o país, novos focos de resistência à ditadura das armas e das terras surgiram: posseiros, arrendatários, assalariados, meeiros, atingidos por barragens. As ocupações de terra se tornaram ferramenta de expressão camponesa e de contestação do autoritarismo.

1982: 5ª Romaria da Terra, em 23 de fevereiro de 1982. A igreja católica adquiriria uma área de 108 hectares em Ronda Alta. Ali seria montado um abrigo provisório para as famílias, coroando a resistência de 208 dias à repressão militar no acampamento com uma vitória.

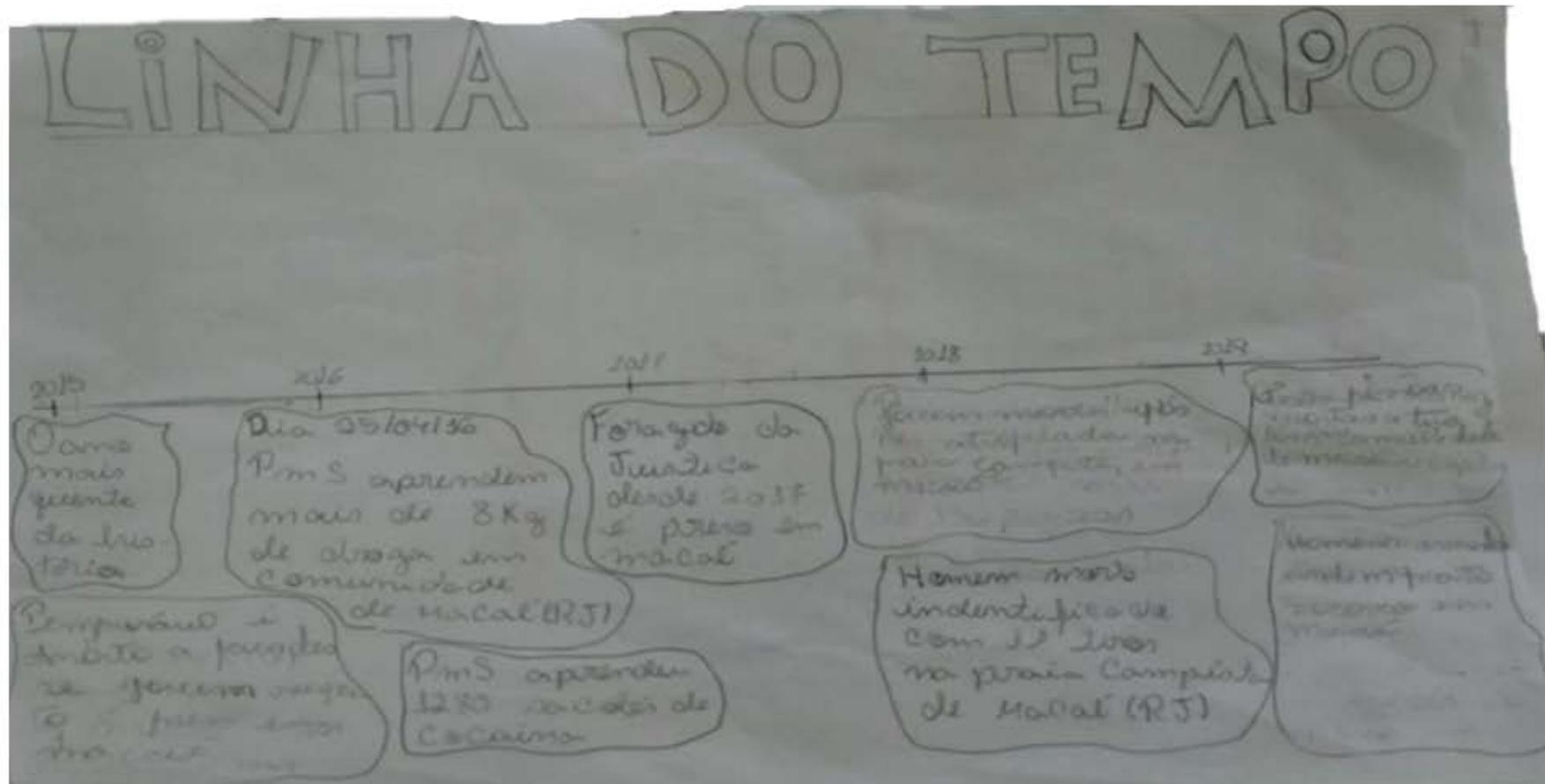
1985: O 1º Congresso do MST, organizado a partir do 1º Encontro Nacional em Cascavel, no Paraná, em 1984, aconteceu durante os dias 29 a 31 de janeiro de 1985. Dele foi tirado como orientação a ocupação de terra como forma de luta, além de ter sido definido os princípios do MST: a luta pela terra, pela Reforma Agrária e pelo socialismo. O Movimento teve a clareza política de que era necessário ser uma organização autônoma a partidos e governos. O congresso de 1985 é um marco histórico do MST. Demos uma nova característica da luta pela terra. Saímos de lá convictos de que tínhamos que partir para as ocupações, e construímos o lema “Terra para quem nela trabalha” e “Ocupação é a Única Solução”. Em maio do mesmo ano, em menos de três dias mobilizamos mais de

O Grupo 3 escolheu eventos relacionados à temperatura, boletim policial e política (Figura 46). A primeira tentativa apresenta certa aleatoriedade na seleção dos eventos. Ao solicitar que imaginassem uma história (narrativa), na qual os personagens participassem das disputas de território no campo, em Macaé, mobilizando o conceito de reforma agrária, perceberam a impossibilidade de o fazer, sem perder o sentido, ou seja, o caráter de completude da forma narrativa (RICOEUR, 1994). Solicitaram reescrever a linha do tempo, retornando as fontes e refletindo sobre os textos, neste processo (SANTOS, 2015).

---

2500 famílias em Santa Catarina, em 12 ocupações. Em outubro, o Rio Grande do Sul ocupou a Fazenda Annoni. Todos os estados começaram a fazer ocupações.

1990: De 8 a 10 de maio de 1990, foi realizado o 2º Congresso Nacional do MST, em Brasília com a participação de 5 mil delegados dos 19 estados em que o MST estava organizado. A dificuldade daquele período, com forte repressão às lutas sociais no campo e a o não avanço da Reforma Agrária fez com que o Movimento criasse o lema “Ocupar, Resistir, Produzir”. As ocupações de terras foram reafirmadas como o principal instrumento de luta pela Reforma Agrária. Diversas entidades e organizações estavam presentes em apoio ao MST, além de parlamentares e 23 delegados de organizações camponesas da América Latina. Na segunda metade dos anos 90, o MST contabilizava 300 associações nos assentamentos, incluindo 10 cooperativas. O objetivo do Movimento era incentivar a produção nos assentamentos, mas para isso era preciso equipamento, infraestrutura, além de uma política agrícola governamental voltada para assuntos de reforma agrária (Grupo 1).

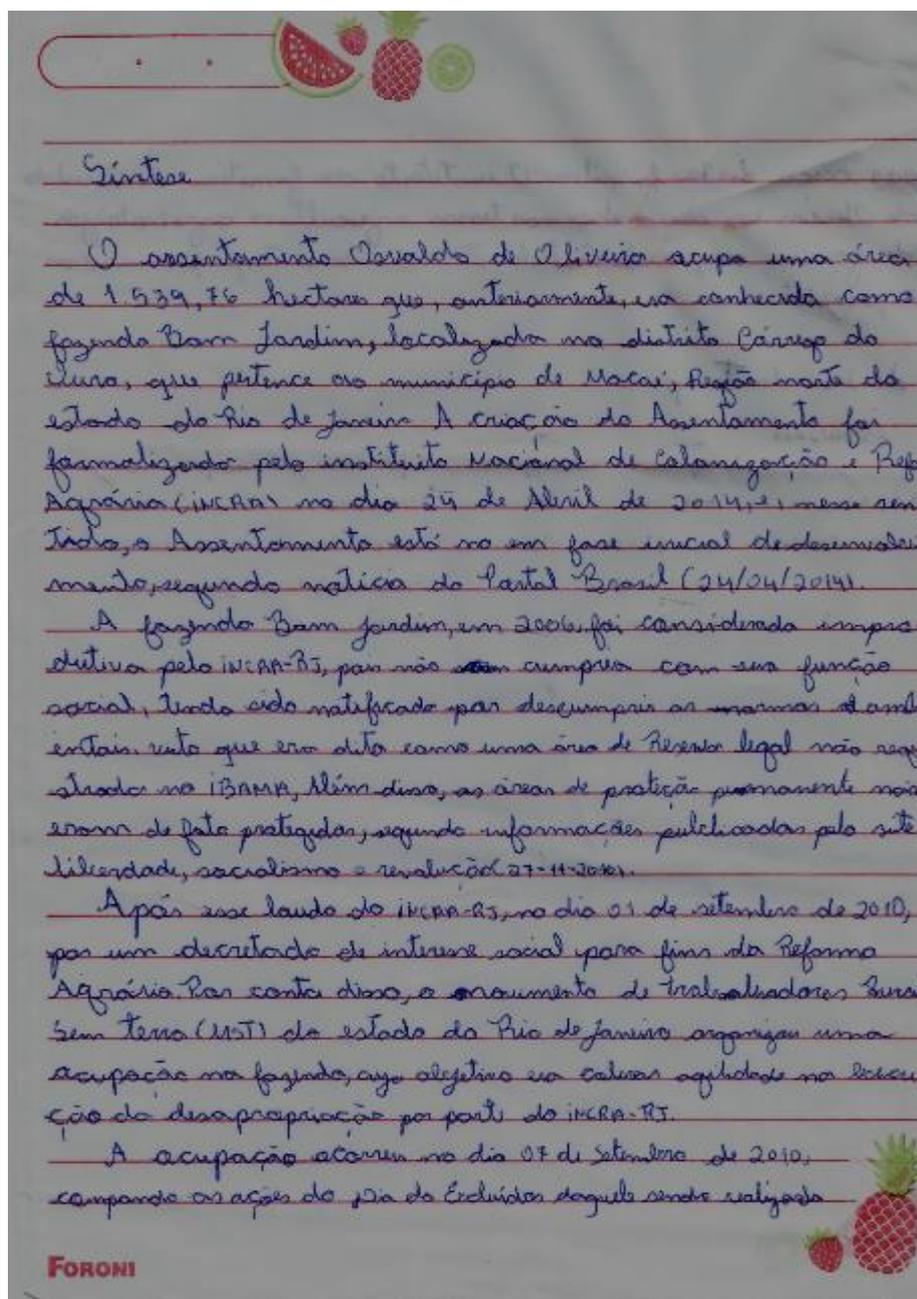
Figura 46 – Rascunho Linha do Tempo Grupo 3<sup>36</sup>

Fonte: O autor, 2019.

<sup>36</sup> “2015: O ano mais quente da história. 2016. Dia 25/04/2016: PMS apreendem mais de 8 kg de droga, em comunidade de Macaé (RJ). PMS apreendeu 1280 sacolés de cocaína. 2017. Foragido da Justiça é preso em Macaé. 2018: Homem morto identificado com 11 tiros na praia campista de Macaé (RJ). 2019: Homem armado invade pronto socorro em Macaé.” (Grupo 2)

Os estudantes questionaram se poderiam pesquisar na *internet* um resumo da história do assentamento PDS Osvaldo de Oliveira, utilizando seus aparelhos celulares. O Grupo 3 sugeriu a inclusão de uma nova fonte documental, a qual tinham pesquisado na *internet* durante a aula: o Mapa de Conflitos Envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil, publicado pela Fiocruz. Foi aceita e adicionada às fontes trabalhadas nesta pesquisa (Figuras 47 e 48).

Figura 47 – Pesquisa sobre o PDS Osvaldo de Oliveira no *site* da Fiocruz

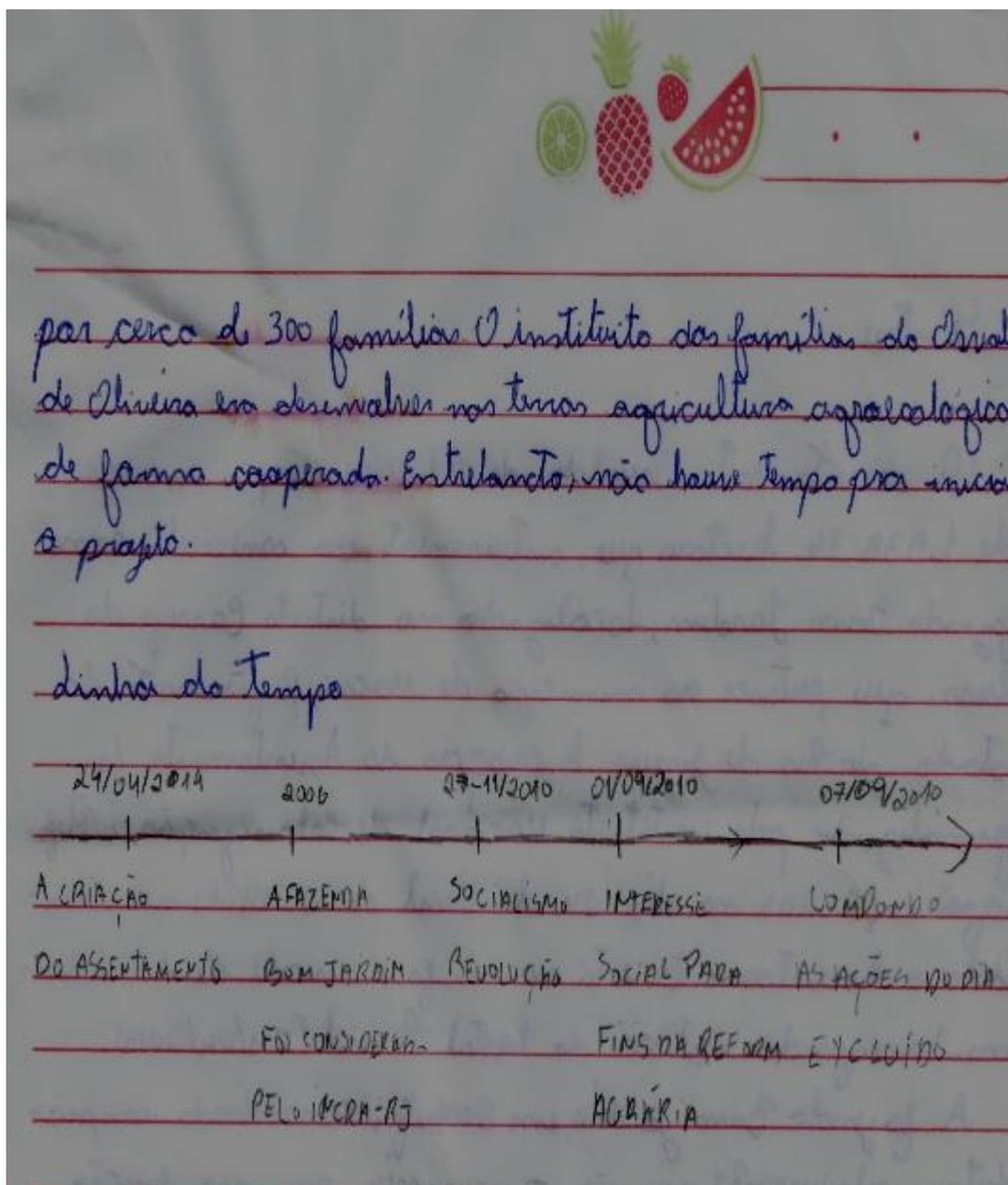


Legenda: Escrita feita pelos discentes do Mapa de Conflitos Envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil, Fiocruz. Grupo 3.

Fonte: O autor, 2019.

Fonte: O autor, 2019. A linha do tempo elaborada, ao final do texto, ainda apresentava aleatoriedade com os marcos que, além de eventos, incluíam conceitos. Ademais, não identificamos o uso de escala na representação da passagem do tempo.

Figura 48 – Pesquisa sobre o PDS Osvaldo de Oliveira no site da Fiocruz



Legenda: Escrita feita pelos discentes do Mapa de Conflitos Envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil, Fiocruz. Grupo 3.

