

Imagens em movimento no Livro de didático de História

Márcia de Freitas Oliveira Limaⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, CE, Brasil.

Isaíde Bandeira da Silvaⁱⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, CE Brasil.

1

Resumo

O presente artigo tem o intuito de relatar uma experiência de ensino desenvolvida com teor experimental, para a disciplina de mestrado acadêmico "Livro Didático e suas políticas públicas", onde foi proposto a turma acadêmica engajar seu projeto de pesquisa em uma aula para o público do ensino médio envolvendo seu objeto de estudo e o livro didático. A investigação circunda, mais precisamente, em como os docentes e discentes utilizam essa ferramenta a partir do que é proposto pelo livro. Essa experiência ocorreu na E.E.M.T.I. Governador César Cals de Oliveira Filho, sediada no município de Quixadá, estado do Ceará. O relato que trata este trabalho é acerca da experiência de uma das autoras em uma classe de segundo ano do Ensino Médio pertencente a esta instituição. A partir deste relato propõe-se observar que os usos das imagens em movimento apresentadas no livro didático da disciplina histórica, são favoráveis ao ensino.

Palavras-Chave: Ensino de História. Imagens em movimento. Livro Didático.

Moving Images in the History Textbook

Abstract

This article aims to report a teaching experience developed with experimental content, for the academic master's course "Diactic Book and its public policies", where the academic class was proposed to engage their research project in a class for the public of high school involving its object of study and the textbook. The investigation involves, more precisely, how teachers and students use this tool based on what is proposed in the book. This experience occurred at E.E.M.T.I. Governor César Cals de Oliveira Filho, headquartered in the municipality of Quixadá, state of Ceará. The report that deals with this work is about the experience of one of the authors in a second-year high school class belonging to this institution. From this report, it is proposed to observe that the uses of moving images presented in the textbook of the historical discipline, are favorable to teaching.

Keywords: History Teaching. Moving Images. Textbook.

1 Introdução

2

Por muitos anos lecionei a disciplina de História para o público do ensino fundamental e médio. O que mais me chamava atenção era a carência de abstração por parte dos alunos com relação aos conteúdos históricos. Esta carência de envolvimento com a disciplina se tornava um empecilho à minha prática. Devido ao comprometimento temporal do currículo escolar (com o tempo restrito para cumpri-lo) e a carência de sugestões de como fazê-lo por parte dos materiais escolares disponíveis; levavam ao meu uso limitado desse recurso no ensino de História.

Os poucos momentos em que se explorava a apresentação audiovisual, geralmente, era vinculado a um momento de entretenimento; e era comum o aluno não associar a matéria histórica que se estava trabalhando. Notava-se que, a forma aleatória que esta metodologia era abordada, muitas vezes, não alcançava o discente para atentar um olhar crítico para essa ferramenta de ensino.

No ano de dois mil e doze ingressei na Escola Adventista Arlete Afonso, sediada em Quixadá-Ce como professora de Ciências Humanas. Lecionava as disciplinas de História, Filosofia e Atualidades. A partir da abertura dada pela coordenação pedagógica montei um projeto de pesquisa voltado para a apresentação de vídeos dentro da sala de aula, utilizada como ferramenta de ensino. De acordo com Barros (2011):

O cinema não é apenas uma forma de expressão cultural, mas também um 'meio de representação'. Por meio de um filme representa-se algo (...). Esta instância do cinema como meio de representação – e particularmente como meio de representação da história pelos chamados filmes históricos – permite pensarmos o cinema, adicionalmente, como recurso para o ensino da própria história (BARROS, 2011, p.178 - 179).

Mesclando aos conteúdos, apresentava, no decorrer da explanação, trechos de filmes e documentários que propunham elucidar o aluno com relação à matéria que se estava aprofundado. Como trabalhávamos com apostilas, estas não continham sugestões de como usar essa ferramenta de ensino. Busquei apoio em

sites de ensino que deram significantes contribuições de como trazer essa abordagem fílmica para o ambiente da sala.

