

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA CIDADE EDUCADORA: o uso de paradidáticos em quadrinhos no ensino de história local

Aurino Nascimento

Mestre no Programa de Mestrado em Ensino de História – PROFHISTORIA UFPE. Especialista em História de Pernambuco-UFPE, Especialista em Gestão Pública UFPB. Professor da educação básica.
aurinofranciscojr@gmail.com

RESUMO

O presente artigo trata sobre a utilização de um paradidático, em formato de História em Quadrinhos (HQ), como ferramenta de ensino da história local. Diante da dificuldade dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos em compreender e aplicar conceitos históricos escolhemos conceber um paradidático que dialogasse com a proposta de construção do conhecimento histórico contextualizado, na perspectiva da educação popular, em diálogo com o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos da Escola Luiz Lua Gonzaga, do bairro de Cajueiro Seco, município de Jaboatão de Guararapes, Pernambuco. Para tanto, a proposta da história local, mais particularmente a perspectiva da Cidade Educadora, foi eleita para este trabalho, culminando com a elaboração de um livro paradidático, no formato de história em quadrinhos, onde se busca problematizar e contextualizar o conceito de tempo histórico.

1. Introdução: definindo um problema de pesquisa

“Papai, então me explica: para que serve a história?” Essa é a epígrafe do livro *O Ofício do Historiador*, de Marc Bloch, no qual ele tenta defender que a função social da história diz menos respeito ao campo da utilidade do que da legitimidade. Como professores-pesquisadores de História, vez ou outra somos levados a respondê-la. Esse se tornou o ponto de partida na construção de um paradidático denominado “o relógio” que foi desenvolvido no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Percebemos a falta de identificação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA com relação ao ensino de história, mesmo em relação à história local, ou seja, a história do bairro e do município onde eles moram, trabalham, divertem-se. Um problema que se acentua diante do material didático que reforça o distanciamento da relação aluno-contexto, uma vez que seu conteúdo é apenas superficial no que diz respeito aos assuntos que envolvem

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

o Nordeste do Brasil. Nesse sentido, vimos nos deparando com lacunas no que se refere ao ensino da História Local e à falta de recursos paradidáticos para o Ensino de História para essa modalidade de ensino.

Diante disso, nosso objetivo foi, na perspectiva da educação popular, propor a construção de um recurso didático capaz de promover o conhecimento histórico contextualizado, ou seja, que dialogue com o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, elegemos trabalhar com a proposta da história local, mais particularmente com a perspectiva da Cidade Educadora. Assim sendo, a proposta culmina com a elaboração de um livro paradidático, no formato de história em quadrinhos, para trabalhar o conceito de tempo histórico na perspectiva da História Local.

2. A modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) trata-se de uma modalidade de ensino que tem como objetivo promover o direito ao acesso das pessoas ao processo alfabetizador. Para Souza (2012, p.32), essa é uma modalidade da educação básica com bases políticas e sociais próprias, cuja trajetória é marcada pela existência de programas governamentais, bem como da iniciativa da sociedade civil, de associações comunitárias, dos movimentos sociais, dos sindicatos e de organizações não governamentais (ONGs) voltados às pessoas não alfabetizadas, aos que não concluíram a educação básica no tempo regulamentar e aos adultos que desejam ampliar sua escolaridade.

Atualmente os sujeitos da EJA são diversos, como trabalhadores; aposentados; jovens desempregados e em busca do primeiro emprego; pessoas com necessidades educativas especiais, em que a relação entre educação e trabalho encontra-se fortemente representada, de forma que ela se configura em uma modalidade de educação que precisa ser voltada para sujeitos concretos, situados em contextos concretos e que trazem diferentes histórias e configurações (SOUZA, 2012, p.21).

Sob esse prisma, verificam-se três campos que definem o lugar social do público que compõe a EJA, sendo eles: a condição de não ser mais criança, a exclusão escolar e o fato de compor determinados grupos sociais. E é justamente essa diversidade uma das principais

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

marcas do seu alunado e também o que torna fundamental o conhecimento das diferenças existentes entre os que compõem esse público, como idade, experiências de vida e de bagagem social e cultural, que se expressam em sala de aula. Isso sem esquecer ou negligenciar aquilo que eles trazem em comum, como a impossibilidade ou dificuldade de realizar os estudos na idade prevista, as necessidades referentes ao trabalho; as expectativas de aprendizagem e o desenvolvimento pessoal (MAÇAIRA; BARROS; SOUZA, 2015, p.20).