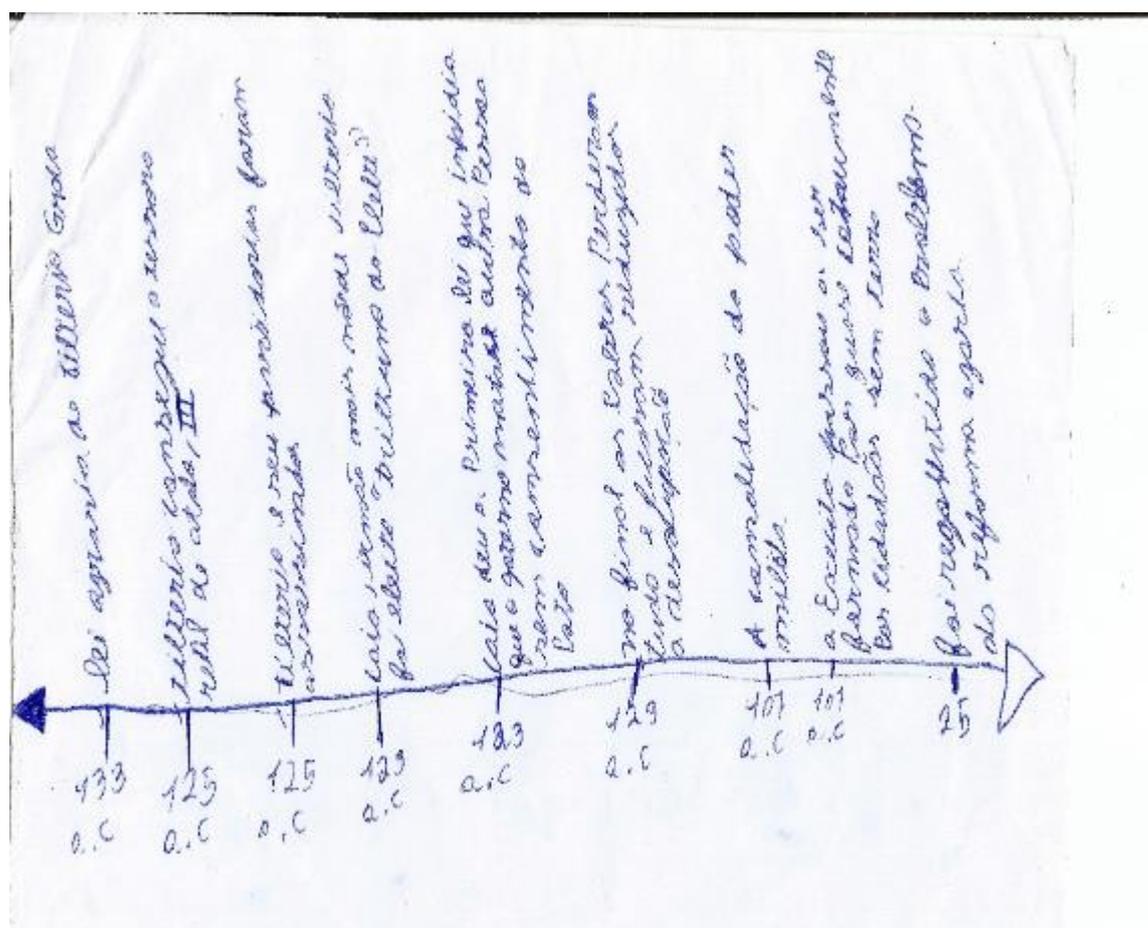
Fonte: O autor, 2019.

### 3.8.2 Terceira aula

O Grupo 1 selecionou os eventos e elaborou uma linha do tempo (Figura 49). Ao serem questionados sobre a escala utilizada para representar a passagem do tempo, Jandir informou se tratar de um rascunho, por isso não ter medido com a régua.

Solicitado a revisão de datas e reescrita da atividade (SANTOS, 2015). Os estudantes retornaram as fontes documentais para esta operação.

Figura 49 – Rascunho Linha do Tempo Grupo 1



Fonte: O autor, 2019.

O Grupo 2 iniciou a construção da narrativa audiovisual no aplicativo *Gacha Life*. As primeiras indagações foram acerca de roupas e cenários. Identificaram nas fontes a Ditadura Militar como forma de governo. Construíram os avatares dos agentes de segurança pública com roupas camufladas verdes. A narrativa utilizou questões de gravidez na adolescência para contar como seus personagens participaram dos eventos selecionados. Os estudantes dividiram-se em

duas equipes. Orientado que ambas estivessem em constante diálogo, para evitar que a narrativa perca as características de totalidade, completude ou extensão apropriada (RICOEUR, 1994). Constatamos, pela observação, que havia troca de material e ideias, com sugestões recíprocas entre as duas equipes.

O Grupo 3 ainda apresentou dificuldade para selecionar os eventos. Foi revisado que o acontecimento possui um agir (ação), uma ruptura no fluxo temporal que deve ser localizada pela data (tempo) e ocorre em algum local (espaço). Assunto das aulas do primeiro bimestre, na qual haviam identificado a causalidade probabilística (RICOEUR, 1994) em narrativas de suas histórias pessoais. No entanto, o acontecimento não se restringe a ação, incluiu também a ordenação e o sentido que damos aos eventos (MENDES; RIBEIRO, 2019).

À vista disso solicitamos que já imaginassem e escrevessem um rascunho da narrativa que desejavam fazer no *Gacha Life*, com o tema das disputas pela terra no campo em Macaé operando o conceito de reforma agrária. Ao selecionar um evento, os personagens deveriam participar mesmo que indiretamente, sem perder a coerência da história. Após essa intervenção, o grupo selecionou três acontecimentos<sup>37</sup> e iniciou a discussão sobre situações para os personagens a serem construídos.

### 3.8.3 Quarta aula

Em roda de conversa, os grupos apresentaram os acontecimentos selecionados e explicaram o trabalho que estavam produzindo. Solicitamos que encontrassem semelhanças, diferenças e fizessem analogias entre os três processos históricos (RICOEUR, 1997). Foi evitado intervenções por parte do professor, inicialmente, com o objetivo de deixar os alunos à vontade em suas observações para avaliar o aprendizado.

Integrantes do Grupo 3 indicaram que os pobres em Roma também não tinham terra, igual em Macaé. O estudante Apoema, do Grupo 1, citou que em Roma alguns plebeus eram ricos, se juntavam com os patrícios e pegavam as terras só para eles, controlando a produção de alimentos. O Grupo 2 argumentou sobre os camponeses se juntarem no Brasil para conseguir

---

<sup>37</sup> 2010: Ocupação da antiga Fazenda Bom Jardim, formação do acampamento Osvaldo de Oliveira. 2014: Conquista da terra e construção de um assentamento. O Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS) Osvaldo de Oliveira. 2019: Inauguração da Casa da Farinha no PDS Osvaldo de Oliveira. (Grupo 3, F604).

terra, semelhante aos acontecimentos em Roma. O Grupo 3 comentou que em Macaé também estavam tentando conseguir terra.

Um dos alunos do grupo 2 afirmou que o pai havia considerado estranho as aulas de História abordarem o MST, pois este movimento social, segundo ele, “só tem vagabundo de Hilux que quer pegar a terra para vender.” Foi explicado que o ensino de História não assume o papel de juiz ou militância a favor do MST, as aulas abordam disputas pela ocupação do território no tempo em diferentes espaços e processos históricos – os movimentos sociais fazem parte dessa disputa. Em outros anos de escolaridade, também seriam abordados os fazendeiros brasileiros nas aulas de História – não esperava tal afirmativa por parte da estudante, legitimada pelos pais.

O aluno Jandir questionou a diferença entre acampamento e assentamento, pois as fontes documentais do grupo a qual era integrante abordava o acampamento Edson Nogueira e o assentamento PDS Osvaldo de Oliveira. Foi explicado sobre assentamentos da reforma agrária já terem a terra demarcada pelo governo (INCRA) – onde antes existia um latifúndio improdutivo, há a desapropriação por interesse público pelo governo e distribuição a famílias que se comprometem a morar e trabalhar na terra conquistada<sup>38</sup>. O acampamento é um conjunto de moradas provisórias (normalmente feitas com estacas de madeira e cobertas por uma lona preta) formada por pessoas que não tem acesso à terra, próximo a latifúndios – uma forma de pressionar pela reforma agrária<sup>39</sup>. Foi citada a atividade, realizada na F6203, de roda de conversa com dois alunos da escola que participam do assentamento PDS Osvaldo de Oliveira.

#### 3.8.4 Quinta aula

O Grupo 1 elaborou a narrativa em dois momentos: primeiro gravou um áudio contando a história dos seus personagens. O áudio foi gravado em casa por iniciativa do aluno Ubiraci, que havia fotografado o material produzido em sala. Na aula, iniciaram a construção dos avatares no *Gacha Life*. Os integrantes estavam em constante contato com alunos do Grupo 1 da F6203, pois não tinham familiaridade com o aplicativo.

---

<sup>38</sup> Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/pt/assentamentos.html>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

<sup>39</sup> Disponível em: <<https://mst.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 21 mar. de 2020.

Figura 50 – Edição de avatares no Gacha Life



Legenda: Grupo 1.  
Fonte: O autor, 2019.

Em sala, decidiram por fazer no *Gacha Life* uma história diferente da gravada em áudio. Foi desenvolvido um vídeo com personagem narrador num palco de teatro, apresentando acontecimentos no século II a.C. em Roma. Não perderam, entre o áudio original e o vídeo, a centralidade inicial proposta. Foi mantido os conflitos e disputas pela ocupação do território, operação do conceito de reforma agrária e abordagem das mudanças legais realizadas após a saída de Caio Graco, aprovadas gradualmente de forma a não incitar revoltas, mas que representavam a anulação das leis agrárias conquistadas nos anos 30 e 20 do segundo século a.C. (ALFÖLDY, 1989).

O Grupo 2 elaborou uma narrativa que aborda gravidez na adolescência e constituição familiar onde os sujeitos são participantes dos acontecimentos da sociedade. Os acontecimentos selecionados na linha do tempo, no Rio Grande do Sul, serviram de base para a história. Neste grupo, havia conflito entre estudantes que a família havia se posicionado contra o MST e alunos que desejavam uma história com final que favorecesse ao Movimento dos Sem Terra. Durante o desenvolvimento da atividade, a construção dos avatares e seus acessórios foi influenciada por tal conflito. Os estudantes solicitaram para o professor “tomar um lado” e decidir o final da história. Foi afirmado ser a favor do interesse público, da função social, no uso e ocupação da terra. No entanto, os alunos deveriam realizar tais escolhas, sem risco de perda de pontos na avaliação, se dentro da proposta da atividade e concluíssem da forma que considerassem positiva, um “final feliz” de acordo com a atuação dos sujeitos da narrativa – foi solicitado que não representassem armas de fogo na animação.

O Grupo 3 desenvolveu uma narrativa na qual a personagem migra de Brasília e participa de um acampamento organizado pelo MST em Macaé. Posteriormente conquista a terra e inicia a produção de alimentos no assentamento a qual torna-se integrante. Nota-se que Macaé têm como mais rica atividade econômica a extração de petróleo (MACAÉ, 2014). É rotineiro na escola recebermos alunos migrantes durante todo o ano letivo.

Os integrantes deste grupo, que percebemos ter tido dificuldade na seleção de acontecimentos, possuíam familiaridade com o aplicativo *Gacha Life*. Nas etapas anteriores, além da intervenção do professor, integrantes de outros grupos os auxiliaram. Nesta etapa, tiveram oportunidade de auxiliar no desenvolvimento das animações do Grupo 2 e especialmente do Grupo 1.

### 3.8.5 Sexta aula

Realizada troca de contribuições entre os grupos e indicações do professor no processo de reescrita das animações, para adequação de acordo com a grafia convencional das palavras (SANTOS, 2015). Os grupos exibiram os vídeos nos celulares para todos os discentes da classe, que sugeriam mudanças. Os trabalhos já estavam salvos no formato *.mp4*, portanto as mudanças não foram feitas no aplicativo *Gacha Life*. Utilizado pelos alunos diferentes editores de vídeo, cada grupo com o editor de vídeos que já lhe era costumeiro. Nesta etapa, não foi registrado os editores que os alunos usavam, em meio às constantes solicitações de auxílio dos diversos grupos e a dinâmica agitada da aula.

Os grupos 1 e 3 adequaram a escrita de acordo com a grafia convencional e a concordância nominal. Finalizaram o vídeo com as mudanças sugeridas pelos colegas de classe e pelo professor.

O grupo 2 realizou, além da adequação à grafia convencional e a concordância nominal, mudanças na narrativa sugeridas por alunos de outros grupos que não haviam compreendido a história (SANTOS, 2015). Foi realizada edição posterior pelo professor no *site Hippo Video*<sup>40</sup>, com o objetivo de cobrir as imagens que representam armas de fogo, pois os discentes entregaram o material com o personagem menor de idade portando um revólver em festas, na rua e em casa.

---

<sup>40</sup> É necessário fazer um cadastro para utilização do editor *on-line*. Há possibilidade de efetuar login com a conta do *Facebook* ou *Google*. Disponível em: <<https://www.hippovideo.io/>>. Acesso em: 29 mar. 2020.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós somos mais do que as partes que nos formam.

*Patrick Rothfuss*

Consideramos que a narrativa como método apresentou resultados satisfatórios no ensino de História, de acordo com os objetivos propostos. Ao lidar com seleção de eventos em fontes documentais escritas e visuais, no tratamento de um mesmo tema, a consideramos ter sido um importante suporte metodológico. Os estudantes, nas primeiras tentativas, operavam eventos de forma aleatória. Ao testar suas linhas do tempo com a construção de uma narrativa na qual os personagens atuavam nos acontecimentos, conseguiram notar se os eventos selecionados faziam parte da totalidade da trama narrada. Portanto, as atividades realizadas pelos discentes indicavam que o uso da narrativa auxiliou o desenvolvimento das habilidades históricas.

Já havia uma relação lúdica com o ensino de História estabelecida desde o início do ano letivo. Integravam as aulas brincadeiras de mímica, jogos teatrais, construção de jogos de tabuleiro. Quando foi proposta a atividade com audiovisual e acordado o uso do aplicativo *Gacha Life*, notamos que foi percebida, entre os discentes, como mais uma brincadeira a ser feita nas aulas. Enquanto muitos aprendiam a usar o aplicativo com outros alunos, utilizavam as fontes para montar seus personagens, discutiam sobre roupas e cenários. Consideramos, portanto, que o uso do aplicativo para desenvolvimento de uma narrativa audiovisual auxiliou na aprendizagem dos objetivos relacionados a apropriação do conteúdo curricular, pois o conhecimento histórico foi operado para escolhas de falas, situações, roupas, cenários e características físicas. Ao fazerem juntos, para si e para os outros, ensinavam e aprendiam, protagonizando o processo de ensino-aprendizagem.

O grupo a apresentar maior dificuldade (Grupo 3, F6203) não foi o que não possuía conhecimento técnico prévio, nem o que tinha menor número de aparelhos celulares. Percebemos ser este o grupo com maior resistência em trabalhar junto, de forma cooperativa e teve o resultado de não entregar na data proposta – com maior número de aulas, possivelmente, a atividade seria completada. Tal problema ocorrer no grupo com maior resistência a trabalhar de forma cooperativa pode ser um indicativo da relevância da promoção de métodos que incluam a cooperação entre os estudantes, em contraste às políticas públicas que adotam métodos que promovem a competição individual.

Nas semanas posteriores ao cronograma desta pesquisa, foram realizadas as provas finais de todas as disciplinas escolares. Muitos dos alunos, após as avaliações e divulgação dos resultados, pararam de ir à escola.

Por utilizarem a imaginação e suas referências, os discentes incorporaram às narrativas questões de seus cotidianos. No entanto, discutiram em sala suas vivências operando os conceitos e habilidades históricas desenvolvidas na atividade. Nas rodas de conversa, identificaram relações entre a cidade e o campo na oferta de alimentos, preços, emprego e qualidade de vida. Com a construção de analogias por parte dos discentes, percebemos a apropriação do conteúdo – a experiência histórica – numa narrativa imaginária plausível em espaço-tempo tão diverso, no agir de personagens do tempo presente.

Um resultado interessante foi a constante troca entre os grupos e mesmo entre diferentes turmas. Foi comentado em ambas as salas que a outra classe estava realizando o mesmo trabalho. O Grupo 1 da F6204 não tinha familiaridade com o aplicativo. Durante as aulas de História na F6203, os alunos da F6204 batiam à porta e solicitavam a entrada na sala de aula com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento do trabalho do Grupo 1 desta turma. Tiravam dúvidas e trocavam experiências – percebemos que este fenômeno gerou ainda mais interesse nos alunos da F6203 em realizar o trabalho.

Nas duas classes pesquisadas, durante a construção dos avatares, os discentes questionavam sobre as roupas que determinada classe social utilizava e quais os locais que frequentavam. Enquanto brincavam com seus aplicativos se apropriavam do conteúdo. As trocas entre os grupos suscitavam dúvidas que eram respondidas, promovendo o conhecimento ao falar para o outro.

O conceito de reforma agrária foi operado em diferentes temporalidades e lugares. Ao construir suas histórias o utilizaram em diálogo com seu espaço de experiência. A experiência histórica romana foi contada pelos estudantes da forma com a qual a compreenderam em seus contextos de vida, relacionando o presente no local em que vivem ao passado estudado.

Visitaram o passado com suas referências pessoais e ao retornar trouxeram as lutas sociais e disputas de território romanas, para questionar o presente. Questões como gravidez na adolescência, liberdade, pobreza, migração e desemprego aparecem nas narrativas. Estas, na individualidade dos personagens, dialogaram com as disputas pelo território, inserindo os sujeitos imaginados em um processo histórico. O diálogo entre campo e cidade e a agência dos personagens na participação dos eventos, junto a suas questões do cotidiano, podem ser um indicativo que percebam os personagens e a si mesmos, como sujeitos históricos.

A troca entre os grupos permitiu a identificação de continuidades e mudanças. A luta pela terra foi lida em espaços e culturas diferentes operando a representância de um passado reconstruído e imaginado sob o signo do mesmo do outro e do análogo (RICOEUR, 1997). Com organizações políticas diversas, apesar de todo o trabalho ocorrer em governos republicanos. Foi notado pelos alunos que mudanças na tecnologia não significam que todos os problemas são resolvidos (Kauê – F6203).