A meu ver, essa experiência com o uso da cinematografia em sala de aula demonstrou que o cinema é uma forma de expressão, um artifício apto a mostrar que se pode ensinar História de forma dinâmica. Citando BARROS (2011) percebemos que para o autor a arte fílmica é fonte documental agregada ao ensino de História:

A partir de uma fonte fílmica, e a partir da análise dos discursos e práticas cinematográficas relacionados aos diversos contextos contemporâneos, os historiadores podem apreender de uma nova perspectiva a própria história do século XX e da contemporaneidade. De igual maneira, como se verá oportunamente, os historiadores políticos e culturais podem examinar os diversos usos, recepções e apropriações dos discursos, práticas e obras cinematográficas (BARROS, 2011.p. 178).

Outra perspectiva direcionada para a utilização de diversas abordagens do ensino da matéria histórica está citada pelo pesquisador Lorieli (2010) quando este expõe em seu artigo “Complexidade, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Formação de Professores” o favorecimento que se dá ao conhecimento com a interdisciplinaridade de temáticas. A realidade dos materiais escolares do ensino de História, na atualidade, é que estes fomentam maneiras interdisciplinares de uso para a apropriação do conhecimento histórico mais complexo.

Essas aberturas, para a mescla de conhecimentos, levam a um caminho viável para a compreensão intelectual e no geral, não acarreta perda no enfoque da disciplina a ser trabalhada. Medeiros (2005), em sua tese de doutorado, defende a ideia de Jörn Rüsen¹ que o melhor livro didático é aquele que traz facilidade na apreensão de conhecimentos para o aluno. Este é, na concepção do autor, favorável para o professor e o que tem maior abertura no mercado editorial.

Parafraseando a professora Silva (2015), nota-se que o livro didático é um produto múltiplo, que entrelaça diversas perspectivas: teóricas, editoriais,

¹ Jörn Rüsen é um historiador e filósofo alemão. Os seus textos e investigações abrangem, sobretudo, os campos da teoria e metodologia da história, da história da historiografia e da metodologia do ensino de história. Fone: Wikipédia.

pedagógicas, mercadológicas, políticas e ideológicas; um “caleidoscópio de escolhas”.

Devido a sua complexidade, ocorre hoje, uma notável ascensão de olhares para estes materiais, tanto na pesquisa acadêmica como na cultura escolar. Neste âmbito de se obter um novo olhar para o Livro Didático, pode-se salientar também a fala pesquisadora Bittencourt (2011) no seu artigo “Produção didática de História: trajetórias de pesquisas” que trata sobre o tratamento metodológico da disciplina histórica no livro didático:

Algumas das pesquisas sobre a história das disciplinas, tanto nacionais como no exterior, com base em uma história sociocultural, preocuparam-se em aprofundar o tratamento metodológico na abordagem do livro didático. A história do ensino de História, analisada sobre a perspectiva dos vários sujeitos que participam da sua constituição e das suas práticas, fez com que os livros escolares fossem apreendidos a partir de novas perguntas e problematizações, algumas delas anteriormente anunciadas quanto à atuação do professor e de alunos na utilização do livro com seus textos e atividades pedagógicas no cotidiano escolar. Uma metodologia mais complexa passou a ser introduzida na leitura dos livros didáticos e, da mesma forma, a concepção de livro didático foi repensada (BITTENCOURT, 2011, p. 501-502).

Esta interdisciplinaridade de assuntos pretende fomentar nos leitores uma maior atenção para o que se está estudando. Neste aspecto, o pesquisador Choppin (2004) testifica que:

O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influem necessariamente em suas funções e usos (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Choppin (1980) salienta que o livro didático porta ideais, valores de uma cultura. É um produto voltado para a comercialização e que tem embutido interesses de um mercado. Além disso, constitui-se também um arquivo de conteúdos diversificados das disciplinas curriculares e um instrumento pedagógico basilar para as estruturas do ensino.

A partir de estudos contemplados por Chartier² (1990), Bittencourt (2011) argumenta que a produção do livro perpassa elementos materiais e que estes pressupostos intervêm na leitura e assimilação das publicações.