Essa heterogeneidade peculiar da EJA faz da mesma um espaço repleto de riquezas sociais e culturais, ao mesmo tempo em que faz de seus estudantes “seres ímpares” que, por meio de suas histórias de vida, de suas memórias e representações, preenchem o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos, e como tais precisam ter assegurado o seu direito público subjetivo à educação (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1284). Assim, entender a especificidade da EJA é de particular importância para a efetivação de um ensino eficaz e um aprendizado coerente. Isso ressignifica o aprendizado nessa modalidade de ensino, pois prima pelos objetivos e diretrizes que constituíram a EJA. Como afirma Freire (2011, p.26), o conteúdo a ser ensinado precisa antes ser compartilhado, a fim de que haja paridade com o estudante. É uma construção participativa e, além de tudo, é um respeito para com o estudante da EJA que se encontra em uma situação amadurecida (autônoma) sobre si mesmo e, por consequência, sobre sua formação.

3. A educação popular como política pública educacional

Entre os diferentes termos utilizados, tem-se: educação de adultos, educação popular, educação não formal e educação comunitária, que são usados como sinônimos, embora não sejam. Nesse caso, explicam Gadotti e Romão (2006) que o termo “educação de adultos” provém da postura adotada pela UNESCO e refere-se a uma área especializada da educação; enquanto que o termo “educação não formal” é utilizado pelos Estados Unidos da América (EUA), ao referir-se à educação de adultos dos Países considerados de terceiro mundo. No Brasil, o termo educação não formal é dirigido à educação de adultos associada ao trabalho realizado por ONGs em locais em que o Estado se omitiu, sendo desenvolvida e organizada sem a parceria com os organismos formais.

Enquanto isso, a “educação popular”, segundo os autores, traz uma compreensão

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

contrária à educação de adultos realizada pelos organismos oficiais, pois ela propõe uma educação que atue por meio do processo de conscientização. Iniciada e defendida por Paulo Freire, essa proposta tem como estratégia o respeito e a valorização do saber popular (GADOTTI; ROMÃO, 2006). Ceratti (2007, p.03) afirma que, por volta do início da década de 1960, as inquietações e preocupações de Paulo Freire, diante da conjuntura social do País, encontraram um espaço favorável para o desenvolvimento de práticas sistematizadas que fossem capazes de possibilitar, às massas populares, condições para sua alfabetização, sendo esta compreendida por Freire muito mais do que um simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de leitura e escrita, mas como uma forma de criar e recriar atitudes a partir de situações concretas, realizadas por meio do diálogo.

Em seu discurso, Freire combatia tanto a concepção ingênua, que colocava a educação como alavanca da transformação social e política, quanto o pessimismo sociológico, que a colocava como reprodução mecânica da sociedade. E, apesar de não separar o ato pedagógico do político, ele também não os confundia, pois em sua trajetória sempre buscou aprofundar e compreender o caráter pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica, uma vez que reconhecia a educação como um ato essencial de conhecimento e de conscientização (CERATTI, 2007, p.4).

Políticas educacionais mais expressivas relacionadas à educação de jovens e adultos ganharam forças a partir da Constituição Federal de 1988 que, em seu Art. 208, fala que o dever do Estado com a educação deve ser efetivado mediante a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para todos aqueles que não tiveram acesso a este na idade própria (CERATTI, 2007, p.4). Desta maneira, a atual Carta Magna do País veio situar a “relação dialética existente entre a educação e o exercício da cidadania, considerando-a como condição para a plena participação da vida em sociedade” (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 41).

E, posteriormente, a LDB nº 9.394/1996 veio definir com mais clareza a questão da EJA como modalidade da educação básica (CERATTI, 2007, p.5), conferindo-lhe, assim, uma dimensão diferente da que vinha sendo utilizada até então, ao superar aquela oferta aligeirada, compensatória e supletiva que era dada a essa modalidade de ensino no passado, ao dar-lhes

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

um lugar de destaque com a reafirmação do direito de jovens e adultos à escolaridade e ao responsabilizar o Estado por garantir a este público seu direito à educação (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p.48).