Atuando como professores, conhecemos com os alunos um aplicativo de celular que permite criar animações e avatares personalizados. O formato proposto pelos discentes, com o *Gacha Life*, foi uma nova experiência, a qual pretendemos explorar ainda mais suas potencialidades na prática de ensino – que aprendizado nos aguarda no próximo ano?

O diálogo entre três temporalidades: “o antigamente, o tempo do meu avô e os dias de hoje” (Simão, F6204), promoveu o debate sobre continuidades no tempo. Os alunos identificaram lutas sociais em tempos, espaços e culturas diversas, notaram rupturas, especialmente em seus gostos pessoais (tecnologia, roupas, músicas). “Mas mesmo com tanta mudança e tanto tempo, continua igual” – (Kauan F6203) em referência a desigualdade social e disputas na ocupação do território. Essa afirmativa nos gerou grande impacto, principalmente por ser formulada por uma criança de doze anos. Sem que incentive a noção de fatalismo ou legitime a ideia de imobilidade na História, a réplica oferecida ao estudante não fechava a questão ou a respondia, ao contrário, abria muitas outras interrogações: “e o que podemos fazer para mudar?”

Porque é na dimensão do agir que o pensamento da História cruza suas perspectivas (RICOEUR, 1997). Agir no tempo, este enquanto fenômeno cultural das formas com aos quais os sujeitos articulam passado, presente e futuro (HARTOG, 2013). Não deixando o horizonte de expectativas fugir ante utopias ou o espaço de experiências reduzir ante a consideração de um passado imutável e acabado que, se por um lado é acelerado pelas mudanças tecnológicas e demandas do mercado (TURIN, 2018), por outro pressiona a perpetuação do presente como único horizonte possível em meio aos receios das possibilidades de futuros-catástrofes e tensiona estender-se por todo espaço de experiência em lugares genéricos, vazios de histórias e narrativas, em uma perpétua corrida pela renovação (HARTOG, 2013).

Almejamos ter contribuído na formação de sujeitos que ao chegar à maturidade sejam capazes de historicizar a própria vida, formar opiniões e soluções políticas para a o espaço-tempo a qual se encontram inseridos (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 120), sem hipertrofiar o presente (HARTOG, 2013) ou vislumbrar um futuro promissor movido pela fé, seja esta alicerçada em produtos da tecnologia ou no pós vida.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do Ensino de História. In: GABRIEL, Carmem T.; MONTEIRO, Ana M.; MARTINS, Marcus L. B. (Org.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas Aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

ALFÖLDY, Géza. A Crise da República e a Sociedade Romana. Os conflitos na sociedade romana nos últimos tempos da república. In: **A História Social de Roma**. Lisboa: Presença, 1989.

ARAÚJO, Rodrigo Costa. FAFIMA 40 Anos: Relembrando Elzinha. **O Debate On**, Macaé, 23 jul. 2014. Disponível em: <[https://www.odebateon.com.br/site/blog/detalhe/38/educacao?ini=2014-7-01&fim=2014-7-31&no\\_redirect=true](https://www.odebateon.com.br/site/blog/detalhe/38/educacao?ini=2014-7-01&fim=2014-7-31&no_redirect=true)>. Acesso em: 28 mar.2020.

BARBOSA, Junior. MST defende continuidade do assentamento Osvaldo de Oliveira. **Câmara Municipal de Macaé**, Macaé, 30 out. 2019. Disponível em: <<http://www.cmmacaerj.gov.br/mst-defende-continuidade-do-assentamento-osvaldo-de-oliveira/>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História**. Princípios e conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2011.

BENITES, Marcello Riella. Sem-terra pedem para ficar provisoriamente em terra ocupada. **Câmara Municipal de Macaé**, Macaé, 26 jun. 2018. Disponível em: <<http://www.cmmacaerj.gov.br/sem-terra-pedem-para-ficar-provisoriamente-em-terra-ocupada/>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: \_\_\_\_\_ **Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012. Edição Kindle.

\_\_\_\_\_. Experiência e Pobreza (1933). In: \_\_\_\_\_ **Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012. Edição Kindle.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino da história no Brasil. In: CARRETEIRO, Mario et al. (Org.) **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BRASIL. **Cadastro Central de Empresas 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/macaer/pesquisa/19/29761>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Censo Agropecuário 2017 - Resultados definitivos**. Brasília: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/macaer/pesquisa/24/76693>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica**: Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. PNAE. **Alunado Por Ação Do Programa Nacional De Alimentação escolar**. Exercício 2020. Brasília: FNDE, 2020. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/pnaeweb/publico/relatorioDelegacaoEstadual.do>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Decreto, de 1 de setembro de 2010. Declara de interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural denominado "Fazenda Bom Jardim", situado no Município de Macaé, Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 set. 2010. Seção 1, p. 41.

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os jovens e a aula de história: entre tensões, expectativas e possibilidades. **Revista Educação em Questão**, Rio Grande do Norte, v. 44, n. 30, set./ dez. 2012.

CANDAU, Vera. Memória (s), Diálogos e Buscas: Aprendendo e Ensinando Didática. In: CANDAU, Vera (Org.). **Didática Questões Contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. **A cidade-estado antiga**. São Paulo: Editora Ática, 1985.

CASTRO, Flora. No RJ, MST faz acordo com Prefeitura para construção de escola agroecológica em Macaé. **Brasil de Fato**, Rio de Janeiro, 18 mar. 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefatorj.com.br/2019/03/18/no-rio-mst-faz-acordo-com-prefeitura-para-construcao-de-escola-agroecologica>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

COSTA, Marcella Albaine Farias da; GABRIEL, Carmen Teresa. Sentidos de "digital" em disputa no currículo de história: que implicações para o ensino desta disciplina? **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 165-185, maio/ago. 2014.

COSTA NETO, Canrobert. Reforma Agrária Agroecológica Em Assentamentos Rurais Sustentáveis: Uma Visão Comparativa. **Reforma Agrária**, v. 30, p. 87-100, 2000.

CUESTA, Virginia. Enseñanza de la História y enfoque narrativo. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 152-173. 2015.

DELGADO, Guilherme. A questão Agrária Hoje. **Revista da ABRA**, ano 35, v. 1, n. 2, p. 27-40, 2014.

DELGADO, Lucilia de A. N.; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

DOSSE, François. História Do Tempo Presente E Historiografia. **Revista Tempo e Argumento**. Revista do Programa de Pós-graduação em História, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-22, jan./jun. 2012.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **Narrativa de crianças na sociedade da imagem**. Curitiba: Appris, 2019.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre a história pública e o ensino de História? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (Org.). **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Itamar. Narrativa Histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria D. (Org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única, ou, De Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (Org.). **A história da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2013.

GUIMARÃES, Alberto Passos; MEDEIROS, Leonilde Servolo. Reforma Agrária. In: **Dicionário Histórico-Biográfico Cpdoc-Fgv**. Disponível em: <<https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/reforma-agraria-5>>. Acesso em: 07 mar. 2020.

HARTOG, François. **O espelho de Heródoto: ensaio sobre a representação do outro**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

\_\_\_\_\_. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

JENKINS, Henry. **Cultura De Convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KALLÁS, Ana Lima. Usos públicos da história: origens do debate e desdobramentos no ensino de história. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 12, p. 130-157, 2017.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**. Rio de Janeiro: PUC Rio/Contratempo, 2006.

KUPFER, Cristian. Briga de facção criminosa provoca toque de recolher no bairro Ajuda de Baixo. **O Debate On**, Macaé, 24 out. 2018. Disponível em: <<https://www.odebateon.com.br/briga-de-facciao-criminosa-provoca-toque-de-recolher-no-bairro-ajuda-de-baixo/>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Caveirão fecha o cerco contra o tráfico nas comunidades. **O Debate On**, Macaé, 14 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.odebateon.com.br/caveirao-fecha-o-cerco-contra-o-traffic-nas-comunidades-2/>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

LEAL, Giuliana Franco; COSTA, Rafael Nogueira. Sentidos da moradia e do bairro: estudo de caso de uma comunidade face à possibilidade de remoção. **Boletim do Observatório Ambiental Alberto Ribeiro Lamago**, v. 6, p. 43, 2012. Disponível em:

<encurtador.com.br/vGHMO >. Acesso em: 01 jun. 2020.

LEITE, Miriam Soares. Entre a Bola e o MP3 – Novas Tecnologias e Diálogo Intercultural no Cotidiano Escolar Adolescente. In: CANDAU, Vera (Org.). **Didática, Questões Contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? Os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo et al. (Org.). **Introdução à história pública**. Letra e Voz: São Paulo, 2011.

LUCCHESI, Anita. A história sem fio: questões para o historiador da Era Google. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 15., 2012, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPUH, 2012. p. 1-9.

\_\_\_\_\_. Histórias no *ciberespaço*: viagens sem mapas, sem referências e sem parapeiros no território incógnito da Web. **Cadernos do Tempo Presente**, n. 6, 2014.

\_\_\_\_\_; MAYNARD, Dilton C. S. Novas Tecnologias. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria D. (Org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

MACAÉ, **Caderno de Orientações Curriculares**. História. Macaé: Secretaria Municipal de Educação, 2012. Disponível em: <<http://ntmmacaee.com/ideb/arquivos/COC6ao9final.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Revisão do Plano Diretor: Diagnóstico Geral do Município. **Prefeitura Municipal de Macaé**. Macaé: 2014. Disponível em: <<http://www.macaee.rj.gov.br/midia/conteudo/arquivos/1429918917.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Prestação de Contas da Gestão. Exercício 2018. **Prefeitura Municipal de Macaé**. Macaé: CONGEM, 2019. Disponível em: <<http://sistemas.macaee.rj.gov.br:84/transparencia/contas/relatorioprestacaocontasanual>>. Acesso em: 30 mar. 2020

\_\_\_\_\_. Livro de Notas 2019. **Colégio Municipal Elza Ibrahim**. Macaé: 2019.

MADDALENA, Tania Lucía; ROSSINI, Tatiana Stofella Sodrê; SANTOS, Edméa. Diário Hipertextual Online de Pesquisa: Uma Experiência com o Aplicativo Evernote. In: SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela Guedes. (Org.). **Diário de Pesquisa na Cibercultura: Narrativas Multirreferenciais com os Cotidianos**. Rio de Janeiro: Omodê, 2018.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOHIET, Rachel (Org.). **Ensino de História. Conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Faperj; Casa da Palavra, 2003.

MARRACH, Sônia. **Outras histórias da educação: Do Iluminismo à Indústria Cultural (1823-2005)**. São Paulo: UNESP, 2009.

MATTOS, Ilmar R. Mas não somente assim; leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Revista Tempo**. Departamento de História da UFF. Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 5-16, jul. 2006.

MENDES, Luís Cesar C.; RIBEIRO, Rosa Renilson. Acontecimento. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria D. (Org.). **Dicionário do Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

MENEGUELLO, Cristina. Continuidade e Ruptura. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria D. (Org.). **Dicionário do Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

MESQUISTA, Clívia. Famílias sem-terra compartilham saberes em Fórum de Agroecologia, em Macaé (RJ). **Brasil de Fato**, Rio de Janeiro, 27 abr. 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/04/27/familias-sem-terra-compartilham-saberes-em-forum-de-agroecologia-em-macaee-rj>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

MIRANDA, Sonia Regina. Aprender e ensinar o tempo histórico em tempos de incertezas: reflexões e desafios para o professor de história. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

MONTEIRO, Jéssica Oliveira. Que a universidade se pinte de povo. **Serviço Social & Sociedade**, n. 129, p. 265-284, maio/ago. 2017.

MONTEIRO, Maria Isabel. Ministério aprova terreno para construção de matadouro. **Prefeitura Municipal de Macaé**. 13 abr. 2005. Disponível em: <<http://www.macaee.rj.gov.br/noticias/leitura/noticia/ministerio-aprova-terreno-para-construcao-de-matadouro>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da C.; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Tempo presente no ensino de história: O anacronismo em questão. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MONTEIRO, Ana Maria (Org.) **Qual o valor da história hoje**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 191-214.

MST. **No Rio de Janeiro, acampamento do MST participa de projeto e vira unidade pedagógica em agroecologia**, 6 fev. 2019. Disponível em: <<https://mst.org.br/2019/02/06/no-rio-de-janeiro-acampamento-do-mst-participa-de-projeto-e-vira-unidade-pedagogica-em-agroecologia/>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Depois de 8 anos, Justiça concede assentamento ao MST no RJ**, 28 fev. 2014. Disponível em: <<http://boletimmst.rj.gov.br/depois-de-8-anos-justica-concede-assentamento-ao-mst-no-rj/>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

OLIVEIRA, Dayse Maria da Silva Cacicano de. **O Projeto de Desenvolvimento Sustentável (Pds) e a Construção de Novos Modelos de Assentamento Rural: O Caso do Assentamento Osvaldo de Oliveira do MST em Macaé-RJ**. 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez. 2008.

PORTELLA, Oswaldo O. A fábula. **Revista Letras**, v. 32, 1983.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. **O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002): cultura midiática, currículo e ação docente**. 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2009.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; SANTOS, Edméa. Diário de Pesquisa e Aprendizagem Multirreferencial na Cibercultura. In: SANTOS, Edméa (Org.). **Diários On line. Dispositivo Multirreferencial de Pesquisa Formação na Cibercultura**. Whitebooks: Santo Tirso, Portugal, 2014. Edição Kindle.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa Tomo I**. Papirus: São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. A Realidade do Passado Histórico. In: **Tempo e narrativa III. O Tempo narrado**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ética e Moral**. Covilhã: LusoSofia, 2011.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia. Educação e luta pela terra no Brasil: a formação política no movimento dos trabalhadores rurais sem terra. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p.27-44, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/324390>>. Acesso em: 15 maio 2019.

SALEMA, Vivian de Azevedo Garcia. O discurso das fábulas de Fedro. **Principia**, Rio de Janeiro, n. 24, 2012.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Diários on Line, Cibercultura e Pesquisa Formação Multirreferencial. In: SANTOS, Edméa (Org.). **Diários On line Dispositivo Multirreferencial de Pesquisa Formação na Cibercultura**. Whitebooks: Santo Tirso, Portugal, 2014.

SANTOS, Maria Aparecida Lima. Práticas da escrita escolar no ensino de História: indício de significação do tempo em manuscritos escolares. **Revista História Hoje**, v.4, n. 8, p.104-109, 2015.

SEFFNER, Fernando. Comparar a Aula de História com Ela Mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa). **Historiæ**, Rio Grande, v. 3, n. 1, 2012.

\_\_\_\_\_. Ensinar e Aprender História: Como Jogar isso? In: **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Editora UFGRS, 2018.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, jan./abr. 2017.

SILVA, Maura. Assentamento PDS Osvaldo de Oliveira é referência na produção de feijão agroecológico. **Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra Do Rio De Janeiro**, 11 out. 2019. Disponível em: <<https://mst.org.br/2019/10/11/assentamento-pds-osvaldo-de-oliveira-e-referencia-na-producao-de-feijao-agroecologico/>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

TARDIF, Maurice. Os Professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: \_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TOURAINÉ, Alain. **Palavra e Sangue**. Campinas, SP: Travessa Cultural, 1989.

\_\_\_\_\_. Na Fronteira Dos Movimentos Sociais. **Sociedade & Estado**, Brasília, v. 21, n.1, jan./abr. 2006.

TURIN, Rodrigo. Entre o passado disciplinar e os passados práticos: figurações do historiador na crise das humanidades. **Tempo**, v. 24, n. 2, p. 186-205, 2018.

VAQUINHA. Saneamento Ecológico na comunidade rural Edson Nogueira, Macaé. **ID da vaquinha: 415411**. Disponível em: <<http://vaka.me/h8q9d9>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

VARGAS, Laís. Famílias Sem Terra são despejadas de terras improdutivas em Rio das Ostras. **Prensa de Babel**, Rio das Ostras, 2 maio 2018. Disponível em: <<https://prensadebabel.com.br/index.php/2018/05/02/familias-sem-terra-sao-despejadas-de-terras-improdutivas-em-rio-das-ostras/>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

VERGARA, Pablo. Famílias Sem Terra comemoram a aprovação de Unidade Pedagógica no Rio de Janeiro. **MST**, 21 fev. 2019. Disponível em: <<https://mst.org.br/2019/02/21/familias-sem-terra-comemoram-a-aprovacao-de-unidade-pedagogica-no-rio-de-janeiro/>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. trad. Jefferson Luiz Camargo. 4ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WIGG, David et al. Semeando novos tempos? Reforma agrária e agroecologia um diálogo possível e necessário-análise a partir do estudo de caso do PDS Osvaldo de Oliveira no Rio de Janeiro. **Retratos de Assentamentos**, v. 19, n. 1, p. 117-147, 2016.

## APÊNDICE A – Fontes documentais analisadas em sala de aula

Foram selecionadas fontes documentais hospedadas no *ciberespaço* que incluem jornais da região, narrativa do próprio movimento social (MST) sobre sua história, *blog* de divulgação científica, vídeos no *YouTube* e o Mapa de Conflitos no Campo da Fiocruz – este último sugerido pelos estudantes. Estão organizadas pelo processo histórico e temporalidade a que se referem.