Essa materialidade dos volumes didáticos se integrou tanto as pesquisas que se observa tal interferência nos conteúdos escolares. Exemplo disto está expresso em movimentos sociais negros e indígenas que, através de mobilização propiciam conquistas, implementadas pelas leis 10.649/2003³ e a 11.645/2008⁴, que fazem repensar conceitos eurocêntricos do ensino de História.

Bergamaschi (2010), no entanto chama a atenção para a necessidade da obrigatoriedade imposta pelo currículo escolar para o estudo dessas sociedades. Ela justifica a falta de compreensão em associar estes povos como sendo um dos grupos que originaram o atual corpo social:

[...] estudar a história dos povos originários é estudar a nossa história e reconhecer as marcas indígenas que fazem mestiço o continente americano, mascas muitas vezes camufladas sob uma visão de branquitude, de pureza, de uma pseudo europeidade (BERGAMASCHI, 2010, p. 152).

É relevante frisar que as apropriações imersas nos Livros Didáticos de História e estas novas diretrizes retomam debates étnicos – raciais incluindo novos sujeitos históricos e outro pensar acerca dos povos originários na formação do conhecimento histórico.

2 Metodologia

Cursando a disciplina de Livro didático e suas Políticas Públicas, ministrada pela professora pós-doutora Isaíde Bandeira da Silva, fomos orientados pela mesma

² Roger Chartier é um historiador francês vinculado à atual historiografia da Escola dos Annales. Ele trabalha sobre a história do livro, da edição e da leitura.

³ Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

⁴A Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

a ministrar duas aulas em uma Instituição de rede pública de ensino utilizando o nosso objeto de investigação e o livro didático.

Desta forma, entrei em contato com a direção da Instituição de Ensino Governador César Cals de Oliveira Filho, representado pelo professor José Auci Meneses Maia Filho e apresentei a proposta de ministrar duas aulas consecutivas para uma turma do ensino médio da escola.

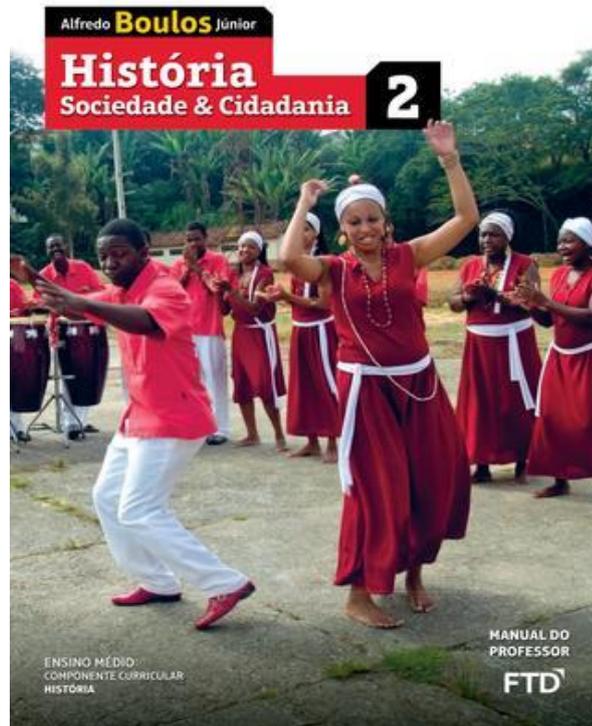
6

Dado o parecer positivo do mesmo, fui direcionada a conversar com a docente de História e Geografia das classes de primeiro e segundo ano do nível médio. A responsável por ministrar a disciplina é a professora Francisca Cleiva Rodrigues Pereira e, cordialmente, dispôs de duas aulas em uma das turmas do segundo ano, no horário de quinze horas e trinta às dezessete horas e trinta, em uma sexta feira à tarde.

Acordamos a data para o dia sete de junho de dois mil e dezenove. Dois dias antes nos reunimos para discutir o plano das duas aulas que seriam ministradas com a presença da docente.

A obra didática trabalhada foi “História Sociedade e Cidadania” do autor Alfredo Boulos Júnior, segundo volume, como mostra a imagem abaixo:

Figura 1 - Capa do Livro Didático de História utilizado pela rede de ensino



Fonte: LIMA, 2019.