Com as questões apresentadas pela LDB, abriu-se espaço para discussão do sentido da EJA como modalidade da educação básica, tendo como resultado a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 01/2000) que, em seu parecer CNE/CEB nº11/2000, trouxe o reconhecimento do Conselho Nacional de Educação (CNE) da EJA como “um modo de existir com característica própria”, o qual precisa:

considerar “as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias” e se pautar “pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio” (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 44).

4. Qual a importância da história local no ensino de história?

O ser humano está intimamente ligado ao lugar em que vive. Tanto suas relações, quanto sua comunicação, seu modo de ver e sentir a vida. Nesse aspecto, é possível ressaltar o quanto o lugar incide sobre o ser humano; como não é possível desconectá-lo do mesmo. Assim, quando produzimos conhecimento histórico sobre o mundo, devemos levar em conta que existe uma “simbiose” entre ser humano e ambiente. É a partir dessa premissa que se entende a profunda relação aprendizado-ambiente; o contributo do espaço para a formação do indivíduo. O aprendizado-ambiente pode promover, no indivíduo, uma conexão que favorecerá o entendimento de o quanto os elementos, presentes no espaço vivido, implicam no modo de ser de todos e, por isso mesmo, formam a historicidade de cada um.

Melo (2015) relaciona história local com um diálogo espaço-temporal sobre o qual se constrói nossa identidade social. Com esse entendimento bem sedimentado, compreende-se que a aprendizagem a partir do espaço vivido não é estanque, não está construída senão com a

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

dinamicidade formulada pelos indivíduos: não é uma questão de vida apenas, mas de vivência. Isso implica em uma otimização do espaço no sentido de percebê-lo em todas as suas estruturas, pois não se trata apenas de geografia, mas de uma geografia que permeia a vida dos indivíduos; de um contexto que foi sendo modificado por estes, os quais também se modificaram por meio de sua relação com o espaço. No entanto, esse entendimento de aprendizagem de história local é marcado também pela junção reflexão-ação, onde entender o espaço é uma atitude reflexiva. A história intrinsecamente relacionada com o espaço implica em um exercício empírico, atitudinal, promovedor de mudanças, a partir da reflexão.

Chamamos a atenção para o fato de que, enquanto educadores, nossa proposta de ensino da história local não se insere na proposição do Ensino de História por meio dos Ciclos Concêntricos¹, bastante combatida na atualidade, pois leva a um ensino que não desenvolve o que é mais importante na disciplina de História no que concerne à orientação dos problemas da vida prática, mas sim de olhar para os conteúdos “a partir da possibilidade de construir com os alunos novas questões diante de conteúdos/temas postos pela historiografia. Aprender História é discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e espaços históricos” (CAINELLI, 2012, p. 179).

Partindo dessas fundamentações entendemos que a história local dialoga com o postulado freireano que afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Sendo assim, a didática que promove o ensino de história local prima por uma história que respeita a conjuntura do indivíduo, seu espaço, sua história. E, de posse desse conhecimento, proporciona ao aluno uma consciência cidadã, que não apenas vislumbra o espaço em que vive, mas faz com que interfira nele de maneira efetiva e historicamente consciente.

5. Como trabalhar a história local numa perspectiva de cidade educadora?

Partimos do pressuposto que a proposta da cidade educadora é uma possibilidade de

¹Essa teoria/proposta didático-pedagógica busca articular a necessidade de estudo de diferentes contextos com a vida do aluno, oportunizando ao mesmo tempo a construção de conhecimentos a partir de referenciais conhecidos (sejam espaciais ou temporais). Ela tem por base o estágio de desenvolvimento infantil, cujo estudo baseia-se em áreas espaciais da mais próxima para a mais distante, como: casa, escola, bairro, cidade, País e mundo (CAINELLI, 2012).

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

pensarmos a história local, entretanto, reforçando e aproximando a história local do viés político presente no projeto da educação popular para Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que ela visa fortalecer a participação dos estudantes da EJA na vida e cotidiano de sua comunidade. Neste caso, além de debater os conteúdos históricos a partir da dimensão espacial do local, ela vai requerer a predisposição para um outro modo de vivenciar a cidade, aproximando estudantes, comunidades locais, poder público, associações de bairro, ONG's etc., para discussão e proposição de solução dos problemas cotidianos (MOLL, 2004, p.43).

