# *CADERNO (PROVISÓRIO)*

# *EIXOS TEMÁTICOS: ENSINO E EXTENSÃO*

**4ª Mostra de Ensino de História e Práticas Docentes**
**2º Seminário de Estágio Supervisionado**

17, 18 e 19 de novembro de 2025
Instituto de Ciências Humanas - ICH
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

Pelotas, RS, Brasil

**Comissão Organizadora**
Prof.ª Dr.ª Alessandra Gasparotto (UFPEL)
Prof. Dr.ª Lisiane Sias Manke (UFPEL)
Prof. Dr. Mauro Dillmann Tavares (UFPEL)
Prof. Dr. Wilian Jr. Bonete (UFPEL)

**Comissão Científica**
Amanda Nunes Moreira (SEDUC/RS)
Euler Fabres Zanetti (PPGH/UFPEL)
Danilo de Vasconcellos Ferreira (IFSUL)
Darcylene Pereira Domingues (PPGH/UFPEL)
Glênia Caetano (PPGH/FURG)
José Carlos da Silva Cardozo (FURG)
Micael Weslei Cavalheiro Pereira (PPGH/FURG)
Mariana de Mello Rodrigues (PPGEDU/FURG)
Roberta Duarte da Silva (PPGH/UFPE)
Tayane Ferreira de Almeida (PPGH/UFPE)
Tatiana Carrilho Pastorini Torres (SEDUC/RS)
Wagner Silveira Feloniuk (PPGH/FURG)

**Estudantes da Graduação e Pós-Graduação colaboradores:**

Sabrina Klug Thurow (Estudante da graduação em História/UFPEL)
Thayna Luiza Uhde Dalsasso (Estudante da graduação em História/UFPEL)
Mariana Scherdien (Estudante da graduação em História/UFPEL)
Maria Portilho Bagesteiro (Pós-Graduação em História/UFPEL)
João Pedro dos Santos (Pós-Graduação em História/UFPEL)
Matheus Tanhote (Pós-Graduação em História/UFPEL)

IV Mostra de Ensino de História e Práticas Docentes
II Seminário de Estágio Supervisionado
17, 18 e 19 de Novembro de 2025
Formato Presencial
Realização:
Apoio:
UFPEL
FAPERGS

# FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO HISTÓRICA, AMBIENTAL E ANTIRRACISTA NA INFÂNCIA

DARCYLENE PEREIRA DOMINGUES [1]; JÚLIA SILVEIRA MATOS[3]

*[1] Universidade Federal de Pelotas - darcylenedomingues@gmail.com*
*[3] Universidade Federal do Rio Grande– jul_matos@hotmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

O projeto de extensão universitária tem como objetivo principal promover a formação continuada de professores da Educação Básica, com foco na integração entre História e Meio Ambiente no contexto da Educação Infantil. Essa proposta visa proporcionar aos educadores as ferramentas pedagógicas que integrem a história local, as questões ambientais e o desenvolvimento da identidade das crianças, utilizando sempre uma abordagem interdisciplinar e dialógica.

Para concretizar este fim, o projeto envolve também a criação de materiais didáticos, a realização de workshops e seminários, além de promover práticas pedagógicas interativas que incentivam a reflexão crítica sobre o papel do tempo e da identidade no ambiente escolar. Através da necessária articulação entre saberes acadêmicos e populares, busca-se não apenas a qualificação de professores, mas também o fortalecimento da relação entre a universidade e a comunidade escolar. Isso se dá com vistas a contribuir para a transformação social e a construção de uma educação mais inclusiva, cidadã e ambientalmente consciente.

Ao promover uma rica troca de saberes e experiências entre a Universidade e a sociedade, o projeto visa contribuir para formar crianças e educadores mais críticos e sensíveis às questões ambientais e históricas que influenciam o mundo contemporâneo.

A proposta deste projeto se fundamenta na interdisciplinaridade entre a História, a Educação Ambiental e a formação da identidade. A Educação Histórico-Ambiental dialoga com os estudos de autores como Pierre Nora, que discute a importância da memória coletiva na formação da identidade; François Hartog (2014), com a sua teoria sobre a construção do tempo histórico; e Edgar Morin, que propõe uma educação para a complexidade, visão essa essencial para a compreensão dos fenômenos sociais e ambientais.

Em adição a esses autores, a teoria da educação ambiental de autores como Carlos Rodríguez e José Lema (2009) proporciona a base para a formação de uma consciência ambiental crítica, profundamente conectada às questões sociais e culturais. Contudo, destacamos que a fundamentação teórica e metodológica deste projeto de extensão universitária se alicerça principalmente na proposta da Educação Histórica formulada por Isabel Barca (2018), considerada uma das principais autoras no campo da Didática da História. Barca, ao longo de sua obra, defende uma abordagem inovadora para o ensino de História, a qual é centrada na formação da consciência histórica dos alunos e na construção ativa do conhecimento histórico.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

O projeto tem como público alvo professoras pedagogas atuantes da rede municipal de ensino da cidade do Rio Grande, além disso, de alunos do curso de Pedagogia EAD sediado na mesma Universidade.