Esta obra apresenta em seu contexto uma variedade de instrumentos que podem ser citados como metodologias que promovam um melhoramento na aquisição de novos conhecimentos.

O capítulo trabalhado foi “Expansão e ouro na América Portuguesa” que, no material escolar, estava indicado pelo capítulo cinco. Neste livro há vários fragmentos de vídeos que são citados no decorrer de cada capítulo. Eles permeiam como dicas de apresentações visuais para serem acessadas na dinâmica da aula.

Além deste artefato, nos materiais de apoio do professor há sugestões de como trabalhar estes filmes dentro do espaço escolar.

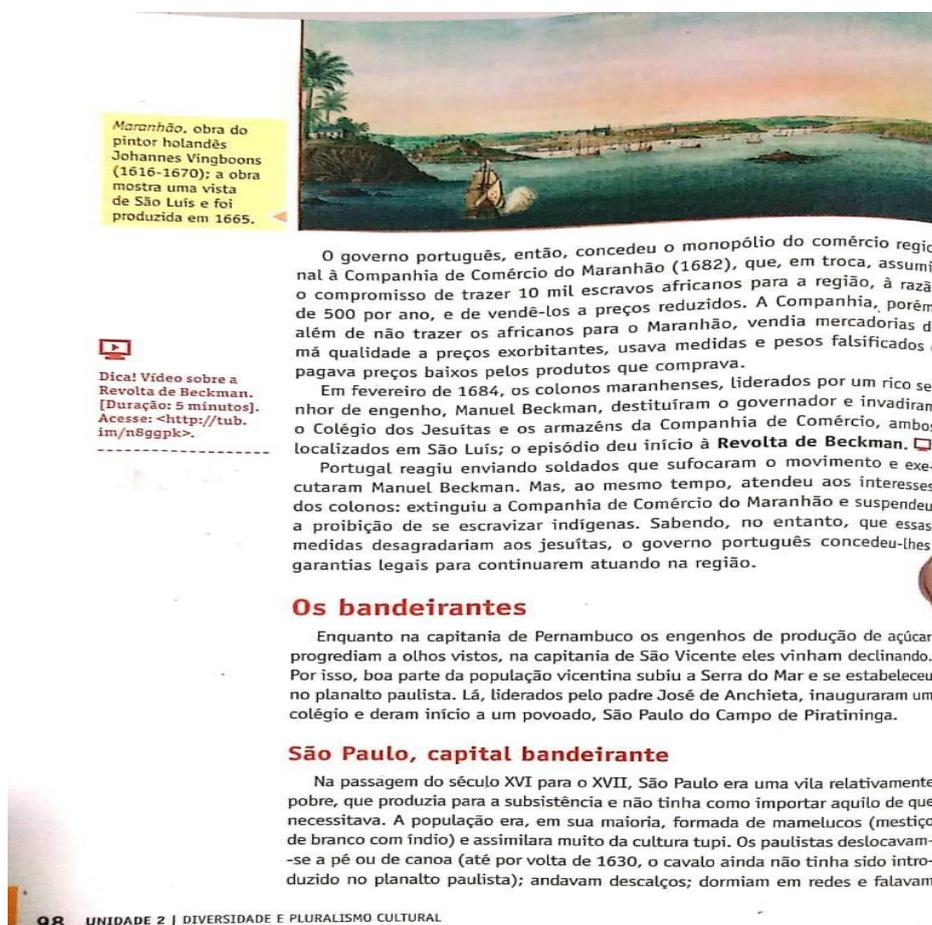
Ao se decidir pelo uso de filmes ou vídeos em sala de aula, o professor deve levar em conta que cinema é um misto de arte e técnica, um artefato construído para agradar e vender, que envolve equios numerosas e altos custos de produção. Seu compromisso, muitas vezes, é com o espetáculo não com a verdade. O ritmo com que as imagens se sucedem, e tudo mais, é cuidadosamente pensado com esse fim. Mas o cinema é também um produto do modo como a sociedade se vê, além de na expressão cultural e uma forma de lazer e de informação universal, cotidianamente consumida. [...] Ao longo da

obra sugerimos links por meio dos quais o aluno poderá acessar vídeos que ampliam e/ou aprofundam o assunto estudado, e servem, por isso, como uma das fontes para a construção do conhecimento histórico escolar. Cada vídeo vem acompanhado de um pequeno comentário sobre a sua duração (BOULOS JUNIOR, 2016, p. 306 -308).