A proposta de cidade educadora surgiu no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, ocorrido em Barcelona, em 1990, e foi sistematizada em diretrizes apresentadas na *Carta da Cidade Educadora*. Posteriormente, essa carta foi atualizada no III Congresso Internacional (em Bolonha, no ano de 1994) e no de Gênova (em 2004). Segundo tal carta, o compromisso formativo da cidade educadora passa pelo fortalecimento dos espaços democráticos, frente aos desafios do século XXI:

A cidadania global vai-se configurando sem que exista ainda um espaço global democrático, sem que numerosos países tenham atingido uma democracia eficaz respeitadora dos seus verdadeiros padrões sociais e culturais e sem que as democracias de longa tradição possam sentir-se satisfeitas com a qualidade dos seus sistemas. Neste contexto, as cidades de todos os países devem agir desde a sua dimensão local, enquanto plataformas de experimentação e consolidação duma plena cidadania democrática e promover uma coexistência pacífica graças à formação em valores éticos e cívicos, o respeito pela pluralidade dos diferentes modelos possíveis de governo, estimulando mecanismos representativos e participativos de qualidade (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2013, p. 3).

Logo, se trataria de uma formação que exercita com os educandos, habitantes do município de Jaboatão dos Guararapes, do bairro de Cajueiro Seco, “os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços” (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2013, p. 9).

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

Pensar uma cidade educadora significa dizer que todos os elementos que a atravessam permitem conexões que validam a aprendizagem; ou seja, um olhar sobre a comunidade, sobre as nuances que a circunscrevem, a cultura que lhe é própria e por isso mesmo a específica; a relação entre os sujeitos componentes deste contexto — em suas etnias, classes, gêneros, gerações; sua variação linguística, enfim, sua correlação histórica. Estes são elementos que consolidam a aprendizagem na proposta da cidade educadora.

Entender a relação que o morador tem com a cidade é uma forma de ligar a aprendizagem do indivíduo à sua própria história. Nesse sentido, diz respeito à instrumentalização da cidade como proposta educadora. Afinal, estudar a história do local sem considerar o seu patrimônio material e imaterial (MELO, 2015) seria como valorizar o invólucro em detrimento do conteúdo, e isso, no que diz respeito ao aprendizado histórico, representa uma castração da própria história local.

A escola, no que diz respeito à EJA, não costuma enxergar a dinâmica social como algo a ser levado em consideração para fins didáticos, isso se configura numa deficiência ou fragilização do processo ensino-aprendizagem, pois não considera a história como um modo de lidar com o passado, de atribuir-lhe sentido com o propósito de orientar as pessoas no presente, na dimensão temporal de suas vidas (CAINELLI; BARCA, 2018).

Ao trazer o conceito de cidade educadora, Toledo, Flores e Conzatti (2004) apresentam uma reflexão sobre o espaço com suas singularidades e sua implicação na aprendizagem dos indivíduos:

O conceito de “cidade educadora” é um conceito em construção, aberto, típico do nosso tempo, do pensar em rede, do multiculturalismo, da interculturalidade, que procura pensar a educação em plena consonância com a vida das pessoas e da sociedade, nos diferentes tempos e espaços educacionais vivenciados por todos os cidadãos e por todas as cidadãs na contemporaneidade (TOLEDO; FLORES; CONZATTI, 2004, p. 8).

Para se desenvolver uma cidade educadora, não é preciso apenas uma estratégia educativa que considere todos os espaços possíveis, mas também de atores que assumam a tarefa de ensinar para além de sua formação profissional (BRARDA; RÍOS, 2004). No caso

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

do professor de História, este deve dialogar com questões do tempo presente. Cerri (2011), ao tratar da consciência histórica, vai reforçar a exigência de um ensino que dê conta também do presente, no qual um dos formatos é a história recente ou história do presente.