A metodologia deste projeto é baseada na Educação Histórica, com foco em uma abordagem interativa e experiencial. Sua estrutura se sustenta em três pilares principais para incentivar a consciência histórica nos alunos e educadores:

1. Exploração ativa e contextualizada: A abordagem propõe que a História seja vivenciada por meio de atividades interativas, como jogos e visitas a locais históricos. O objetivo central é conectar a história local com as questões ambientais contemporâneas, demonstrando a interdependência entre passado, meio ambiente e as ações humanas.

2. Construção coletiva: Seguindo as ideias de Barca (2018), o projeto busca promover a colaboração entre alunos, professores e a comunidade. Neste processo, o conhecimento não é imposto, mas sim construído em conjunto, o que favorece a integração de saberes locais e estimula a interdisciplinaridade entre História, Meio Ambiente e Identidade.

3. Reflexão crítica: A metodologia incentiva os alunos a questionar o passado e suas interpretações. Ao estabelecer a conexão entre a história local e as vivências dos estudantes com as realidades sociais e ambientais do presente, o aprendizado se torna mais significativo e envolvente.

A partir dos objetivos analisados, em conjunto com os autores supracitados, utilizamos também Isabel Barca (2018) que propõe a Educação Histórica como uma forma de ensinar a História que transcende a mera transmissão de fatos. Essa perspectiva busca envolver os alunos em processos reflexivos que conectam o passado e o presente, e que os ajudam a desenvolver uma visão crítica sobre o tempo e a identidade. A autora defende que o ensino de História deve estar firmemente ancorado na experiência cotidiana dos alunos e na realidade social, utilizando as questões contemporâneas como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico. Assim, o ensino de História deve ser capaz de promover uma reflexão sobre os processos históricos que influenciam as identidades individuais e coletivas.

No contexto deste projeto, essa reflexão se expande para incluir também a história do meio ambiente e as práticas sustentáveis, buscando diretamente conectar as questões históricas à conscientização ambiental. Barca ressalta que a História deve ser ensinada não apenas como uma sucessão de acontecimentos, mas sim como um campo de investigação, onde os alunos possam aprender a "ler" o passado e a compreender como ele continua a influenciar o presente. A autora vê a Educação Histórica como um processo dinâmico, no qual os alunos são convidados a se posicionar, a questionar e a reinterpretar a História de maneira

ativa. Não apresentamos, ainda, nenhum resultado sobre o projeto pois estamos nas primeiras semanas de desenvolvimento - terceira aula do módulo um - e também tivemos imprevistos técnicos com a plataforma AVA da FURG que ainda estão sendo ajustados.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão se consolida como uma iniciativa promissora para a formação continuada de professores da Educação Básica, com um foco inovador na integração entre História e Meio Ambiente. Ao articular a Educação Histórica, proposta por autores como Isabel Barca, com conceitos da educação ambiental e da teoria da complexidade, a metodologia do projeto se mostrou capaz de ir além da simples transmissão de conhecimento. A abordagem interativa e dialógica, fundamentada nos pilares de exploração ativa, construção coletiva e reflexão crítica, possibilitou a criação de um espaço de aprendizado significativo. Neste espaço, professores e alunos poderão não apenas construir saberes, mas também desenvolver uma consciência histórica e ambiental interconectada, compreendendo o passado como um elemento fundamental para a leitura das questões ambientais do presente.

Dessa forma, o projeto efetivamente reforça o papel da universidade como um agente de transformação social, promovendo uma troca de saberes que fortalece a relação com a comunidade escolar. Acreditamos, portanto, que a integração da história local com as preocupações ambientais, somada ao uso de ferramentas pedagógicas inovadoras, contribuirá para a formação de educadores e crianças mais críticos, engajados e conscientes de seu papel na construção de um futuro mais sustentável e justo.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HARTOG, François. **Regimes de historicidade:** presentismo e experiências do tempo. Tradução de Andréa S. de Menezes et al. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2014.

RODRÍGUEZ, Carlos; LEMA, José. **Educación ambiental: conceptos y propuestas***. Madrid: **Ediciones Morata**, 2009.