### Grupo 1:

RAMOS, Fábio Pestana. O problema dos sem-terra não é de hoje: a reforma agrária na Roma Antiga. **Blog Para Entender História**. 7 set. 2010. Disponível em: <<http://fabiopestanaramos.blogspot.com/search/label/Reforma%20Agr%C3%A1ria>>. Acesso em: 08 mar. 2020.

PELLEGRINI, Marcos Cesar; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Vontade De Saber História**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2015. p. 223-242.

### Grupo 2:

MEMORIAL da Democracia. **MST Realiza Primeiro Congresso Nacional**. Disponível em: <<http://memorialdademocracia.com.br/card/mst-realiza-primeiro-congresso-nacional>>. Acesso em: 07 jun. 2019.

MST. **Nossa História**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/nossa-historia/84-86>>. Acesso em: 08 mar. 2019.

### Grupo 3:

ALCÂNTARA, Fernanda. Sob ameaça de despejo, famílias assentadas em Macaé (RJ) resistem e inauguram casa de farinha. **Coletivo de Comunicação do MST RJ**, 20 set. 2019. Disponível em: <<https://mst.org.br/2019/09/20/sob-ameaca-de-despejo-familias-assentadas-em-maca-e-rj-resistem-e-inauguram-casa-de-farinha/>>. Acesso em: 08 mar. 2020.

FIOCRUZ E FASE. RJ – A Luta de trabalhadores Rurais Sem Terra pelo assentamento Osvaldo de Oliveira. **Mapa de conflitos envolvendo injustiça ambiental e saúde no Brasil**. Disponível em: <<http://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/?conflito=rj-a-luta-de-trabalhadores-rurais-sem-terra-pelo-assentamento-osvaldo-de-oliveira>>. Acesso em: 31 mar. 2020.

REDAÇÃO. Implantação de Escola Agroecológica na Serra recebe apoio na Câmara. **Jornal O Debate On**, Macaé, 27 jun. 2018. Caderno Notícia Política. Disponível em: <<https://www.odebateon.com.br/implantacao-de-escola-agroecologica-na-serra-recebe-apoio-na-camara/>>. Acesso em: 08 mar. 2020.

PITASSE, Mariane. Mais de 60 famílias assentadas estão sob ameaça de despejo em Macaé (RJ). **Coletivo de Comunicação do MST RJ**, 5 set. 2019. Disponível em:

<<https://mst.org.br/2019/09/05/mais-de-60-familias-assentadas-estao-sob-ameaca-de-despejo-em-macae-rj/>>. Acesso em: 08 mar. 2020.

UNIDADE Pedagógica De Agroecologia Acampamento Edson Nogueira (RJ). Direção: Brigada Audiovisual Eduardo Coutinho (MST). Rio de Janeiro: Coletivo de Comunicação MST – RJ, 2019. Som e cor (2 min. 37 seg.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HiTJHAECnac>>. Acesso em: 08 mar. 2020.

### **Fontes utilizadas nas aulas para todos os grupos:**

BRASIL. Ministério Público Federal. **Turminha do MPF**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.turminha.mpf.mp.br/proteja-a-natureza/terra/turminha-aprende-sobre-reforma-agraria-e-assentamento>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

SEM TERRINHA em Movimento. Direção da Brigada de Audiovisual do MST. Disponível no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=CQF6a838wD0>>. Acesso: [?]

VIDA Maria. Direção: Márcio Ramos. Ceará: Synapse Produções Ltda, 2006. Disponível: <[https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG\\_htum4](https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4)>. Acesso em: 07 mar. 2020.

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Seu filho está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo intitulado “Ensino de História na *Cibercultura*: Uso de narrativas visuais sobre a *ocupação do território, trabalho e cidadania* a partir da experiência histórica romana e o Tempo Presente.”, conduzida por Professor Naicon de Souza Brinco. Este estudo tem por objetivo analisar os impactos da *cibercultura* no Ensino de História.

Seu filho foi selecionado(a) por integrar uma classe de sexto ano do ensino fundamental na qual o Professor Naicon de Souza Brinco leciona História. Sua participação não é obrigatória. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação possui riscos mínimos, como desconforto ou constrangimento, em alguma etapa das atividades propostas. De forma a amenizar possível desconforto é garantido que o pesquisador é habilitado como Professor de História e possui experiência didático-pedagógica em sala de aula; A pesquisa se dará no próprio espaço escolar onde o voluntário estuda, as atividades serão realizadas de forma colaborativa onde cada estudante desempenhe o papel que se ache mais confortável. Os benefícios são derivados da própria participação nas atividades propostas, não implica gastos nem será remunerada.

A participação nesta pesquisa consistirá em realizar atividades pedagógicas em sala de aula durante os meses de novembro e dezembro. As atividades incluem rodas de conversa com a classe de estudantes, registro de áudio e vídeo e coleta de dados sobre como os estudantes utilizam as mídias digitais, além de produção de textos escritos.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso concorde com a participação nesta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Naicon de Souza Brinco, Professor de História, residente na Rua Bangu, 1240, Bl. 6, Ap. 408, Rio das Ostras, CEP 28890-450. Telefone (22) 981561242.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Nome do participante menor \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador \_\_\_\_\_

## ANEXO A – Termo de Autorização Institucional

Figura 51 - Termo de Autorização Institucional

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

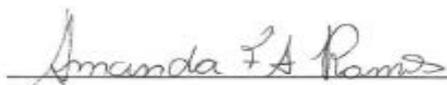
**PESQUISA:** Ensino de História na Cibercultura: Uso de narrativas visuais sobre a ocupação do território, trabalho e cidadania a partir da experiência histórica romana e o Tempo Presente.

Responsável: Naicon de Souza Brinco.

Eu, Amanda Ferreira Alves Ramos, responsável pela Instituição, Colégio Municipal Professora Elza Ibrahim, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como instituição co-participante desta pesquisa, podemos revogar esta autorização, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não receberemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos**.

Rio de Janeiro, 10 de outubro de 2019.



Responsável pela Instituição (assinatura e carimbo)

**C. M. PROF.ª ELZA IBRAHIM**  
**ESTRADA DO INCRA, S/N.º**  
 Ajuda de Baixo - Macaé-RJ  
 Tel.: (22) 2762-8900  
 elza-ibrahim@hotmail.com

Agradecemos sua colaboração ao participar desta pesquisa. Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem:

Prof. Naicon de Souza Brinco. Email: naiconro@hotmail.com

Após o início da pesquisa, caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisadorresponsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: R. São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3 andar- Maracanã – Rio de Janeiro/RJ, e-mail: etica@uerj.br – telefone: (021) 2334 2180.

Fonte: O autor, 2020.

**ANEXO B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CEP/UERJ)**

**Figura 52 – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – COEP/UERJ**

<p>UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO;</p> 
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>
<p><b>Título da Pesquisa:</b> Ensino de História na Ciberultura: Uso de narrativas visuais sobre a ocupação do território, trabalho e cidadania a partir da experiência histórica romana e o Tempo Presente.</p> <p><b>Pesquisador:</b> NAICON DE SOUZA BRINCO</p> <p><b>Área Temática:</b></p> <p><b>Versão:</b> 2</p> <p><b>CAAE:</b> 22910919.2.0000.5282</p> <p><b>Instituição Proponente:</b> Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ</p> <p><b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio</p>
<b>DADOS DO PARECER</b>
<p><b>Número do Parecer:</b> 3.712.650</p> <p><b>Apresentação do Projeto:</b></p> <p>Segundo o pesquisador: "Na condição de professor de História na Educação Básica, me sinto cotidianamente desafiado pelo fenômeno das mídias digitais e expansão do ciberespaço e como estas têm direcionado os olhares de crianças e adolescentes no entendimento dos fatos históricos. A preocupação, em um primeiro momento, se direciona no entendimento de como a vivência do tempo presente, repleta de informações produzidas, em uma velocidade nunca antes imaginada, mobiliza estudantes, proporcionando-lhes diferentes experiências. Nessa direção, a perspectiva de Tempo Presente, usada por alguns dos autores do campo da historiografia, tem norteado as reflexões quanto à construção de uma narrativa configurada por meio de diferentes fontes escritas, iconográficas e modos de experimentar os tempos e os espaços. Para a realização da construção da narrativa, direcionamos a aprendizagem à temporalidade e como os sujeitos se relacionam com o tempo. Ao mobilizarmos a perspectiva da ciberultura e culturas juvenis pretendemos contribuir na reflexão sobre as formas com que os jovens tem contato e contam histórias, suas formas de narrar. Pondo o currículo a serviço do sentido, construção de narrativas visuais relacionadas à ocupação do território, o trabalho agrário e o direito a terra. Utilizando como objeto a experiência histórica romana e o Tempo Presente no Brasil em três temporalidades: A República Romana, A formação do Movimento dos Sem Terra na década de 1980 no Brasil e a atuação do Movimento</p>
<p><b>Endereço:</b> Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3013  <b>Bairro:</b> Maracanã <b>CEP:</b> 20.558-900  <b>UF:</b> RJ <b>Município:</b> RIO DE JANEIRO  <b>Telefone:</b> (21)2334-2160 <b>Fax:</b> (21)2334-2180 <b>E-mail:</b> etica@uerj.br</p>

Continuação do Projeto: 3.712.620

dos Sem Terra em Macaé na década de 2010.\*

E, ainda: "O produto será o desenvolvimento de uma sequência didática. Realização de estudo de caso na aplicação da sequência didática em duas classes do 6º ano do ensino fundamental pertencentes à escola pública na cidade de Macaé, RJ. Escolhidas dentre as seis turmas que ministrou aulas de história. A escolha das classes será de acordo com a facilidade de contato com os pais para autorização da pesquisa com os filhos.

No primeiro momento, para o estudo de caso, serão coletados os dados sobre uso das mídias digitais, acesso a internet e redes sociais pelos estudantes. Esta ocorrerá através de duas rodas de conversa, onde os alunos poderão relatar seus conhecimentos acerca do ciberespaço. Sequência didática:

1º: Os estudantes se dividirão em 6 grupos de 5 alunos. O grupo um e dois desenhará uma linha do tempo com acontecimentos da República Romana ligados as lutas sociais que tinham por objetivo a Reforma Agrária. O grupo três e quatro fará uma linha do tempo com acontecimentos da formação do Movimento dos Sem Terra na década de 1980, no Brasil. O grupo cinco e seis formará uma linha do tempo com acontecimentos das lutas pela ocupação do território na cidade de Macaé, em especial da atuação do MST.

2º: Recorte temporal, ou seja, o período que se desenrolou o processo pesquisado e as datas que utilizarão junto aos acontecimentos. A pesquisa deverá ser realizada no livro didático e nas fontes indicadas pelo professor. Caso os estudantes desejem, poderão pesquisar em outros sites da internet em suas casas, porém antes de utiliza-los deverão leva-las para análise junto com o professor.

3º: Apresentação do trabalho parcial já desenvolvido para os outros grupos. Nesta etapa serão estimulados a encontrar semelhanças e diferenças nas relações, lutas e uso da terra na Antiguidade Romana e no Brasil no Tempo Presente, cada qual no recorte temporal selecionado. Os alunos serão orientados a formular analogias entre o controle do território nas três temporalidades.

4º: Pesquisa iconográfica na sala de informática, buscando encontrar imagens que representam o trabalho com a terra e/ou relações de poder nas disputas por território no campo. A imagem deve possuir os seguintes dados: tipo de imagem, autoria, data de produção, tipo de fonte, local de guarda e/ou endereço de hospedagem no ciberespaço. Os elementos da imagem deverão ser descritos em texto.

5º: Roda de conversa onde os grupos serão orientados a identificar semelhanças, diferenças, rupturas e continuidades entre o objeto de sua pesquisa e a dos demais grupos. As imagens

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, Bl. E 3º and. - Si 5018  
 Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900  
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
 Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: ctica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer 3.712.650

selecionadas pelos estudantes serão apresentadas.

7º: Criação de uma narrativa com diálogos e situações plausíveis de acordo com a linha do tempo, acontecimentos e personagens pesquisados:

7.1: Escrita do roteiro.

7.2: Representação do roteiro através do formato de rádio com a voz e sonoplastia desenvolvida pelos alunos, sempre com orientação do professor.

Nesta atividade acontecerá gravação de vídeo com os estudantes atrás de um pano preto (TNT ou similar), de forma a preservar a imagem dos discentes, mas manter o movimento pelas sombras. Será registrado em vídeo.

9º: Roda de conversa, onde todos os grupos devem dialogar sobre suas produções questionar e sugerir mudanças para os colegas.

10º: Na sala de vídeo ou informática, com a utilização do datashow todos assistirão aos vídeos. Os alunos poderão sugerir a inserção de imagens no material gravado com auxílio do programa Windows Movie Maker. As imagens que poderão ser utilizadas serão selecionadas dentre o acervo pesquisado na sala de informática junto com o professor. Esta etapa será realizado com sugestões, adaptações e mudanças sugeridas pelos estudantes."

**Objetivo da Pesquisa:**

Segundo o pesquisador, o objetivo principal é: "Analisar o impacto da cibercultura nos processos formativos nas aulas de História no âmbito da educação básica. A coleta de dados sobre uso das mídias digitais pelos estudantes tem por objetivo analisar como estas podem impactar a aprendizagem histórica. Tendo como produto propositivo, no uso destes dados, a produção de narrativas outras pelos estudantes, que utilizem recursos audiovisuais."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O pesquisador menciona no formulário da Plataforma Brasil que "Não há riscos." No entanto, no TCLE, aponta: "A participação possui riscos mínimos, como desconforto ou constrangimento, em alguma etapa das atividades propostas. De forma a amenizar possível desconforto é garantido que o pesquisador é habilitado como Professor de História e possui experiência didático-pedagógica em sala de aula; A pesquisa se dará no próprio espaço escolar onde o voluntário estuda, as atividades serão realizadas de forma colaborativa onde cada estudante desempenhe o papel que se ache mais confortável".

Em relação aos benefícios, cita "Contribuição para a pesquisa no Ensino de História."

**Endereço:** Rua São Francisco Xavier 524, Bl. E 3ºand. S. 3018  
**Bairro:** Maracanã **CEP:** 20.559-900  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** enca@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 3.712.650

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa e a sequência didática proposta se mostram relevantes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A folha de rosto é assinada e carimbada pela diretora da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Apresentam-se TCLEs para os responsáveis e os alunos, corrigidos com a menção a riscos. Apresenta-se um Termo de Cessão de áudio-vídeo e o Termo de Anuência Institucional, onde serão recrutados os participantes.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para novembro de 2020. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1432420.pdf	22/10/2019 10:18:56		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCIA_Enviar.doc	22/10/2019 10:18:23	NAICON DE SOUZA BRINCO	Aceito
Outros	Carta_Pendencias.pdf	22/10/2019 10:15:17	NAICON DE SOUZA BRINCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TAI.pdf	22/10/2019 10:13:43	NAICON DE SOUZA BRINCO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	18/09/2019 08:56:32	NAICON DE SOUZA BRINCO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	18/09/2019 08:40:02	NAICON DE SOUZA BRINCO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018  
 Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900  
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
 Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Processo: S. 112.890

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 19 de Novembro de 2019

---

Assinado por:

Patricia Fernandes Campos de Moraes  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL. L. 9ºand. S. 3019  
Bairro: Maracanã CEP: 20.550-000  
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uefjr

Página 26 de 28

Fonte: COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (CEP-UERJ). Plataforma Brasil. Acervo de Pesquisa,

## ANEXO C – Fontes Analisadas: Grupo 1

Figura 53 – Fonte Documental Grupo 1

## O problema dos sem terra não é de hoje: a reforma agrária na Roma Antiga.

*Para entender a história...* ISSN 2179-4111. Ano 1, Volume set., Série 07/09, 2010, p.01-10.



Contemporaneamente a questão da reforma agrária chama a atenção, conflitos entre grandes proprietários de terras e despossuídos marcam os noticiários, escandalizando a sociedade.

No entanto, o problema dos sem terra não é novidade na história da humanidade, na antiguidade, durante o Império Romano, já existiam conflitos semelhantes aos que temos hoje.

A sociedade da época não possuía o mesmo grau de desenvolvimento tecnológico que temos, mas encontraram formas mais criativas de resolver questão.

### Em Roma Antiga...

O cidadão da República Romana era o camponês-soldado que em caso de guerra abandonava sua propriedade para lutar, retomando a pátria no final da campanha.

A guerra era extremamente lucrativa, porém, com a expansão imperialista romana, quando os cidadãos lutavam pelo Estado, o problema dos sem terra se tornou crescente.

Roma era basicamente agrícola, o que fazia que o camponês abandonasse suas terras por longos períodos, deixando tudo ao relento e acabando por perder a posse pelo não pagamento de impostos.



Isto só acontecia com os pequenos proprietários, os quais trabalhavam a terra eles próprios e seus familiares.

Os grandes proprietários de terra, que serviam como oficiais e não simples soldados como os camponeses, tinham escravos, não sendo prejudicados quando iam para a guerra, deixando inclusive a administração de suas posses nas mãos desses escravos e retomando com mais escravos para empregarem na lavoura

Este cenário trouxe problemas à sociedade romana, com os grandes latifundiários comprando gradualmente as pequenas propriedades e fazendo aumentar os

proletários a perambularem pelos centros urbanos, especialmente a cidade de Roma.