6. O paradidático em quadrinhos: O Relógio

Os paradidáticos são assim chamados por auxiliarem os didáticos na promoção do conhecimento. Seu surgimento partiu da necessidade de uma alternativa para os professores que, em sua prática docente, perceberam que podiam se utilizar desse mecanismo para mobilizar estudantes por meio de uma nova maneira de aprender. Sobre o surgimento do paradidático, Laguna explica que:

Os livros paradidáticos nasceram das discussões sobre a necessidade de autores brasileiros produzirem para crianças e jovens, buscando formar através deles, o desejo, o gosto e o prazer de ler. As editoras passaram a investir em textos alternativos, com temas e linguagens mais acessíveis, que serviram para introduzir o aluno no universo da leitura e prepará-lo para obras mais complexas (apud THOMSON, 2016a, p. 30).

A concepção hegemônica de paradidático na área de História, no formato de tecnologia desenvolvida como proposta pedagógica possui uma influência narrativa que, ao invés de construir uma discussão, direciona os estudantes para o que Pinsk (2000) chama de assepsia de uma história pretensamente neutra, a qual demonstra apenas uma visão do fato que foi construída com o objetivo de manter o *status quo* de determinados indivíduos e/ou grupos sociais no curso da narrativa histórica.

Quando se trata de perceber a estrutura de ensino que compõe a Educação de Jovens e Adultos, é possível perceber a dificuldade que existe nessa modalidade de ensino acerca do envolvimento com o aprendizado. Isso se dá, dentre os diversos fatores, porque os alunos não encontram motivação dentro do espaço-escola, muito menos na relação com os conteúdos abordados, que os ajudem a se envolver de forma efetiva e expressiva em seu processo formativo.

Portanto, no Ensino de História, os paradidáticos podem complementar o aprendizado

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

sobre o contexto em que o indivíduo está inserido. Como afirma Lucena (1994), uma vez feitas às discussões das novas perspectivas discutidas pelas tendências historiográficas contemporâneas, o professor ampliará seu campo de documentação, a forma de lidar com a noção de tempo e o universo temático de pesquisas.

Já as histórias em quadrinhos possuem, em sua estrutura, uma sequência de quadros que possibilita a ideia de tempo (NEVES, 2012, p. 11). Suas sequências de quadros demonstram como se deu o começo, o meio e o fim da história, e apresentam todo o desenrolar da trama, a fim de darem a entender como se configurou o resultado da narrativa. No entanto, em específico no Ensino de História, há que se levar em conta todo o potencial imbricado em suas nuances e que perpassa pela subjetividade como estratégia de construção da narrativa histórica (ao incluir a perspectiva das personagens na narrativa gráfica). Neste sentido, reflete Neves (2012, p. 17):

As HQs, em sala de aula, podem ser usadas para trabalhar diferentes disciplinas. Podem ser uma ferramenta que além possibilitar a interação entre as disciplinas, faz com que o aluno adquira um conhecimento utilizando materiais presentes no seu cotidiano e explorando formas de linguagem com reflexões mais críticas. O quadrinho pode ser usado no intuito de atender diferentes propostas se contribuem para formação de valores e o exercício da cidadania. Fazer releitura de cenas do cotidiano, transformar textos narrativos em quadrinhos, construir histórias e propostas de abordagem de temas de forma mais lúdica e divertida são apenas algumas das formas de se utilizar a HQ em contexto escolar.

No que se refere ao Ensino de História, a possibilidade de perceber a metalinguagem² presente nos quadrinhos remete professor e estudante a uma projeção maior do que é percebido de maneira superficial. Vale a pena considerar que:

Para o bom aproveitamento dos recursos que a HQ oferece nas aulas é preciso que o professor seja criativo, explore as interdisciplinaridades

² "A metalinguagem, no sentido mais amplo, é a linguagem para descrever outra linguagem. Utilizando-se de recursos como: Alteração no sentido da leitura, interlocução entre personagem e espectador, materialização de códigos" (GUIMARAES 2002, p.10-11).

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

possíveis por meio deste tipo de representação. Por fim, na utilização da história em quadrinhos na sala de aula, depende do professor dominar sua linguagem, sua estrutura sequencial, fragmentada em cenas e a possibilidade de representação do imaginário, para que possam incorporar de forma positiva em seu processo didático, dinamizando suas aulas, ampliando a motivação de seus alunos e conseguindo melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem (NEVES, 2012, p. 25).