BARCA, Isabel. **Pensamento Histórico e consciência Histórica:** teoria e prática. Curitiba. **W. A. Editores**. 2018.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID–HISTÓRIA UFPEL: PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DO JOGO DIDÁTICO *"QUI SUIS-JE"*, VOLTADO PARA O ENSINO DE REVOLUÇÃO FRANCESA E DIREITOS HUMANOS

ALBERT CIGOGNINI DALCURTIVO[1]; LÁZARO VARGAS DE AVILA[2]; PAOLLA DOMINGUES[3]; WILIAN JUNIOR BONETE[4];

*[1]Universidade Federal de Pelotas – albercigog1611@gmail.com*
*[2]Universidade Federal de Pelotas – lazaroevargaseavila@gmail.com*
*[3]Universidade Federal de Pelotas – paolla.santosdomingues@gmail.com*
*[4]Universidade Federal de Pelotas – wilian.bonete@ufpel.edu.br*

## 1. INTRODUÇÃO

O presente relato tem por intuito descrever e refletir sobre as experiências de discussão, produção e aplicação de um jogo didático voltado para o ensino da Revolução Francesa e dos Direitos Humanos. O jogo citado consiste em um "quem sou eu" – ou *Qui Suis-Je,* nome pelo qual decidimos nomeá-lo – sobre Revolução Francesa, onde foram produzidas ao todo 20 cartas, contendo personagens, grupos, eventos e conceitos históricos referentes ao tema.

O jogo foi fruto de uma sequência didática realizada como parte do PIBID–História/UFPel, tendo sido produzido pelos estudantes bolsistas Albert Cigognini Dalcurtivo, Lázaro V. De Ávila, Mariana Scherdien e Paolla Domingues, contando a orientação do Prof. Dr. Wilian Junior Bonete e com a supervisão da professora titular Clarissa Macedo Gomes da Silva. O jogo em questão foi a terceira parte da sequência didática, tendo sido aplicado com duas turmas do 2º ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Pedro Osório, Pelotas–RS.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

A proposta de se trabalhar a temática dos Direitos Humanos e de se produzir e aplicar jogos didáticos foi definida em conjunto pelo núcleo de ensino médio do PIBID–História/UFPel, coordenado pelo Prof. Dr. Wilian Junior Bonete. Desse modo, os bolsistas do núcleo se organizaram em duplas ou em pequenos grupos de até quatro membros para produzir e aplicar os jogos didáticos, podendo se dividir o processo em três etapas: discussão, produção e aplicação.

Na etapa da discussão foi definido o recorte temporal que viria a ser trabalhado e qual o tipo de jogo que deveria ser produzido. A escolha pela Revolução Francesa se deu em função de dois fatores: o diálogo com a temática de Direitos Humanos e o fato de não fugir dos conteúdos que vinham sendo trabalhados pela professora titular. Já a opção pelo formato de "quem sou eu?" se deveu em função do potencial iconográfico da atividade, bem como de se promover o engajamento da turma em grupos.

Em um segundo momento, os bolsistas se dedicaram à produção do jogo didático, a elaboração das regras e a produção de um texto de apoio contendo um

resumo sobre os principais aspectos da Revolução Francesa, com forte ênfase nas questões relativas às desigualdades sociais e econômicas, a construção dos Direitos Humanos e a lutas das mulheres. No resumo, foram grifados 20 termos em negrito, estes que por sua vez foram utilizados nas cartas do jogo, e o resumo foi distribuído para cada aluno e aluna das turmas em que o jogo foi aplicado com duas semanas de antecedência. Para a elaboração do resumo, fizemos uso de autores como HOBSBAWM (1996), HUNT (2009), MORIN (2013) e VOVELLE (2007).

As cartas foram produzidas no Canva, depois impressas no formato A4 e recortadas. As possuíam frente e versa, possuindo de um lado os logos da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e do PIBID, e do outro possuíam o nome do que deveria ser adivinhado – que poderia ser uma pessoa, acontecimento, grupo ou conceito histórico – junto de imagem que deveria servir de dica.

Por fim, realizou-se a aplicação do jogo em questão, no dia 14 de junho de 2025. Em um primeiro momento, apresentamos a proposta para as turmas e pedimos que se organizassem em pelo menos quatro grupos e em seguida explicamos as regras do jogo. As regras são relativamente simples: trata–se de um jogo de pontuação onde o grupo que pontuar mais ganha; os grupos jogam um de cada vez; uma pessoa de cada grupo deve colocar uma carta em sua testa (sem ter visto ela antes) e tentar adivinhar do que se trata e, para tal, pode realizar perguntas que devem ser respondidas com um “sim” ou “não” pelos outros membros do grupo, ou tentar adivinhar com base em mímica feita pelos mesmos, tendo um tempo limite de pelo menos um minuto.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, ambas as turmas com as quais o jogo didático foi aplicado se mostraram bastante engajadas e competitivas, tendo em ambas as turmas como grupos vencedores aqueles constituídos apenas por meninas, cujo o membro que se dedicou a adivinhar as cartas não se revezou, diferente dos demais grupos participantes. As meninas dos grupos vitoriosos também estão entre as(os) estudantes que mais participaram nas outras aulas anteriormente trabalhadas. Pode se concluir então, que o uso de jogos didáticos se revelou uma ferramenta de grande potencial pedagógico, em especial no campo do Ensino de História, ao se promover formas alternativas e lúdicas dos(as) estudantes discutirem e refletirem de forma sobre temáticas históricas e sociais como a Revolução Francesa e os Direitos Humanos, de forma ativa e engajada.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HOBSBAWM, Eric J. **A Revolução Francesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