Isto porque a família, filhos e esposa, podiam ser dados como garantia para conseguir empréstimo, no caso de não pagamento tornavam-se escravos até que a dívida fosse paga.



Neste ambiente de convulsão social, o movimento de reforma agrária foi liderado pelos irmãos Graco.

Foi uma tentativa de restaurar o equilíbrio social.

Entretanto, contradições latentes emergiram no interior do movimento.

Abriu-se uma grande fratura política que caracterizou a fase final da República Romana, iniciando um período de

instabilidade política que só foi encerrado com a instauração do Império e a consolidação do sistema escravista.

### Expansionismo romano e as mudanças sociais.

Logo após o confronto com Cartago, cidade do norte da África, na Segunda Guerra Púnica, Roma se transforma na maior potência do mundo antigo, mas o preço pago foi alto.

O conflito causou grandes perdas humanas e a imposição de pesados impostos aos cidadãos romanos para ajudar a manter a guerra.



Além disso, Roma teve sua agricultura prejudicada pela ausência dos homens que estavam em campanha e pela passagem dos exércitos inimigos pelo sul da Itália.

Após a vitória contra Cartago, os romanos continuaram suas conquistas, insistindo em convocar camponeses para o serviço militar, agravando o empobrecimento dos pequenos proprietários de terras.

Os órfãos e viúvas dos soldados mortos em campanha eram praticamente obrigados a se desfazer de suas propriedades.

Os pequenos proprietários tinham suas terras usurpadas ou eram obrigados a vender por um baixo preço aos vizinhos quando eram convocados para o serviço militar.

Neste processo os ricos ficaram cada vez mais ricos e os pobres mais pobres.

Para fazer as guerras, Roma, precisava de empréstimos que pagava com as terras conquistadas.

Quem emprestava o dinheiro eram os ricos proprietários de terra que só aumentavam seu patrimônio.

A guerra era sem dúvida uma fonte de enriquecimento, mas a divisão do saque era desigual.

Os saques proporcionaram o aumento da utilização de escravos e a urbanização, beneficiando uma parcela cada vez menor da sociedade, no caso, obviamente, a aristocracia, fazendo surgirem às chamadas villas escravistas.

### A Villa Escravista.

A "villa" produzia produtos destinados à comercialização, tais como azeite e vinho. Produzia-se também para consumo pessoal, especialmente trigo e outros cereais, cujos preços eram pouco compensadores no mercado, mas em quantidade menor, apenas para consumo dos escravos da própria villa.



Ao contrário, a pequena propriedade camponesa, apresentando um caráter familiar, doméstico, produzindo prioritariamente cereais para consumo própria e para vender nos centros urbanos.

É interessante ressaltar que a produção da villa, deixando desabastecido o mercado interno de viveres, inicialmente só foi possível porque o trigo era obtido junto às províncias conquistadas, muitas vezes como pagamento de impostos, ou seja, gratuitamente.

Na villa era utilizada em larga escala a mão de obra escrava, apenas na

época da colheita se contratava mão de obra extra entre homens livres, assalariados por jornada.



O latifúndio escravista era geralmente uma entidade diversa, compondo varias unidades independentes pertencentes ao mesmo proprietário.

Seu proprietário era um homem de Estado, vivia na cidade e deixava a propriedade na mão de um feitor, o "vilicus".

A elite romana enriqueceu com o sistema das villas, porém,

criou vários problemas ao desequilibrar a distribuição de renda entre os cidadãos.

#### Terras públicas para os sem terra.

A villa era incapaz de absorver toda a mão de obra livre.

O que ocasionou o inchamento das cidades, os centros urbanos em expansão passaram a receber os sem terra.



Uma saída para evitar o caos social, já que se avolumavam os marginalizados a perambularem pelas cidades, em geral veteranos de guerra com treinamento e experiência militar e prontos para dar um golpe de Estado em nome de quem daquele que desse uma oportunidade de vida melhor, seria utilizar as chamadas terras publicas para empregar esta mão de obra ociosa livre.

No entanto, o "ager publicus", ou seja, as terras do Estado,

eram administradas pelo senado e os magistrados, sendo empregada nelas os escravos que abundavam com as conquistas, lembremos que os prisioneiros de guerra se tornavam escravos.

O "ager publicus", por sua vez, eram as terras dos povos conquistados que passavam para o Estado ou eram distribuídas aos cidadãos, os quais formavam colônias romanas. Faziam parte de um processo que romanizou a Itália e urbanizou muitas áreas, mas a rigor só membros das elites recebiam as terras, a maior parte ficava entregue ao Estado para ajudar a cobrir seus enormes e luxuosos gastos.



Além disso, havia várias áreas não cultiváveis que eram incluídas na condição de públicas, tais como pântanos e florestas.

Já pastagens, eram alugadas pelo Estado, utilizadas por particulares mediante uma taxa proporcional ao tamanho do rebanho paga ao senado de Roma.

Os nativos que utilizavam o "ager publicus", terra que afinal

lhes pertencia por direito, deviam pagar o "vectigal", que consistia em um imposto pago ao Estado pela utilização das terras apropriadas através da conquista.

Um outro tipo de terra pública era o chamado "occupatio", terras sem proprietário e ocupadas por "possessores", aqueles que detinham seu uso, no caso, homens ricos que tinham condições de mantê-las ocupadas com escravos e possuíam influência no senado, pois a posse podia ser revogado pelo Estado a qualquer momento.

### O camponês soldado.

Na República, o cidadão era convocado no momento da guerra e dispensado no final da campanha.

Portanto, cada cidadão abandonava suas terras para lutar, constituindo a espinha dorsal do exército romano.



Este exército era organizado em forma de centúrias, unidades com 100 homens.

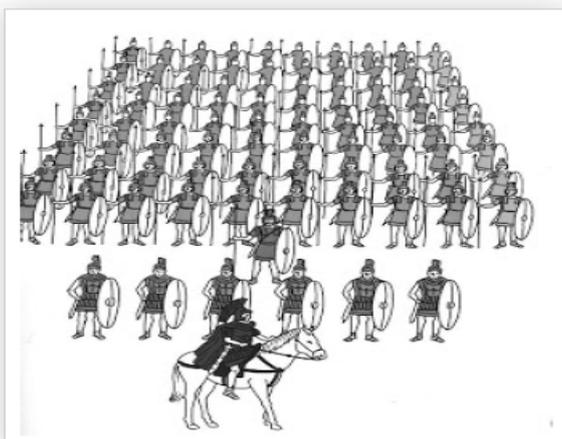
As centúrias eram divididas segundo a posse dos cidadãos, considerada como parâmetro para medir a contribuição que poderiam dar em caso de guerra, já que cada cidadão pagava por seu próprio equipamento.

As centúrias eram divididas em cinco classes, sendo que cada uma tinha direito a um voto no comício das centúrias.

Os magistrados superiores, aqueles que tomavam as decisões políticas e administrativas, eram eleitos pelo sistema de centúrias.

O grande problema é que em um total de 195 centúrias, a classe superior, os patrícios que constituíam os grandes latifundiários, possuíam 98 votos, contra 97 que representava o resto da sociedade.

Assim, embora as centúrias da categoria dominante não tivessem os 100 soldados mínimos considerados como requisito para ter representatividade, eram os grandes proprietários de terras que tomavam as decisões, já constituíam oficialmente a maioria.



As centúrias de plebeus, camponeses, tinham muito mais do que 100 soldados, mas cada uma só tinha direito a um único voto.

Havia ainda cidadãos que eram considerados abaixo da categoria dos pequenos proprietários de terras, a chamada quinta classe, os "capite censi" (recenseados somente pela sua pessoa) e os "proletários" (aqueles que tinham perdido tudo, não possuindo posse alguma), estavam em situação ainda pior e iriam constituir em breve o grosso da população romana.

Quando os camponeses soldados começaram a perder as terras, devido ao prolongamento das guerras, ocorreu a proletarização, provocando problemas no recrutamento.

A questão dos sem terra passou a ameaçar existência da República.

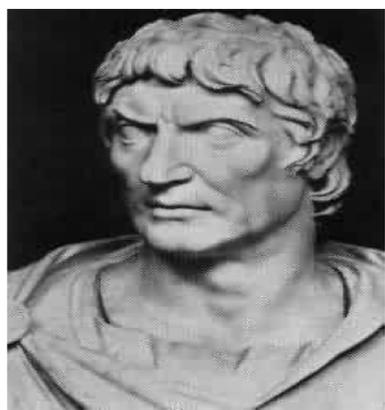
Ao contrário das elites, as camadas inferiores não tinham como expressar uma ação política própria por vias institucionais, precisava da liderança de um membro da aristocracia para representá-los.

Estes líderes não tardaram em aparecer.

Uma parte da aristocracia senatorial tomou a frente nas reformas necessárias à manutenção da República.

#### A lei agrária de Tibério Graco.

Um grupo de senadores reabriu a questão do "ager publicus" em 133 a.C. Tibério Graco encarregou-se de apresentar uma nova lei agrária.



Ele provinha da mais alta nobreza.

O pai fora censor e duas vezes cônsul, a mãe era filha de Cipião, o Africano, o homem que derrotou o general Aníbal.

Era genro de Ápio Cláudio, chefe de uma influente família patricia.

Seu irmão mais moço, Caio, era genro de Públio Crasso, cônsul em 131 a.C e um dos romanos mais ricos da época.

Ao apresentar o projeto de lei, Graco, ocupava o cargo de "Tribuno da Plebe", desejando restituir à camada camponesa o seu antigo vigor.

Sua intenção não era gratuita, pretendia preservar a estrutura da Cidade-Estado, o exército cívico e a camada de pequenos e médios proprietários.

Assim, pensava em reforçar o poder militar de Roma através do cidadão soldado.

Sua idéia era garantir o direito do cidadão à propriedade das terras conquistadas com a sua participação, evitando a marginalização dos ex-combatentes.

O projeto de Tibério Graco limitava o direito de posse sobre as terras públicas. Estabelecia que cada indivíduo poderia ocupar no máximo 500 jeiras (125 hectares) do "ager publicus".



Cada pai de família poderia receber mais 250 jeiras por cada filho; a extensão permitida seria no máximo de 1000 jeiras (250 hectares).

A parte excedente a este limite seria devolvida ao Estado.

As terras recuperadas seriam divididas em pequenos lotes e distribuídas aos cidadãos pobres, sendo inalienáveis.

Os beneficiários deviam pagar um pequeno imposto, o "vectigal", uma taxa anual sobre a terra.

Como compensação aos expropriados, a terra pública sobre as quais tinham direito seria transformada em propriedade privada.

A plebe rural apoiou a proposta, enquanto os ricos proprietários de terras se colocaram contra.

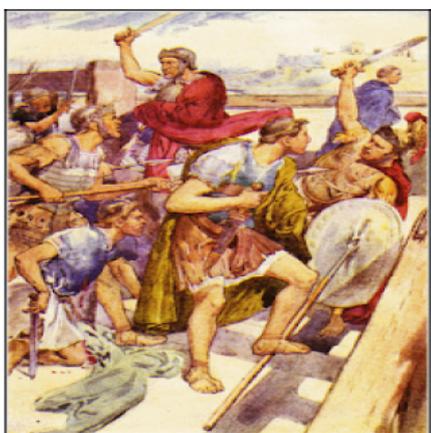
A proposta foi vetada pelo senado e por outro Tribuno da Plebe, no caso Otávio.

Esgotado o prazo de um ano e não sendo permitida a reeleição para o cargo de Tribuno,

Tibério perdeu sua imunidade.

Mesmo assim, conseguiu que a lei fosse aprovada através da deposição de Otávio pelo "Comício por Tribos".

Esta consistia na votação, no mesmo sistema das centúrias, sendo tal comício formado por todos os cidadãos divididos em 35 tribos, mas diferente, cada tribo tinha direito a um voto.



Além disso, Tibério conseguiu que o tesouro real de Átalo III, último rei de Pérgamo, deixado em testamento a Roma, fosse destinado ao auxílio do assentamento dos sem terra.

Tendo entrado em choque direto com o senado, o resultado não poderia ser outro, Tibério e seus partidários foram assassinados.

No entanto, prudentemente, para evitar uma revolta popular, o senado não revogou a lei, mas colocou obstáculos a sua aplicação que terminaram por torná-la nula na prática.

No obstante, o movimento pela reforma agrária permaneceu ativo e conseguiu eleger Flávio Flaco para o consulado de 125 a.C.

O novo cônsul propôs aos povos da península itálica a restituição das terras públicas em troca da cidadania romana.

Uma proposta que foi bem recebida pelo povo, mas que foi recusada pelo senado, o qual representava exclusivamente as elites.

#### **A ampliação das reformas.**

Em 123 a.C., Caio, irmão mais novo de Tibério, foi eleito "Tribuno da Plebe".



Caio Graco reuniu em torno de si a plebe rural e urbana, os cavaleiros e os aliados itálicos.

A primeira lei que fez aprovar declarou que nenhum cidadão podia ser condenado à morte sem o consentimento do povo.

Como o efeito da nova lei era retroativo, o cônsul que estava no cargo quando seu irmão foi assassinado fugiu de Roma, indo exilar-se para fugir à condenação.

Em seguida conseguiu a aprovação de uma lei permitindo a reeleição para o cargo de "Tribuno", um dos grandes obstáculos enfrentados por seu irmão, sendo, obviamente, reeleito ao término do seu mandato.

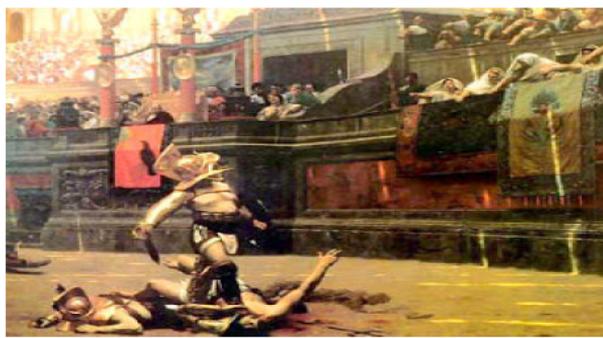
Caio aprovou então uma lei através da qual o Estado ficava obrigado a distribuir mensalmente trigo a preços fixos e mais baixos que os de mercado para os cidadãos romanos.

Esta medida enfraqueceu os laços do clientelismo, pois antes, ricos proprietários de terra mantinham vários proletários agregados a eles através da distribuição de comida, em um sistema bem parecido com o que seria vivido no Brasil na época dos coronéis.

Assim obteve de imediato o apoio incondicional da plebe urbana.

A partir do que empreendeu um programa de obras públicas, com a construção de celeiros destinados ao armazenamento do excedente das colheitas compradas a baixos preços.

Depois, transferiu o tribunal que julgava crimes de extorsão da competência do senado para os "êquites" (cavaleiros), criando um instrumento para pressionar os grandes latifundiários.



Favoreceu também os cavaleiros com a concessão do recebimento de impostos da rica província de Pérgamo.

Desse modo conseguiu o apoio destes cavaleiros, embora esta aliança não possuísse solidez, uma vez que conseguidas as vantagens, os cavaleiros voltariam a se aliar aos senadores.

Caio Graco foi o grande continuador do projeto do irmão, desenvolveu uma política de fundação de

colônias não só na Itália, mas também nas províncias.

Para manter o exército forte, base de seu poder, por seu intermédio o Estado Romano passou a ficar obrigado a pagar o equipamento dos soldados, favorecendo a plebe rural que já não tinha mais como custear o próprio equipamento.

Uma medida essencial, já as fileiras dos legionários eram recrutados entre os mais pobres, o que se mostrava como única saída para que Roma continuasse a expandir seu domínio.

Isto porque era necessário expandir, ao mesmo tempo, o efetivo militar romano.

#### **A reação senatorial.**

Os adversários de Caio Graco procuraram retirar-lhe o apoio popular.

Para isso incitaram a plebe.

Caio Fânio, por exemplo, que se elegera cônsul com o apoio de Caio, afastou-se dele e passou a instigar a plebe urbana, afirmando que se os itálicos recebessem a cidadania, teriam que dividir com eles os privilégios reservados aos cidadãos de Roma.



Ao candidatar-se a um terceiro tribunato, Caio não foi eleito.

Quando o senado propôs a revogação da lei relativa à fundação de uma colônia em Cartago, ocorreram os primeiros choques sangrentos pela posse da terra entre plebeus e patrícios e seus agregados e partidários.

O senado concedeu plenos poderes ao cônsul e decretou lei marcial.

Caio fez-se matar por um de seus escravos para evitar cair nas mãos do senado.

Seguiu-se então uma onda de prisões, processos e exílios.

A lei agrária nunca foi revogada, mas sendo modificada em etapas sucessivas, através de outras leis, perdeu sua eficácia.

No final os pobres perderam tudo e ficaram reduzidos à desocupação das terras que tinham conquistado, tornando o recrutamento novamente um grande problema.

Em 107 a.C. quando Mário, um "homem novo", termo equivalente a novo rico, que se elegera cônsul, precisou recrutar um exército para uma guerra na África do Norte, havia tal escassez de cidadãos com propriedade que decidiu permitir o alistamento dos proletários.

### A consolidação do poder militar.

A reforma militar de Mário era a oficialização de uma realidade, a proletarização da sociedade Romana.

O exército passou a ser composto quase totalmente por cidadãos sem terra, para os quais o serviço militar se tornou um meio de vida.