Esse deve ser o ponto de partida para o uso das HQs: a motivação para o aprendizado. Com as histórias em quadrinhos, é possível experienciar novas formas de perceber o aprendizado, além de concebê-lo de maneira prazerosa, observando suas nuances e potencialidades (claro, também suas limitações didáticas), mas conferindo-lhe a possibilidade de ser um instrumento pedagógico de grande inferência no âmbito escolar. Ainda sobre a utilização dos quadrinhos nas aulas de história, elucidam Sobanski et al. (2010) que estes permitem a criação de metodologias para o trabalho do professor de História em sala de aula, sendo consideradas fontes históricas relevantes ligadas ao âmbito da cultura juvenil.

Partindo desse pressuposto, a construção de um paradidático que contenha na sua estrutura as histórias em quadrinhos foi uma estratégia possível para que a aprendizagem acontecesse de uma maneira mais lúdica e, por isso mesmo, mais acessível. Essa diferença é muito importante, pois, ao invés de colocar textos diversos que não remetem àquilo que é possível ser apropriado pelo sujeito da educação da EJA, o quadrinho facilita a abstração, ao colocar de maneira efetiva o estudante “dentro do quadrinho”, ou seja, dentro da história.

Logo, esse material pedagógico deve servir a modalidade de ensino da EJA. Bem como deve trazer, em sua estrutura, exercícios que vão complementar, de forma sequente e interacional, a história em quadrinhos. É uma maneira de utilizar a metalinguagem como recurso didático, mexendo subjetivamente com outras áreas do conhecimento, levando o indivíduo a pensar a História e repensar sua própria história e os mecanismos diversos que circundam sua vida escolar e sua atuação cidadã no contexto em que está inserido.

Pensando em buscar alternativas viáveis para a construção do conceito de tempo histórico, nos desafiemos a contar a história de três alunos: Zé, Maria e João, personagens

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

criados com características psicológicas humanas observadas em alunos da modalidade Jovens e Adultos. Buscamos, assim, gerar empatia e curiosidade para que os leitores adentrem na história. Para tal, lançamos mãos de sentimentos reais: perseverança, desídia, coragem, medo, força de vontade, espírito de aventura, passando ainda por descobertas a partir das tarefas propostas pelo professor Tempus. O nosso objetivo maior foi construir o aprendizado a partir dos tropeços nos caminhos, das incertezas e inseguranças através das quais o próprio processo de aprendizagem se consolida ao longo do trajeto, por meio do tempo e pelas escolhas feitas. Nas atividades propostas, tentamos evitar achismos ou atalhos decorativos com exercícios de memorização e sem reflexões.

A partir de um *storyboard*, elaboramos o paradidático versando sobre as possíveis origens do bairro de Cajueiro Seco, situado no município do Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. Nessa perspectiva, assumimos um engajamento ético, almejando ser uma voz de resistência ante um cenário de dificuldades e silenciamentos dessa modalidade de ensino. Para tanto, buscamos propor um material didático dentro das novas linguagens e narrativas. Optamos pela confecção de quadrinhos desenhados à mão, coloridos com giz de cera, cujos personagens têm nomes comuns e são estudantes da EJA. Essas escolhas tiveram a finalidade de trazer o protagonismo do aluno-pesquisador de sua própria realidade, em contraponto à promoção mercadológica da promoção do herói e da tendência de supervalorização do design gráfico — tão comuns na atualidade, mas que não dialogam com a grande maioria do público da EJA.

Definimos por personagens mais próximos da realidade desse público, a fim de promover uma maior identificação com a história apresentada. Por isso, optamos pela estratégia de que alguns personagens adentrassem em um livro e fizesse uma viagem no tempo, percebendo a dinâmica que perpassa a construção do referido bairro. Essa dinâmica não acontece de forma estanque, pois coloca os personagens, que são alunos da EJA, em uma busca recorrente por uma história contada por meio de vários olhares/perspectivas, contemplando assim todos os atores que participaram direta e indiretamente para a construção do bairro e do município. Houve também a preocupação de trazer, na estrutura do paradidático, a possibilidade de se realizar uma discussão didática. Mais precisamente, promover a reflexão sobre as mudanças e permanências, no recorte proposto pelos agentes

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

formadores da comunidade, por meio de uma discussão. Esta reflexão pode ser desenvolvida tanto pelo professor, quanto pelos alunos em sala de aula.