Essa elucidação foi muito oportuna para montar o percurso das aulas, pois o planejamento foi direcionado para que os alunos acompanhassem o percurso de explanação das aulas através do livro didático.

Evidencio abaixo o campo inerente a minha pesquisa que se remete ao ensino da disciplina histórica articulada com as mídias audiovisuais. Os vídeos expostos em sala estavam suggestionados no corpo do livro através de links de acesso, como mostra a figura:

Figura 2 - Imagem relacionada ao capítulo trabalhado no LDH



Maranhão, obra do pintor holandês Johannes Vingboons (1616-1670); a obra mostra uma vista de São Luís e foi produzida em 1665.

Dica! Vídeo sobre a Revolta de Beckman. [Duração: 5 minutos]. Acesso: <<http://tub.im/n8ggpk>>.

O governo português, então, concedeu o monopólio do comércio regional à Companhia de Comércio do Maranhão (1682), que, em troca, assumia o compromisso de trazer 10 mil escravos africanos para a região, à razão de 500 por ano, e de vendê-los a preços reduzidos. A Companhia, porém, além de não trazer os africanos para o Maranhão, vendia mercadorias de má qualidade a preços exorbitantes, usava medidas e pesos falsificados e pagava preços baixos pelos produtos que comprava.

Em fevereiro de 1684, os colonos maranhenses, liderados por um rico senhor de engenho, Manuel Beckman, destituíram o governador e invadiram o Colégio dos Jesuítas e os armazéns da Companhia de Comércio, ambos localizados em São Luís; o episódio deu início à **Revolta de Beckman**.

Portugal reagiu enviando soldados que sufocaram o movimento e executaram Manuel Beckman. Mas, ao mesmo tempo, atendeu aos interesses dos colonos: extinguiu a Companhia de Comércio do Maranhão e suspendeu a proibição de se escravizar indígenas. Sabendo, no entanto, que essas medidas desagradariam aos jesuítas, o governo português concedeu-lhes garantias legais para continuarem atuando na região.

Os bandeirantes

Enquanto na capitania de Pernambuco os engenhos de produção de açúcar progrediam a olhos vistos, na capitania de São Vicente eles vinham declinando. Por isso, boa parte da população vicentina subiu a Serra do Mar e se estabeleceu no planalto paulista. Lá, liderados pelo padre José de Anchieta, inauguraram um colégio e deram início a um povoado, São Paulo do Campo de Piratininga.

São Paulo, capital bandeirante

Na passagem do século XVI para o XVII, São Paulo era uma vila relativamente pobre, que produzia para a subsistência e não tinha como importar aquilo de que necessitava. A população era, em sua maioria, formada de mamelucos (mestiço de branco com índio) e assimilara muito da cultura tupi. Os paulistas deslocavam-se a pé ou de canoa (até por volta de 1630, o cavalo ainda não tinha sido introduzido no planalto paulista); andavam descalços; dormiam em redes e falavam

98 UNIDADE 2 | DIVERSIDADE E PLURALISMO CULTURAL

Fonte: LIMA, 2019.

À medida que ia explanando acerca do processo de exploração aurífera no Brasil, apresentei os conceitos imagéticos embasados no material didático em questão.

Quando abordávamos o bandeirantismo, foi apresentado o primeiro link de vídeo que abordava a Revolta de Beckman (<http://tub.im/n8gggpk>). Apresentei o vídeo de 5 minutos e, prosseguindo na explanação da aula, apresentei mais um vídeo indicado pelo livro: o documentário a cobiça do ouro no período colonial. (<http://tub.im/jin7yc>).