O problema agrário, que não foi resolvido no sentido proposto pelos Gracos, tornou-se mais agudo e assumiu uma nova forma.

Os veteranos de guerra, os ex-soldados, passaram a exigir o recebimento de terras ao final do serviço militar.

O soldado profissional passou a ser um instrumento político nas mãos dos generais que lutavam pelo poder.



Estes generais começaram a prometer terras pelo apoio político, instalando veteranos nas zonas ocupadas, transformando os soldados em elementos de conservação da ordem.

Em troca, os comandantes recebiam a lealdade cega dos soldados beneficiados com a propriedade de terras.

A luta política se transformou em guerra civil, na qual exércitos romanos passavam a se enfrentar pelo poder.

Foi assim que dois generais, Mário e Sila, acabaram lutando em uma guerra civil, sendo o último vitorioso e terminando por confiscar as terras de seus adversários para distribuir tudo a seus veteranos.



Entretanto, com Júlio César ouve-se falar pela última vez em lei agrária destinada a cidadãos pobres.

Daí em diante, só veteranos seriam beneficiados com terras.

A instalação em massa dos antigos soldados de César constituiu para Otávio, quando ficou como único herdeiro do

poder, uma sólida base para a instauração do Império.

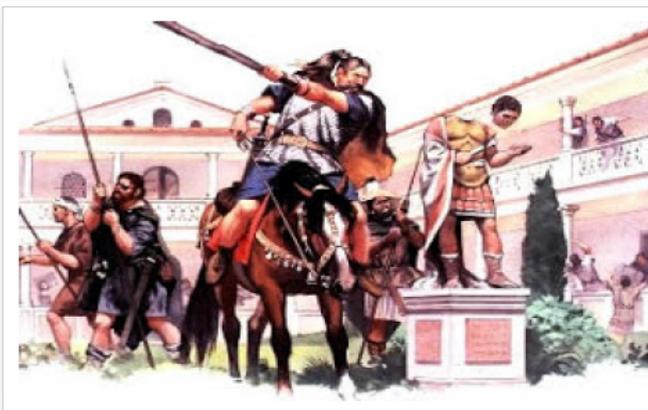
Os veteranos passaram a ser uma grande massa de manobra, uma imensa clientela pessoal do príncipe, já que com a profissionalização do exército, os soldados tinham a promessa do Imperador de receberem terras ao final do serviço militar, o qual durava 25 anos.

### Concluindo.

No final a solução para o problema da reforma agrária na Roma Antiga foi redistribuir as terras conquistadas de outros povos entre os soldados.

O que atendeu ao interesse das elites em expandir a zona de influência romana através das conquistas militares, facilitando o recrutamento de soldados.

A rigor, é interessante notar que a imposição de serviço militar por pelo menos 25 anos, permitia a poucos conseguirem se tornar proprietários de terra, principalmente durante o período Imperial.



A maioria dos soldados morria em combate antes de completar os 25 anos de serviço, somente aqueles beneficiados com a regalia de serem dispensados antes do tempo conseguiriam se integrar a uma nova categoria social: a dos cavaleiros.

Este novo estamento, com a queda do Império Romano, iria constituir a nobreza durante a

Idade Média.

Não obstante, é incrível como a história se repete, em vários aspectos.

É assustador pensar em como podemos entender a realidade contemporânea estudando, por exemplo, a antiguidade.

**Para saber mais sobre o assunto.**

ALFÖLDY, Géza. *A História Social de Roma*. Lisboa: Presença, 1989.

CORASSIN, Maria Luíza. *A Reforma Agrária na Roma Antiga*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

**Texto: Prof. Dr. Fábio Pestana Ramos.**

Postado por Fábio Pestana Ramos às [00:02](#)

Reações: [gostaria de saber mais \(0\)](#) [interessante \(1\)](#) [legal \(0\)](#)

Fonte: RAMOS, 2010.

## ANEXO D – Fontes Documentais Analisadas: Grupo 2

Figura 54 – Fonte Documental Grupo 2

### 1981 - A Encruzilhada Natalino

***As ocupações de terra se tornaram ferramenta de expressão camponesa e de contestação do autoritarismo.***

Uma das primeiras demonstrações de força, por parte dos Sem Terra, ocorreu em 25 de julho de 1981, em um ato público com mais de quinze mil pessoas, noticiado pela imprensa de Porto Alegre como “a maior manifestação realizada por trabalhadores rurais na história do Rio Grande do Sul”. Em todo o país, novos focos de resistência à ditadura das armas e das terras surgiram: posseiros, arrendatários, assalariados, meeiros, atingidos por barragens. As ocupações de terra se tornaram ferramenta de expressão camponesa e de contestação do autoritarismo.

### Boletim Sem Terra

***Nós somos mais de 500 famílias de agricultores que vivíamos nessa área (Alto Uruguai) como pequenos arrendatários, posseiros da área indígena, peões, diaristas, meeiros, agregados, parceiros, etc. Desse jeito já não conseguimos mais viver, pois trás muita insegurança e muitas vezes não se tem o que comer. Na cidade não queremos ir, porque não sabemos trabalhar lá. Nos criamos no trabalho na lavoura e é isto que sabemos fazer.***

Assim se apresentam os “colonos acampados em Ronda Alta”, em carta publicada na capa da edição nº 1 do “Boletim Informativo da Campanha de Solidariedade aos Agricultores Sem Terra”, o que posteriormente se transformou no Jornal Sem Terra.

Em 1981, ainda em período de Ditadura Militar, as famílias acampadas da Encruzilhada Natalino estavam cercadas pelas tropas do exército brasileiro comandada pelo Coronel Curió. Imediatamente, o acampamento teve uma grande repercussão, e muitas entidades foram se associando a campanha de solidariedade aos sem terra. Com isso, uma das principais ações tiradas foi a criação de um Boletim, com o objetivo de divulgar a Encruzilhada Natalino e solicitar o apoio das comunidades, entidades, sindicatos e outros setores da sociedade civil. Ao mesmo tempo, o Boletim serviu enquanto um instrumento de agitação para a base acampada, em que via nele toda a manifestação de apoio, de bispos, da igreja, de parlamentares, do Brasil inteiro com aquela luta.

### Surge o MST

Em 1984, os trabalhadores rurais que protagonizavam essas lutas pela democracia da terra e da sociedade se convergem no 1º Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná. Ali, decidem fundar um movimento camponês nacional, o MST, com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país.

***Queremos ser produtores de alimentos, de cultura e conhecimentos. E mais do que isso: queremos ser construtores de um país socialmente justo, democrático, com igualdade e com harmonia com a natureza***

### Saiba Mais

Eram posseiros, atingidos por barragens, migrantes, meeiros, parceiros, pequenos agricultores... Trabalhadores rurais Sem Terra, que estavam desprovidos do seu direito de produzir alimentos.

Não apenas nos sentimos herdeiros e continuadores das lutas anteriores, mas também somos parte das lutas que nos forjaram no nosso nascimento. Do sindicalismo combativo, da liberdade política e das Diretas-Já em 1984, quando já em nosso primeiro Congresso afirmávamos que “Sem Reforma Agrária não há democracia”.

## Do Boletim ao Jornal Sem Terra



A partir de 1984, com a criação oficial do MST, o Boletim Sem Terra dá um salto qualitativo e se transforma no Jornal Sem Terra. Muda o formato, a amplitude, o editorial e os objetivos. Num momento de nacionalização do Movimento, o jornal passa a ter um caráter mais interno, e se torna um dos principais instrumentos de articulador, de motivador da luta e de formação política a ser realizado nos trabalhos de base, característica que vem tendo desde então.

## 1º Congresso Nacional

### *A Terra e sua função social*

E com o ímpeto combativo de nossos lutadores e sindicalistas, nos empenhamos também na construção da nova constituinte, aprovada em 1988, quando conquistamos, entre outras vitórias, os artigos 184 e 186, que garantem a desapropriação de terras que não cumpram sua função social.

**Art. 186** - A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos:

- I** - aproveitamento racional e adequado;
- II** - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;
- III** - observância das disposições que regulam as relações de trabalho;
- IV** - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores.

## 2º Congresso Nacional

De 8 a 10 de maio de 1990, foi realizado o 2º Congresso Nacional do MST, em Brasília com a participação de 5 mil delegados dos 19 estados em que o MST estava organizado. A dificuldade daquele período, com forte repressão às lutas sociais no campo e a o não avanço da Reforma Agrária fez com que o Movimento criasse o lema “Ocupar, Resistir, Produzir”. As ocupações de terras foram reafirmadas como o principal instrumento de luta pela Reforma Agrária.

### ***Ocupar, Resistir, Produzir***

*2º Congresso Nacional do MST  
8 a 10 de maio de 1990*

Diversas entidades e organizações estavam presentes em apoio ao MST, além de parlamentares e 23 delegados de organizações camponesas da América Latina. Na segunda metade dos anos 90, o MST contabilizava 300 associações nos assentamentos, incluindo 10 cooperativas. O objetivo do Movimento era incentivar a produção nos assentamentos, mas para isso era preciso equipamento, infraestrutura, além de uma política agrícola governamental voltada para assuntos de reforma agrária.

## Criação da Via Campesina

Em 1993 é criada a Via Campesina, um movimento internacional que aglutina diversas organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres camponesas e comunidades indígenas dos cinco continentes.

O 1º Congresso do MST, organizado a partir do 1º Encontro Nacional em Cascavel, no Paraná, em 1984, aconteceu durante os dias 29 a 31 de janeiro de 1985. Dele foi tirado como orientação a ocupação de terra como forma de luta, além de ter sido definido os princípios do MST: a luta pela terra, pela Reforma Agrária.

### ***Ocupação é a Única Solução***

*1º Congresso Nacional do MST  
29 a 31 de janeiro de 1985*

O Movimento teve a clareza política de que era necessário ser uma organização autônoma a partidos e governos. O congresso de 1985 é um marco histórico do MST. Demos uma nova característica da luta pela terra. Saímos de lá convictos de que teríamos que partir para as ocupações, e construímos o lema “Terra para quem nela trabalha” e “Ocupação é a Única Solução”. Em maio do mesmo ano, em menos de três dias mobilizamos mais de 2500 famílias em Santa Catarina, em 12 ocupações. Em outubro, o Rio Grande do Sul ocupou a Fazenda Anoni. Todos os estados começaram a fazer ocupações.

Figura 55 – Fonte Documental Grupo 2

**MEMORIAL DA DEMOCRACIA** O Memorial Linha do Tempo Extras português espanhol

**1985** 29 DE JANEIRO

## MST REALIZA PRIMEIRO CONGRESSO NACIONAL

Movimento se afirma como vanguarda da luta pela terra e a reforma agrária

Compartilhar

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) realiza seu primeiro Congresso Nacional, em Curitiba (PR), e assume uma posição de destaque na luta pela reforma agrária no Brasil. O evento é um desdobramento do 1º Encontro Nacional, ocorrido no ano anterior, em Cascavel (PR), quando a organização foi oficialmente criada.

O congresso em Curitiba contou com a participação de lavradores e camponeses de diferentes Estados, que contribuíram para a fixação das diretrizes de atuação do MST, resumidas em duas palavras de ordem: "Ocupação é a única solução" e "Sem reforma agrária, não há democracia". O movimento passou a defender a ocupação de terrenos como legítimo instrumento de luta contra o latifúndio e pelo direito à terra.

O MST tem raízes históricas nas lutas do período pré-1964 pela reforma agrária, uma das reformas de base preconizadas pelo governo João Goulart. Naquela fase, as Ligas Camponesas, lideradas por Francisco Julião, haviam sido o movimento social mais expressivo na luta pela terra.

Nos anos 1980, sob a influência da Pastoral da Terra (CPT) e das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), vinculadas ao setor progressista da Igreja Católica, surgiram novas lideranças no setor, dando origem ao núcleo original do Mstater (Movimento dos Agricultores Sem Terra) e depois ao MST. Um impulso decisivo foi dado com a implantação do acampamento de Encruzilhada Nabalino (MS), no início da década.



Foto de Sebastião Salgado publicada em seu livro "Terra", de 1997, dedicado às famílias sem terra brasileiras; obra tem introdução do escritor português José Saramago e versos de Chico Buarque

**Documentos e extras**



Linha do Tempo

Fonte: MEMORIAL DA DEMOCRACIA, 2019.

## ANEXO E – Fontes Documentais Analisadas: Grupo 3

Figura 56 – Fonte Documental Grupo 3

Há cinco anos, após muitas lutas, 63 famílias conquistaram a terra e construíram o assentamento Projeto de Desenvolvimento Sustentável Osvaldo de Oliveira, conhecido como PDS Osvaldo de Oliveira, localizado no município de Macaé, no interior do Rio de Janeiro.

Para rememorar esse processo, no último dia 7 de setembro, as famílias comemoraram a trajetória histórica da comunidade desde o acampamento, e inauguraram uma casa de farinha, que já está sendo utilizada coletivamente na produção de diversos alimentos saudáveis que possuem como matéria-prima o aipim e a mandioca.

Com um sorriso no rosto, a assentada Gildete Rocha Sales diz que a chegada da casa de farinha vai proporcionar a produção de tapiocas coloridas, além da própria farinha “bem torradinha”.

Vale destacar que as tapiocas coloridas, com corante natural de beterraba, e a tradicional, com leite condensado e coco, foram as atrações da inauguração.

Já o filho de assentados e integrante do Coletivo de Comunicação do MST no estado do Rio, Fábio Virgílio, disse que a casa de farinha é um projeto o qual gostou de acompanhar desde o começo.

### **O projeto**

A construção da Casa de Farinha partiu da necessidade de facilitar o transporte e aumentar a durabilidade das safras de aipim e mandioca produzidos no assentamento.

Ela funciona com um triturador movido a bicicleta, uma prensa e um forno para a torra. O projeto foi financiado com recursos de incentivo à tecnologia social do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e executado em parceria com estudantes do curso de engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) de Macaé.

“Na UFRJ temos um projeto de desenvolvimento de tecnologia nos princípios da tecnologia social que gera ensino e pesquisa, além de democratizar os meios de produção”, explica Camila Laricchia, professora de engenharia e responsável pelo projeto da casa de farinha.

Ela afirma também que o projeto é extremamente relevante e que a parceria é fundamental, “não só para as famílias envolvidas no trabalho, mas para a construção do conhecimento, de forma popular e emancipadora”.

### **Despejo não! PDS resiste!**

Além da inauguração da casa de farinha, as famílias realizaram um Ato Político em defesa do assentamento PDS Osvaldo de Oliveira, que hoje se encontra ameaçado de despejo por conta de um processo de reintegração de posse determinado pelo Tribunal Regional Federal do Rio de Janeiro (TRF-RJ), em agosto deste ano.

O ato contou com a presença de 150 pessoas, sendo elas representantes de sindicatos, movimentos sociais e partidos políticos.

Luana Carvalho, da direção nacional do MST, afirma que não é à toa que a inauguração da casa de farinha foi comemorada com tanta alegria pelas famílias assentadas. “essa experiência da casa de farinha ajuda a pensar em tecnologias sociais adaptadas a realidade das famílias”.

Fonte: MST, 2019.

Figura 57 – Fonte Documental Grupo 3

O Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS) Osvaldo de Oliveira é um assentamento organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no município de Macaé, região norte fluminense, desde 2014. A unidade com modelo pioneiro no Rio de Janeiro conta com mais de 60 famílias que produzem alimentos agroecológicos. No entanto, todo trabalho do PDS Osvaldo de Oliveira está sob ameaça de acabar por conta de um processo de reintegração de posse determinado pelo Tribunal Regional Federal do Rio de Janeiro (TRF-RJ) em agosto deste ano.

**Em nota**, o MST/RJ classificou como “autoritária” a decisão do desembargador do TRF-RJ. Ela determina que as famílias tenham 90 dias para saírem da terra. A decisão ainda prevê utilização de força policial caso os assentados não saiam voluntariamente.

“O latifúndio sempre tem interesse de expulsar as famílias da terra, fazendo o que for possível. O juiz leu apenas o laudo da ex-proprietária, não deu importância para os laudos feitos por outros técnicos e tomou a decisão de expulsar em até 90 dias as famílias que hoje estão produzindo e cuidando do meio ambiente”, disse o assentado Silvano Leite em entrevista ao programa Brasil de Fato, relatando a preocupação das famílias com a possibilidade de serem retiradas a força do local.

Feijão, abóbora, milho e melancia são alguns produtos que o PDS Osvaldo de Oliveira comercializa em diferentes unidades da Universidade Federal Fluminense (UFF) em diversas cidades do estado, no espaço Terra Crioula e na Feira da Reforma Agrária Cícero Guedes, organizados capital. Toda produção sustentável é vendida a preços populares semanalmente. Além das feiras, o assentamento entrega semanalmente cerca de uma tonelada de alimentos para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) de Macaé.

“Estamos mobilizando a sociedade porque as pessoas consomem nossos produtos. Estamos entregando pelo segundo ano em mais de 30 escolas a nossa produção”, acrescenta Silvano. O assentamento PDS Osvaldo de Oliveira completa cinco anos no próximo sábado (7) com a inauguração de uma casa de farinha coletiva.

Assine a petição *online* no link abaixo e apoie o PDS Osvaldo de Oliveira:

<https://bit.ly/2k0zavF>

Fonte: PITASSE, 2005.