Nessa proposta de construção do conhecimento, lançamos mão de alguns fatos históricos selecionados sobre a comunidade, reforçando seu protagonismo, e mostrando alternativas político-econômicas na gestão de questões coletivas ao longo dos anos. Acreditamos, pois, no poder da história local como elemento pulsante em cada esquina, como componente importantíssimo na apropriação do saber histórico vivo. Em tempo, roteirizamos exercícios que levam o educando a pesquisa, ao levantamento de dados, de questionamentos, tais como: Quais as funções de um prefeito? Como é explicado o tempo em outras civilizações? Existem variações da expressão tempo em diferentes contextos? Desse modo, o estudante da EJA, em grupos ou individualmente, socializará os resultados, trazendo, para a coletividade da sala de aula, o debate como ato culminante na construção do conhecimento proposto. Evita-se, assim, a memorização de fatos que não geram reflexão e, contrapartida, busca-se uma aprendizagem significativa³.

Considerações finais

Neste nosso percurso, tivemos a preocupação de trazer algumas questões norteadoras, que serviram de arcabouço teórico para a construção de nosso paradidático-quadrinho. Acreditamos que, na elaboração de qualquer material didático, é preciso conhecer o público a que se destina esse material. No caso da modalidade da EJA, faz-se necessário também compreender as lutas empreendidas para a consolidação dos direitos deste público à educação de qualidade, bem como das particularidades que envolvem a sua procura por conhecimento

³ Entendemos como aprendizagem significativa no que tange ao Ensino de História a instrumentalização de conceitos como: tempo histórico, relação entre causa e consequência de fatos históricos em detrimento a memorização de fatos, nome e datas. Segundo Fernando Seffner, embora a aprendizagem significativa em história seja um tema ainda controverso, há certo consenso no que não se deve ser: não deve factual ou baseada na memorização de nomes e datas, ou baseadas em definições estanques e fechadas de acontecimentos históricos. Para Seffner, o que pode ser aprendizagem significativa em história tem várias definições: 1) Compreender a estrutura de uma dada situação: conquista, revolução, golpe, eleição, guerra etc.; 2) Modificar impressões/opiniões a respeito do presente (mudança conceitual); 3) Operar com conceitos: tempo histórico etc.; 4) Trabalhar com diversidade de fontes (não se limitando ao livro didático). (SEFFNER, 2013).

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

fora do tempo tido como “normal”, ou seja, daquele estabelecido pelas leis e políticas públicas do país, como obrigatório para a educação básica. Essas indagações foram indispensáveis para a estruturação de nossa proposta de construção dos quadrinhos.

Além disso, não podemos esquecer que este é um público que, ao chegar à sala de aula, traz consigo uma série de experiências e vivências que não podem ser ignoradas ou menosprezadas pelo professor, principalmente diante de uma conjuntura política que torna desafiadora a tarefa de ensinar, na Educação de Jovens e Adultos, frente aos desmontes que vêm ocorrendo nesse setor da educação. O fim da SECAD e a ausência de programas voltados ao atendimento das necessidades desse público são exemplos claros do atual descaso governamental.

Para embasar ainda mais a nossa proposta, trouxemos alguns esclarecimentos acerca da importância do estudo da história local e do que ela representa para o estudo da História. Ademais, a sua importância para o desenvolvimento de um Ensino de História crítico, retirando-a da perspectiva dos círculos concêntricos, atualmente combatidos, mas que outrora subsidiaram o Ensino de História para essa modalidade de ensino. Buscamos trazer a importância do uso do paradidático no ensino e aprendizagem da história para turmas de EJA, com o qual foi possível perceber as contribuições que esse instrumento traz: uma gama de possibilidades que servem de complemento aos conteúdos ensinados em sala de aula. Um instrumento que serve como subsídio ao trabalho docente, pois traz para o professor a possibilidade de utilizar novas abordagens para a promoção de conhecimentos por parte de seu alunado e mobiliza os alunos por meio de outra maneira de aprender, tanto no que diz respeito à compreensão dos conteúdos, quanto no desenvolvimento do pensamento crítico. E, finalizando nosso arcabouço teórico, tivemos a preocupação de fazer um aporte acerca do papel dos quadrinhos na relação de Ensino de História na EJA, porque acreditamos que essa é uma ferramenta ímpar de comunicação, capaz de conduzir um diálogo didático por meio de uma linguagem prazerosa, simples e direta.