Figura 3 - Imagem do LDH que foi sugestionada para atividade em sala

Para refletir 



▼ Criança Pataxó da aldeia Velha, Caraíva (BA), 2014.

As bandeiras que desbravaram os sertões mineiros estavam interessadas em ouro, pedras preciosas e terra para cultivo de alimentos, como feijão, milho e mandioca. Os povos indígenas da região foram vistos pelos colonos como invasores violentos. Na verdade, Coroado, Puri, Botocudo, Kamakã, Pataxó, Panhame, Maxakali, entre outros, reagiam à escravização e à ocupação de suas terras. Veja o que a historiadora Maria Leônia Chaves de Rezende diz sobre o assunto.

O ouro vermelho de Minas Gerais

Primeiro nome das terras de Minas Gerais, no início do século XVIII, foi Minas dos Cataguases, uma referência ao grupo indígena de procedência Jê que habitava vastas regiões dos sertões.

[...] Se a história de Minas é relacionada à busca de riquezas minerais e à Inconfidência Mineira, ela também esteve essencialmente associada aos índios – o “ouro vermelho”, como a eles se referiam os colonizadores. Afinal, a história de Minas é também uma crônica de uma guerra silenciosa e de incontáveis embates entre colonos e índios nos sertões e nas vilas.

[...] Durante a segunda metade do século XVIII, dezenas de bandeiras devastaram todo o território, em uma guerra não declarada que afugentou, exterminou, aprisionou e escravizou populações indígenas de diversas procedências étnicas. Criavam-se, assim, condições para a apropriação e a exploração das terras que se tornaram uma das maiores benesses para participantes dessas campanhas. A violência contra os índios não ocorreu apenas no início da corrida do ouro, como imaginaram alguns, mas persistiu ao longo de todo o século XVIII.

É verdade que os diversos povos nativos da região – incluindo Coroado, Puri, Botocudo, Kamakã, Pataxó, Maxakali, Caiapó, entre outros – encontraram-se, no fim, em minoria de armas e homens, atacados por doenças e obrigados a se deslocarem continuamente, em face da diminuição da terra e dos recursos naturais. Mesmo assim, eles lutaram tenazmente, sobretudo no caso dos caiapós no oeste e dos botocudos no leste da capitania, em territórios de grande interesse do poder colonial.

REZENDE, Maria L. Chaves de; LANFER, HaL. O ouro vermelho de Minas Gerais. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 10, p. 58-60, maio/jun. 2006.

100 UNIDADE 2 | DIVERSIDADE E PLURALISMO CULTURAL

Fonte: LIMA, 2019.

Foi notório que essa dinâmica estabelecida entre a apresentação audiovisual norteada pelo material didático foi importante na construção do conhecimento dos

discentes, pois à medida que a aula entrelaçava sua trama entre leitura, discussão e apresentação de trechos fílmicos os alunos verbalizavam suas apreensões, questionavam determinados movimentos e formavam suas opiniões acerca do que estava sendo abordado.

É preciso nos atentarmos em como o aluno aprende para que, desse modo, possamos melhor ensiná-lo. As ideias históricas que ele apresenta por meio de suas narrativas e como essas vão se formando a partir de suas vivências, e em contato com o conhecimento histórico, são muito importantes para o sucesso no ensino de História, ou seja, “de concretizar e de diferenciar a competência narrativa.” (RÜSEN, 2010, p. 47). (FREITAS e PEREIRA, 2021.p.7)

10

Ao final, apresentei dois trechos de vídeos de alunos comuns que explicavam pequenos resumos dos temas propostos na aula em questão. Motivei-os a fazermos também um vídeo explicativo tendo por base um texto explanado na figura acima proposto no livro que tratava da exploração indígena no período colonial.

3 Resultados e discussões

Dividimos os alunos em duas equipes de sete pessoas e, em conjunto, eles fariam a leitura do texto e criariam um vídeo explicativo de tudo o que compreenderam acerca do que tinha sido trabalhado em sala naquele dia.

Figura 4 - Foto da interação da turma com o texto sugerido



Fonte: LIMA, 2019.