Figura 58 – Fonte Documental Grupo 3

**Grande Expediente é dedicado aos idealizadores do projeto que objetiva apoiar famílias desempregadas por meio de educação para o campo**

A pedido do vereador Marcel Silvano (PT), o Grande Expediente da Sessão Ordinária na Câmara de Macaé, na terça-feira (26), foi dedicado para as lideranças do Acampamento Edson Nogueira, na região serrana, para que apresentassem o projeto para a implantação de uma escola voltada para a agroecologia, a ser construída em uma área desapropriada pela prefeitura, onde funcionaria um abatedouro.

Três representantes fizeram uma explanação sobre o projeto, que tem apoio de universidades públicas, como UFF e UFRJ, que estão dialogando com o Governo a respeito do assunto. Na ocasião, solicitaram apoio dos vereadores, ressaltando a importância da iniciativa para o enfrentamento à crise econômica no município.

Nelson de Freitas, um dos coordenadores do assentamento no Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS) Osvaldo de Oliveira, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizado no distrito de Córrego do Ouro, ressaltou a importância da escola que visa defender o plantio sem uso de agrotóxicos.

"Trata-se de uma unidade pedagógica para o desenvolvimento da agroecologia, que visa implantação de um experimento voltado para a atividade e capacitação de famílias desempregadas e em risco social na cidade, e produção de alimentos saudáveis, como os agroecológicos, beneficiando a saúde da população.

Ex-moradora da Nova Holanda e hoje acampada no Edson Nogueira, Rosa relatou suas dificuldades em meio à crise e violência, bem como o preconceito e repressão sofridos quando teve que recorrer a um acampamento em Cantagalo, Rio das Ostras. De volta a Macaé, diz se sentir mais segura no acampamento da Serra, apesar das condições precárias, e otimista com a iniciativa, por meio da implantação da escola.



Rosa, do MST, diz que sem-terra corriam risco de morte em Rio das Ostras e passam necessidade em Macaé

"Recebemos a proposta de nos aliamos ao MST para termos uma vida melhor e agora faço parte desse acampamento onde estamos vivendo com o menos possível, porém numa terra pública, de forma provisória, onde as 120 famílias não correm risco de morte como em Cantagalo. Por isso estamos aqui pedindo apoio aos vereadores, que nos deixe provisoriamente. Não queremos pegar terra de prefeitura, mas sim até o Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) fazer a vistoria e indicar a área que devemos ir definitivamente", disse Rosa.

Segundo Ramiro Marcos Dulcich Piccolo, professor do curso de Serviço Social da UFF Rio das Ostras, antes do Acampamento Edson Nogueira acontecer, já vinha dialogando com secretarias da Prefeitura sobre esse projeto. "A partir da experiência com o Osvaldo Oliveira, vimos que aqui havia um enorme potencial para isso e encontramos essa área de 80 hectares, ideal para montar uma experiência piloto de formação teórica e prática em agroecologia, inclusive com criação de algum tipo de animal.

A infraestrutura da escola, de acordo com ele, será feita por meio de bioconstrução com as próprias famílias e assessoria técnica da universidade e prefeitura, com recursos e parcerias. Ao todo são três cursos de capacitação: um com duração de dois meses, outros com quatro e seis meses, com uma equipe pedagógica formada por profissionais das universidades e de instituições de cooperações técnicas parceiras no projeto. A capacidade é de absorver uma média de 300 famílias por ano, as quais se hospedariam e trabalhariam no local no período de duração dos cursos.

O vereador Marcel Silvano, que sempre acompanhou o PDS Osvaldo Oliveira e agora o acampamento Edson Nogueira, apóia o projeto e vem trabalhando nessa articulação para sua implementação. "O Sem Terra não é inimigo, nem do povo e nem do meio ambiente, e essa proposta prova e consolida isso, colocar a comida saudável no nosso prato, respeitar o meio ambiente e dar oportunidade de trabalho a quem precisa", concluiu Marcel.

Fonte: JORNAL O DEBATE ON. Macaé, 26 de junho de 2018.

## ANEXO F – Fontes documentais analisadas: todos os grupos

Figura 59 – Turminha MPF

**Turminha aprende sobre reforma agrária e assentamento**

— registrado em: [MPF](#), [flora](#), [meio ambiente](#), [Inra \(Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária\)](#), [terra](#), [patrimônio público](#), [assentamento](#), [reforma agrária](#)

 Pessoal, como ultimamente só temos conversado sobre notícias ruins, hoje quero contar uma boa.

É verdade, Vó Zita. Quando não é desvio de verba pública, são médicos se ausentando no horário de trabalho, é falta de acessibilidade em diversos locais. Só coisa chata rolando. 

 Eu concordo com vocês, mas sei que tem muita coisa bacana acontecendo por aí. O que a senhora iria contar mesmo, Vó Zita? É coisa boa, não é?

É sim, Alex. O Ministério Público Federal em Rio Verde, no estado do Goiás, expediu uma recomendação ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) para solucionar questões ambientais e agrárias referentes ao Projeto de Assentamento Sonho Real, que tem fim de reforma agrária e está localizado no município de Caçu. 

 O que é reforma agrária?

Reforma agrária, pessoal, tem por objetivo promover distribuição mais justa de propriedades rurais. O Estado é o responsável por comprar ou desapropriar terras de grandes latifundiários e distribuir lotes menores para famílias mais pobres, que vão plantar e sobreviver desse plantio. 

 E quem são esses grandes latifundiários, professor?

São proprietários de grandes extensões de terra, cuja maior parte aproveitável não é utilizada. 

 O Estado tem obrigação de garantir o direito ao acesso à terra para quem nela vive e trabalha. Várias famílias camponesas, no entanto, são expulsas do campo, tendo suas propriedades adquiridas por grandes latifundiários. E essa obrigação não é uma coisa que eu acho, ela está prevista no Estatuto da Terra que, infelizmente, não é posto em prática.

A realização da reforma agrária no Brasil é lenta e enfrenta várias barreiras. Entre elas, podemos destacar a resistência dos grandes proprietários rurais e as dificuldades jurídicas. 



Voltando à notícia, a senhora falou sobre um tal de Projeto de Assentamento Sonho Real. O que é assentamento?

Bem, para explicar o que é assentamento precisamos, antes de tudo, conhecer o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Ele é responsável por implementar a política de reforma agrária e contribuir para o desenvolvimento rural sustentável. Agora, assentamento é o retrato físico da reforma agrária. Ele nasce quando o Incra transfere posse de terra a trabalhadores rurais sem terra, para que possam cultivar e promover seu desenvolvimento econômico.



Assentamento é, portanto, a razão de existência do Incra.

Agora que entendemos os conceitos mais difíceis, a senhora pode continuar contando a notícia.



Ah é, já tinha até esquecido o porquê desse assunto. Então, de acordo com a procuradora da República Sabrina Menegário, há cinco anos, o Incra assentou 36 famílias nesse projeto. Depois, constatou que 19 famílias ficaram em áreas de mata. Assim, foi necessário pedir ao Incra que providenciasse, por meio do Ibama, as devidas licenças ambientais para o desmatamento da área e a utilização do solo. No entanto, o Ibama negou a autorização para o desmatamento da propriedade.

E aí, o que aconteceu depois disso? Ficou por isso mesmo?



Em razão disso, foi solicitado parecer técnico de perito do MPF/GO, que constatou a possibilidade de desmatamento, pois, apesar de estar inserido em área denominada como Bioma de Mata Atlântica, o local possui apenas espécies vegetais secundárias, que podem ser desmatadas. Assim, os assentados podem poderiam fazer uso agrícola, pecuário e silvicultural do solo, ressalvadas as áreas de preservação permanente.

E o Ibama, dessa vez, acatou a recomendação do MPF?



Sim, o Ibama aprovou a exploração da área em questão e, com isso, as famílias do assentamento terão condições de explorar a terra e suprir as suas necessidades básicas de sobrevivência.

**ANEXO G – Acampamento Edson Nogueira**

Figura 60 – Imagem de satélite do Acampamento Edson Nogueira



Fonte: Imagens ©2019 Maxar Technologies, Imagens ©2019 CNES / Airbus, Maxar Technologies, Dados do mapa ©2019.

Figura 61 – Possibilidade de percurso entre o C.M. Elza Ibrahim e o Acampamento Edson Nogueira



Legenda: ■ C. M. Elza Ibrahim. ■ Acampamento Edson Nogueira.

Fonte: Imagens ©2019 Maxar Technologies, Maxar Technologies, TerraMetrics, Data SIO, NOAA, U.S. Navy, NGA, GEBCO, Imagens ©2019 CNES / Airbus, Landsat / Copernicus, Maxar Technologies, Dados do mapa ©2019.

## ANEXO H – Assentamento Osvaldo Oliveira

Figura 6253 – Possibilidade de percurso entre o C.M. Elza Ibrahim e o assentamento PDS Osvaldo de Oliveira



Legenda: ■ C. M. Elza Ibrahim. ■ Assentamento PDS Osvaldo de Oliveira.

Fonte: Imagens ©2020 TerraMetrics, Dados do mapa ©2020 Google.

Figura 63 – Área da antiga fazenda Bom Jardim



Legenda: Figura construída com base em Wigg et al. (2016); Imagens ©2020 CNES / Airbus, Landsat / Copernicus, Maxar Technologies, Dados do mapa ©2020.  
Fonte: O autor, 2020.

Figura 64 – Imagem de satélite do assentamento PDS Osvaldo de Oliveira



Fonte: Imagens ©2020 CNES / Airbus, Maxar Technologies, Dados do mapa ©2020.

**ANEXO I** – Local do Acampamento o qual pesquisador foi integrante em 2001

Figura 65 – Local acampamento que lutava pela reforma agrária no ano de 2001. Bairro de Cantagalo, Rio das Ostras



Legenda: Destacado em vermelho espaço do acampamento o qual o presente pesquisador foi integrante.

Fonte: Imagens ©2020 CNES / Airbus, Maxar Technologies, Dados do mapa ©2020 CNES / Airbus, Maxar Technologies, Dados do mapa ©2020.

ANEXO J – Resultado Final F6203

Tabela 7 – Resultado Final F6203

		DADOS DE IDENTIFICAÇÃO - LIVRO NOTAS										RESULTADO FINAL																		
		Escola: 0 - CM PROF ELZA IBRAHIM Prof: Série: 6º ANO Turma: F6203 Turno: TARDE Dias Letivos: 200      Ano: 2019										LINGUA PORTUGUESA	Faltas	ARTES	Faltas	EDUCAÇÃO FISICA	Faltas	HISTÓRIA	Faltas	GEOGRAFIA	Faltas	MATEMÁTICA	Faltas	CIÊNCIAS	Faltas	LINGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)	Faltas	INFORMÁTICA	Faltas	OUTRAS DISCIPLINAS
1		56	16	71	12	87	0	72	11	71	3	50	18	52	6	51	4	-	0	-	0	-	0	A						
2		66	8	77	0	86	2	85	7	76	0	58	2	71	0	58	0	-	0	-	0	-	0	A						
3		TROCA DE TURMA																												
4		58	2	72	4	84	0	63	8	71	0	70	8	81	0	60	2	-	0	-	0	-	0	A						
5		57	6	75	2	81	2	71	8	66	3	52	0	74	0	51	2	-	0	-	0	-	0	A						
6		62	14	91	2	86	0	76	3	81	0	60	6	71	0	74	2	-	0	-	0	-	0	A						
7		91	4	88	2	88	4	94	3	92	0	77	6	99	0	90	0	-	0	-	0	-	0	A						
8		87	0	88	2	89	0	95	0	94	0	72	6	99	0	87	0	-	0	-	0	-	0	A						
9		95	4	90	0	91	0	100	1	93	0	79	6	99	0	98	2	-	0	-	0	-	0	A						
10		53	2	53	6	81	2	77	1	68	0	57	8	61	2	51	6	-	0	-	0	-	0	A						
12		42	18	55	6	70	0	55	31	45	3	37	34	45	12	37	18	-	0	-	0	-	0	NA						
13		64	4	90	0	88	0	82	10	78	0	55	2	85	2	80	2	-	0	-	0	-	0	A						
14		87	0	85	2	90	0	75	0	90	0	74	0	87	0	88	0	-	0	-	0	-	0	A						
15		27	4	69	4	65	6	45	3	46	0	30	15	40	18	47	0	-	0	-	0	-	0	NA						
16		TRANSFERIDO FORA																												
17		73	6	86	2	79	0	79	8	83	0	71	0	83	0	71	0	-	0	-	0	-	0	A						
18		TROCA DE TURMA																												
19		50	8	75	2	78	0	74	4	72	0	50	4	57	0	50	0	-	0	-	0	-	0	A						
20		50	18	63	4	80	0	81	10	63	3	50	16	62	2	59	2	-	0	-	0	-	0	A						
21		TROCA DE TURMA																												
22		63	10	87	2	87	2	82	9	86	3	72	16	75	0	83	4	-	0	-	0	-	0	A						
23		TROCA DE TURMA																												
24		50	6	63	0	83	0	57	12	63	3	53	10	55	6	50	2	-	0	-	0	-	0	A						
25		TRANSFERIDO REDE																												
26		60	4	78	5	85	2	79	10	82	0	58	4	61	0	70	0	-	0	-	0	-	0	A						
27		50	16	70	2	74	2	74	13	72	3	51	32	76	0	57	0	-	0	-	0	-	0	A						
28		PD	18	PD	0	PD	2	PD	10	PD	3	PD	18	PD	0	PD	2	PD	0	PD	0	PD	0	A						
29		63	2	77	4	74	0	90	4	78	0	63	6	61	0	73	0	-	0	-	0	-	0	A						
30		TRANSFERIDO REDE																												
31		17	40	41	2	29	30	22	26	19	53	11	80	37	24	30	20	-	0	-	0	-	0	NA						
32		71	0	82	4	77	0	76	5	82	0	64	2	66	0	72	0	-	0	-	0	-	0	A						
33		79	0	86	2	87	0	96	6	89	0	72	8	81	0	92	2	-	0	-	0	-	0	A						
34		62	2	70	2	84	0	67	4	84	0	65	2	81	0	79	0	-	0	-	0	-	0	A						
35		EVADIDO																												
36		67	0	77	4	87	0	79	1	86	3	64	8	85	0	76	0	-	0	-	0	-	0	A						
37		33	10	56	2	30	32	70	8	42	3	40	34	68	0	40	4	-	0	-	0	-	0	NA						
38		90	0	91	4	96	0	98	1	98	0	91	4	99	0	97	0	-	0	-	0	-	0	A						
39		TRANSFERIDO FORA																												
40		PD	6	PD	4	PD	2	PD	5	PD	3	PD	12	PD	0	PD	2	PD	0	PD	0	PD	0	A						
41		TRANSFERIDO REDE																												
		TROCA DE TURMA																												
		TROCA DE TURMA																												

Fonte: LIVRO DE NOTAS, 2019.