No que diz respeito ao alcance da nossa pesquisa, foi possível desenvolvermos alguns pressupostos que possibilitam vislumbramos um aluno sujeito, em lugar de um aluno objeto a serviço de conteúdos vazios de significados. Assim, experienciando de maneira efetiva cada passo dado nesta pesquisa, foi possível concluir que, na relação de ensino e aprendizagem de

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

História, na modalidade da EJA, diferentes podem ser os caminhos a serem percorridos na efetivação da prática pedagógica. O uso do paradidático, usando quadrinhos como linguagem propulsora do ensino, apresenta-se, portanto, como um recurso rico e cheio de possibilidades, cabendo ao educador ir à busca de novos percursos, a fim de fortalecer no educando o sentimento de pertencimento, de reconhecimento de seu lugar no mundo enquanto cidadão e agente transformador de sua realidade social.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Ângela Maria. A Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos e Sociais. **XIII Congresso de Educação – EDUCERE – PUCPR: Formação de Professores, complexidade e trabalho docente**, 26 a 29/10/2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 29 nov. 2018.

BRARDA, Analía; RÍOS, Guillermo. Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora. In.: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras América Latina, 2004.

CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de história no ensino fundamental. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/7666>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. 2013. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos**. 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_marcia_rodrigues_neves_ceratti.pdf. Acesso em: 25 set. 2019.

CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos Jovens que no Ensino Médio**. 2007, 183fls. Dissertação (Mestrado em Cultura, Escola e Ensino nos Setor de Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

GADOTTI, Moacyr.; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2006.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

caminho da insignificância. *In.*: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlene Medeiros; MAGALHÃES, Marcelouza (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Munaud X; FAPERJ, 2007.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. **POIÉSIS** (Revista do Programa de Pós-Graduação em educação Universidade do Sul de Santa Catarina), Unisul, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 40 - 57, Jan/Jun 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 27 nov. 2019.

LUCENA, Célia Toledo. Memória e História Local: Ensino e Pesquisa. **Top. Educ.**, Recife, v. 12, n. 1/2, p. 121-130, 1994.

MAÇAIRA, Élia de Fátima Lopes; BARROS, Jacira Maria L'Amour Barreto de; SOUZA, Katia Marcelina de (Orgs.). **Política de ensino: educação de jovens e adultos**. Recife: Secretaria de Educação, 2015 (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, v. 5).

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: M. Books do Brasil editora Ltda, 2005.

NEVES, Silva da Conceição. **A História em quadrinhos como recurso didático em sala de aula**. 2012, 30fls. TCC (Artes Visuais com Habilitação em licenciatura) – Universidade de Brasília. Palmas, Tocantins, 2012.

PINSK, Jaime. Apresentação. *In.*: PINSK, Jaime (Org.). **O ensino da história e a criação do fato**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2000 (Repensando o Ensino).

RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. – São Paulo: Contexto, 2004.

SEFNNER, Fernando. Aprendizagens Significativas em História: critérios para a construção de atividades em sala de aula. In GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SOBANSKI, Adriane de Quadros; CHAVES, Edilson aparecido; BERTOLINI, João Luis da Silva; FRONZA, Marcelo. **Ensinar e aprender história: histórias em quadrinhos e canções**. Curitiba: Base Editorial, 2010.

TAVARES, Mayara Barbosa. O uso das histórias em quadrinhos no contexto escolar: contribuições para o ensino-aprendizagem reflexivo. **Publicado em Revista Linguagem**, 16. ed. 2010. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao16/ic_003.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

THOMSON, Ana Beatriz Accorsi. Os paradidáticos no Ensino de História: uma reflexão sobre a literatura infantil/juvenil na atualidade. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, jan/jun. 2016a. Disponível em: seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/download/63936/39453. Acesso em: 25 jan. 2019.

ANPUH-Brasil – 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ, 2021

TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Orgs.). **Cidade educadora**: a experiência de porto alegre. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras América Latina, 2004.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldina Tursi. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no Ensino de história. **Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 743-758, jul.-dez. 2010.

VILELA, Marco Túlio Rodrigues. **A utilização dos quadrinhos no Ensino de História**: avanços, desafios e limites. 2012, 100fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo dos Campos, fevereiro de 2012.