Partindo da sugestão, os grupos formados montaram um vídeo em estilo jornalístico, como se estivessem apresentando uma notícia para o público que estavam acompanhando em sala de aula.

O resultado desta abordagem se comprovou proveitoso e eficaz, pois se percebeu os alcances obtidos pelos alunos, não somente sobre questões que envolvem o conteúdo, mas uma consciência social com relação às injustiças cometidas por esses povos relacionados ao genocídio e etnocídio impostos ao longo de séculos de exploração a estes povos. Esse caráter sócio-humanizado, inclusive no resultado final nesta intervenção, a meu ver, foi a principal meta alcançada.

4. Considerações finais

Na pesquisa efetivada, com os alunos do segundo ano do ensino médio da escola situada no município de Quixadá, constatou-se que os audiovisuais propostos no livro didático se mostraram objetos pertinentes no ensino aprendizagem de

História. Contudo, tal atividade se deu de forma positiva principalmente pela mediação do professor.

São evidentes dois aspectos significativos para o sucesso da pesquisa: a intervenção do docente na condução da proposta dos usos dos audiovisuais dentro da sala, através das apresentações destes filmes, buscando trazer o aluno a observar os aspectos históricos presentes nas mídias. A outra perspectiva é a comprovação da autonomia do discente no fazer a arte audiovisual, buscando explorar suas argumentações acerca das suas interpretações, dando seu parecer sobre a História e suas injustiças sociais.

12

Referências

BARROS, José d'Assunção. "Cinema e História: as funções do Cinema como agente, fonte e representação da História". **Ler História Lisboa**: 2007. nº. 52, p. 127-159.

BARROS, José d'Assunção. "Cinema e História: considerações sobre o uso historiográfico das fontes fílmicas.". **Comunicação & Sociedade**, Ano 32, nº. 55, p. 175-202, jan./jun. 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de História: a Lei nº. 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera Lucia et AL. **Ensino de História**: desafios contemporâneos. Porto Alegre: Est: Exclamação: ANPUH/RS, 2010, p. 151-166.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n.164, p.487-516, 2011.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História Sociedade e Cidadania**: 2º ano - 2ª Edição – São Paulo: FTD, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. DOU. Brasília, nº 248. 23/12/1996.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p.549-566, 2004.

FREITAS, I. P. T. D. de; PEREIRA, N. C. N. Ensino de História: o uso das tecnologias digitais no desenvolvimento da aprendizagem histórica. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–16, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4947>. Acesso em: 21 ago. 2021.

LORIERI, Marcos Antônio. “Complexidade, Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Formação de Professores”. Notandum, Porto, nº. 23 mai-ago 2010.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

13

MEDEIROS, Daniel Hortêncio. **A formação de consciência histórica como objetivo do ensino de História no Ensino Médio**: o lugar do material didático. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Ano 2005.

SILVA, Isaíde Bandeira da; FONTENELLE, Zilfran Varela. A história no ensino médio: o livro didático e o projeto “primeiro aprender” nas experiências vividas por professores. In: **Anais.. XXVIII Simpósio Nacional de História – Florianópolis, 2015**.

ⁱ **Márcia de Freitas Oliveira Lima**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5520-9985>

Mestranda no programa de pós-graduação Interdisciplinar em História e Letras pela Universidade Estadual do Ceará- UECE. Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pós-Graduada Em Ensino de História pela Faculdade Farias Brito (FFB). Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Contribuição de autoria: autora

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1005908979973108>

E-mail: profmarciadefreitas@hotmail.com

ⁱⁱ **Isaíde Bandeira da Silva**, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4292-6245>

Universidade Estadual do Ceará/UECE

Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Metodologia do Ensino pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Mestre em História Social pela Universidade Norte (UFRN). Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Contribuição de autoria: coautora

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4657180590259054>

E-mail: isaide.bandeira@uece.br

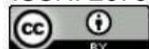
Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-14, 2021

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>

ISSN: 2675-9144



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Atribuição 4.0 Internacional.

LIMA, Márcia de Freitas Oliveira; SILVA, Isaíde Bandeira da. Imagens em movimento no Livro de didático de História. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-14, 2021.