ANEXO K – Resultado Final F6204

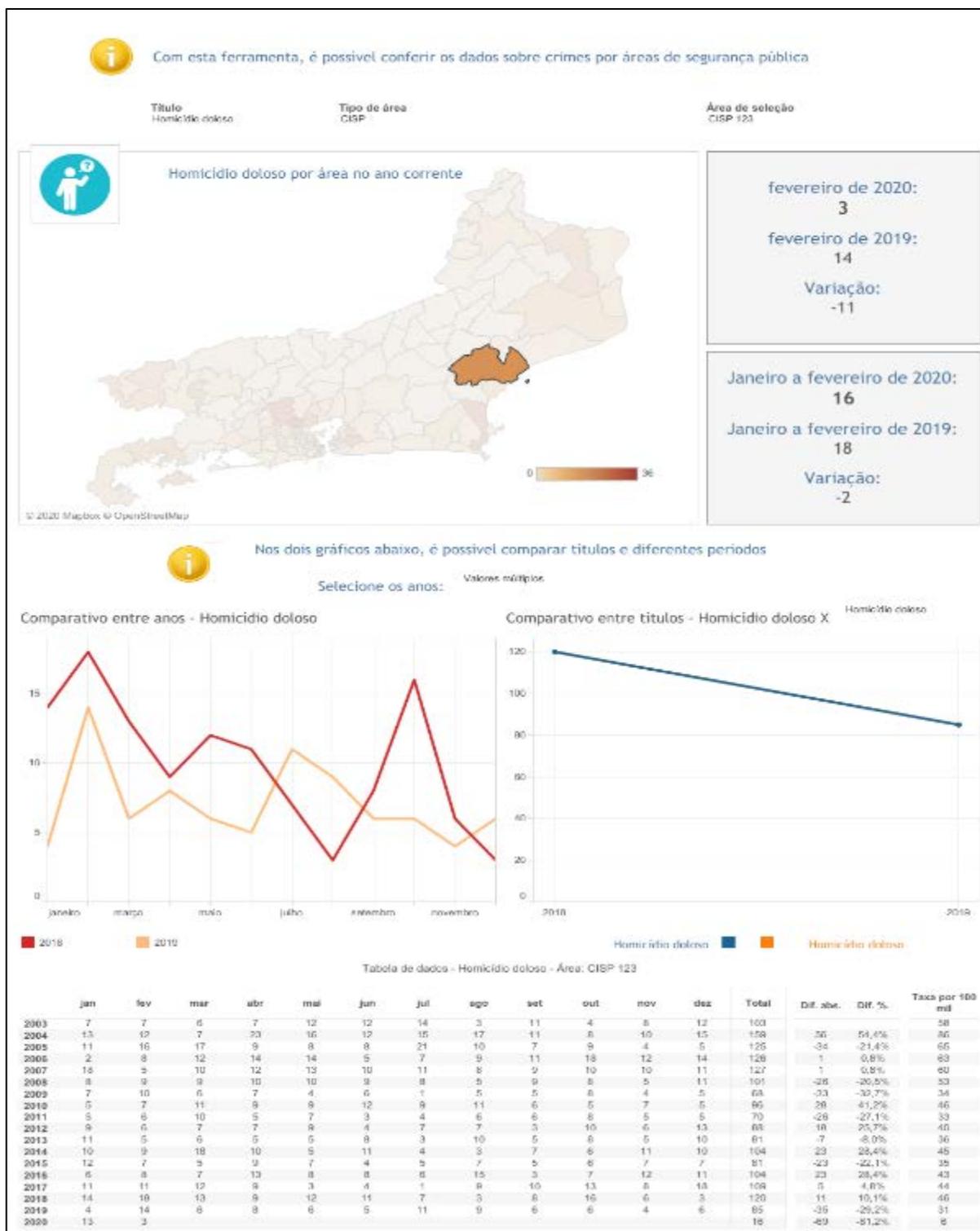
Tabela 8 – Resultado Final F6204

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO - LIVRO NOTAS		RESULTADO FINAL																				
Escola: 0 - CM PROF ELZA IBRAHIM Profº: Série: 6º ANO Turma: F6204 Turno: TARDE Dias Letivos: 200      Ano: 2019		LINGUA PORTUGUESA	Fallias	ARTES	Fallias	EDUCAÇÃO FÍSICA	Fallias	HISTORIA	Fallias	GEOGRAFIA	Fallias	MATEMÁTICA	Fallias	CIENCIAS	Fallias	LINGUA ESTRANGEIRA (MODERNA) (INGLÊS)	Fallias	INFORMÁTICA	Fallias	OUTRAS DISCIPLINAS	Fallias	Apr. / Rep. RESULTADO
1		TROCA DE TURMA																				
2		57	20	75	0	63	8	63	10	58	0	50	14	64	0	55	0	-	0	-	0	A
3		75	6	86	0	75	4	90	2	79	0	69	2	82	2	81	0	-	0	-	0	A
4		81	6	78	0	68	4	91	0	85	0	72	6	87	2	84	0	-	0	-	0	A
5		75	30	88	0	77	14	85	7	94	1	72	8	88	0	80	0	-	0	-	0	A
6		72	28	85	0	70	10	85	13	80	0	66	14	80	4	79	0	-	0	-	0	A
7		76	8	76	0	70	2	87	3	85	0	70	4	88	2	76	0	-	0	-	0	A
8		70	2	80	0	63	0	76	3	73	0	55	4	63	0	82	0	-	0	-	0	A
9		50	24	69	0	54	14	52	15	61	0	50	30	63	13	56	0	-	0	-	0	A
10		72	22	68	0	59	10	80	3	67	0	50	4	67	2	70	0	-	0	-	0	A
11		60	2	87	0	79	4	78	3	74	0	50	0	76	2	65	0	-	0	-	0	A
12		TROCA DE TURMA																				
13		59	4	61	0	67	4	63	2	59	0	59	0	65	0	60	0	-	0	-	0	A
14		73	28	66	0	74	14	83	15	81	1	65	28	69	7	66	0	-	0	-	0	A
15		TRANSFERIDO FORA																				
16		69	8	96	0	82	4	91	3	66	0	64	2	54	4	77	0	-	0	-	0	A
18		89	2	89	0	76	2	93	4	91	0	87	0	89	0	95	0	-	0	-	0	A
19		65	4	78	0	57	4	86	4	76	0	71	2	73	0	63	0	-	0	-	0	A
20		60	6	82	0	56	6	69	0	70	0	50	0	58	2	60	0	-	0	-	0	A
21		50	20	66	0	58	12	57	5	76	0	50	10	71	1	53	0	-	0	-	0	A
22		<b>38</b>	<b>88</b>	<b>70</b>	<b>0</b>	<b>56</b>	<b>12</b>	<b>59</b>	<b>16</b>	<b>38</b>	<b>0</b>	<b>22</b>	<b>94</b>	<b>45</b>	<b>13</b>	<b>20</b>	<b>0</b>	<b>-</b>	<b>0</b>	<b>-</b>	<b>0</b>	NA
23		74	28	74	0	61	4	89	11	69	0	57	22	70	0	72	0	-	0	-	0	A
24		79	12	96	0	77	4	91	2	90	0	82	0	98	0	85	0	-	0	-	0	A
25		TRANSFERIDO REDE																				
26		50	66	82	0	73	6	80	12	77	0	50	52	74	0	59	0	-	0	-	0	A
27		69	8	78	0	69	0	83	2	71	0	59	2	74	2	77	0	-	0	-	0	A
28		73	4	86	0	81	6	84	2	73	0	57	8	76	2	82	0	-	0	-	0	A
29		50	2	75	0	65	4	69	1	67	0	50	4	56	0	57	0	-	0	-	0	A
30		65	20	88	0	62	4	78	4	81	0	53	4	61	2	67	0	-	0	-	0	A
31		73	12	71	0	67	4	86	3	74	0	80	0	64	0	78	0	-	0	-	0	A
32		66	18	73	0	57	6	85	1	78	0	76	12	73	0	76	0	-	0	-	0	A
33		61	34	65	0	56	12	79	8	71	0	50	20	50	6	63	0	-	0	-	0	A
34		PD	50	PD	0	PD	8	PD	4	PD	0	PD	23	PD	0	PD	0	PD	0	PD	0	A
35		70	11	70	0	55	6	86	6	84	0	62	6	98	0	68	0	-	0	-	0	A
36		50	60	89	0	58	4	72	7	58	0	50	32	68	0	50	0	-	0	-	0	A
37		50	14	63	0	68	4	52	12	58	0	50	4	59	2	55	0	-	0	-	0	A
38		<b>48</b>	<b>34</b>	<b>74</b>	<b>2</b>	<b>48</b>	<b>28</b>	<b>47</b>	<b>24</b>	<b>64</b>	<b>0</b>	<b>39</b>	<b>12</b>	<b>30</b>	<b>28</b>	<b>66</b>	<b>0</b>	<b>-</b>	<b>0</b>	<b>-</b>	<b>0</b>	NA
39		75	0	93	10	71	2	80	4	73	0	57	0	53	0	78	0	-	0	-	0	A

Fonte: LIVRO DE NOTAS, 2019.

## ANEXO L – Taxa de homicídios 2018-2019 (ISP, 2020)

Tabela 9 – Taxa de homicídios dolosos em Macaé 2019



Fonte: ISP, 2020.

## ANEXO M – Piscina do Colégio Municipal Elza Ibrahim

Figura 66 – Piscina do Colégio Municipal Elza Ibrahim



Fonte: MACAÉ NOTÍCIAS, 2019.

Figura 67 – Piscina do Colégio Municipal Elza Ibrahim



Fonte: MARCELO IMBETIBA, 2019.

**ANEXO N – Frente do Colégio Municipal Elza Ibrahim**

Figura 68 – Frente do Colégio Elza Ibrahim



Fonte: ARQUIVO SECOM, 2013.

**ANEXO O – Sala de aula no Colégio Municipal Elza Ibrahim**

Figura 69 – Sala de aula no Colégio Municipal Elza Ibrahim

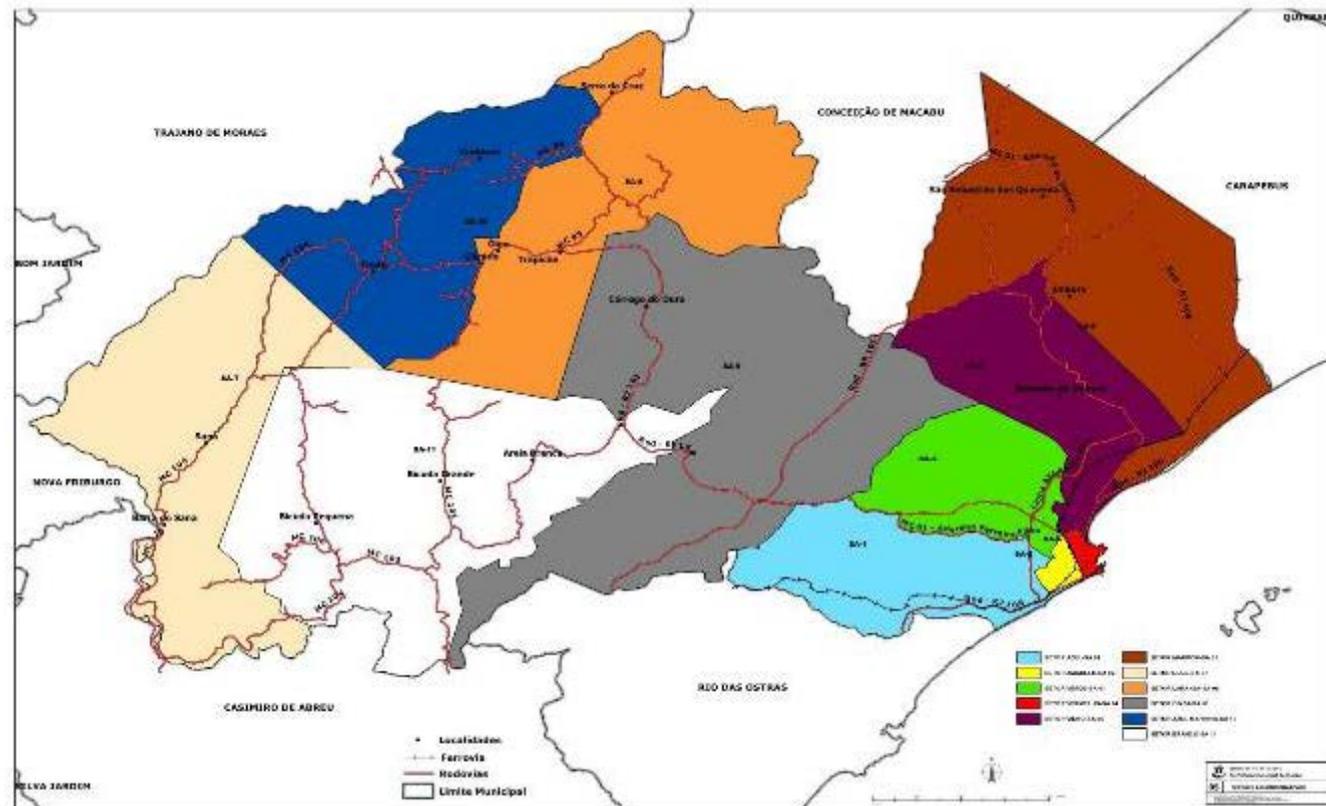


Legenda: Na imagem, pode-se notar o teto com tinta cedendo; no local há infiltração de água em dias de chuva. A porta da sala quebrada, encostada na parede. Ventilador de teto enferrujado, por onde também há infiltração em dias de chuva.

Fonte: O autor, 2020.

## ANEXO P – Mapa de Macaé dividido por Setor Administrativo

Figura 70 – Mapa de Macaé dividido por Setor Administrativo

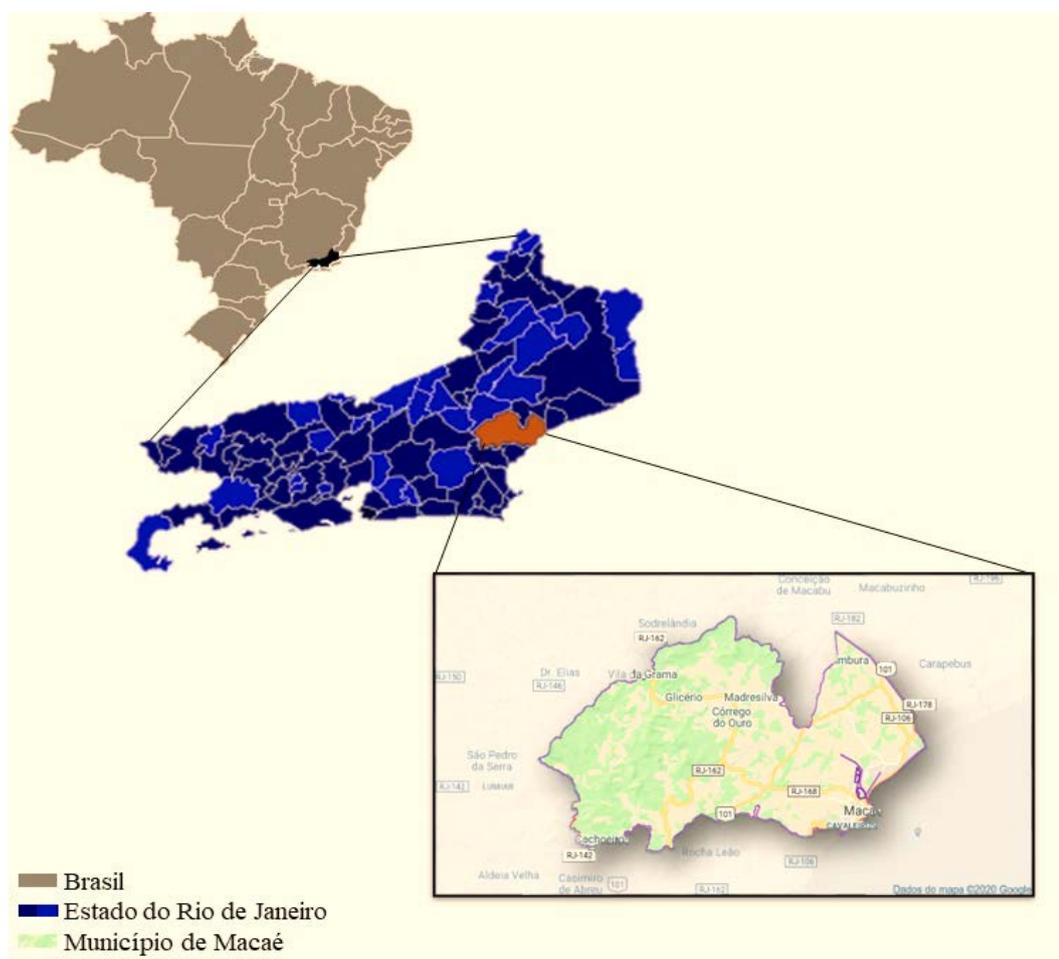


Legenda: O Colégio Municipal Elza Ibrahim encontra-se no setor Vinho. O Acampamento Edson Nogueira e o Assentamento PDS Osvaldo de Oliveira encontram-se no setor Cinza.

Fonte: MACAÉ, 2014.

## ANEXO Q – Mapa Localização da cidade de Macaé

Figura 71 – Cidade de Macaé (localização)



Fonte: O autor, 2020.

**ANEXO R** – Narrativas audiovisuais produzidas pelos estudantes hospedadas no *YouTube*

Tabela 10 - Narrativas audiovisuais construídas pelos estudantes. Hospedadas no *Youtube*

<b>Turma</b>	<b>Grupo</b>	<b>Tema</b>	<b>Link</b>
F6203	1	Roma século II a.C.	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=G0MmA8-wTa4&amp;list=PL3ZMgsq3S8DtUogE-02Gx5TyPBKkoex6L">https://www.youtube.com/watch?v=G0MmA8-wTa4&amp;list=PL3ZMgsq3S8DtUogE-02Gx5TyPBKkoex6L</a> >
F6203	2	Brasil 1980-1990	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=91WPMxg_Qhg&amp;list=PL3ZMgsq3S8DtUogE-02Gx5TyPBKkoex6L&amp;index=2">https://www.youtube.com/watch?v=91WPMxg_Qhg&amp;list=PL3ZMgsq3S8DtUogE-02Gx5TyPBKkoex6L&amp;index=2</a> >
F6203	3	Macaé 2010-2019	Não concluído.
F6204	1	Roma século II a.C.	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=G4FWYctYVQU&amp;list=PL3ZMgsq3S8DtUogE-02Gx5TyPBKkoex6L&amp;index=3">https://www.youtube.com/watch?v=G4FWYctYVQU&amp;list=PL3ZMgsq3S8DtUogE-02Gx5TyPBKkoex6L&amp;index=3</a> >
F6204	2	Brasil 1980-1990	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=31bsl_8sKzs&amp;list=PL3ZMgsq3S8DtUogE-02Gx5TyPBKkoex6L&amp;index=4">https://www.youtube.com/watch?v=31bsl_8sKzs&amp;list=PL3ZMgsq3S8DtUogE-02Gx5TyPBKkoex6L&amp;index=4</a> >
F6204	3	Macaé 2010-2019	< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=aTSvda3egPY&amp;list=PL3ZMgsq3S8DtUogE-02Gx5TyPBKkoex6L&amp;index=5">https://www.youtube.com/watch?v=aTSvda3egPY&amp;list=PL3ZMgsq3S8DtUogE-02Gx5TyPBKkoex6L&amp;index=5</a> >

Fonte: O autor, 2020.