Morin, Tania Machado. **Virtuosas e perigosas: as mulheres na Revolução Francesa**. São Paulo, Alameda, 2013.

VOVELLE, Michel. **A Revolução Francesa Explicada à Minha Neta**. São Paulo: Unesp, 2007.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismara Izepe de Souza. **História & documento: metodologia de pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2010.

# RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID - HISTÓRIA: A DESCONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO GAÚCHO NA SEMANA FARROUPILHA

ANA CLARA RIBEIRO DA SILVA[1]; MILENI OSWALD MOURÃO[2]; WILLIAN JUNIOR BONETE[3]

*[1]Universidade Federal de Pelotas – ribeirodasilvaanaclara1@gmail.com*
*[2]Universidade Federal de Pelotas – milenioswaldmourao@gmail.com*
*[3]Universidade Federal de Pelotas – willian.bonete@ufpel.edu.br*

## 1. INTRODUÇÃO

A análise das identidades regionais oferece um terreno fértil para refletir sobre os processos de construção histórica e suas representações sociais. No Rio Grande do Sul, o gaúcho é um símbolo complexo e de muitos lados, com representações que vão desde a idealização da elite estancieira até as caricaturas dos setores marginalizados do campo. Este relato busca contribuir para a discussão sobre metodologias de ensino de história regional que valorizem a criticidade e a profundidade analítica através do diálogo entre fontes históricas e representações artísticas, no marco teórico-metodológico da educação histórica.

A metodologia da aula-oficina, enquanto alternativa aos modelos tradicionais de ensino, apresenta-se como ferramenta fundamental para promover um aprendizado histórico significativo. Como destaca Barca (2004), este modelo posiciona o aluno como agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas e o professor como investigador social e organizador de atividades problematizadoras. Sob esta perspectiva, a oficina aqui relatada organizou-se em torno do desenvolvimento das instrumentalizações históricas essenciais: interpretação de fontes, compreensão contextualizada e comunicação histórica.

Para fundamentar esta abordagem, a atividade articulou-se em três eixos bibliográficos principais. Em primeiro lugar, "Breve história do Rio Grande do Sul", de Fábio Kuhn, oferece a base histórica para compreensão do desenvolvimento socioeconômico regional (KUHN, 2019). Em segundo lugar, "Os estancieiros da fronteira", de Luís Augusto Farinatti, cujo texto acadêmico analisa a formação e atuação da elite estancieira que forjou uma imagem europeizada e dominante do gaúcho (FARINATTI, 2020). E por conseguinte, as obras artísticas de Florêncio Molina Campos (1891-1959) constituem-se como fonte iconográfica fundamental para contrapor esta visão hegemônica, apresentando através de suas caricaturas a imagem do gaúcho marginalizado, rural e muitas vezes em situações cômicas do cotidiano campestre (CAMPOS, 1950).

A obra de Molina Campos, em particular, oferece um contraponto visual significativo à imagem distinta do gaúcho europeizado, revelando através do humor e da caricatura, as tensões sociais e as condições materiais da vida rural. Suas representações artísticas permitem problematizar com os estudantes as múltiplas

identidades gaúchas que coexistiram no espaço regional, indo além da visão romantizada propagada pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho.

A atividade foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita, na Cidade de Pelotas, localizada em uma área nobre da cidade, porém, atende em sua maioria alunos alocados em outros bairros próximos, como o Areal. A turma contemplada foi a 103, que mantém, em média, 17 alunos/a possuindo equilíbrio entre raça e gênero. Três bolsistas foram responsáveis pela aplicação da oficina (Ana Clara Ribeiro, Mileni Mourão e Leonardo Lopes) sob esfera do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do campo de História, supervisionados pelo Prof. Dr. Bruno Vieira e a orientação do Prof. Dr. Wilian Bonete.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

A atividade foi desenvolvida para uma turma do 1° ano do Ensino Médio, composta por adolescentes de uma faixa etária entre 15 e 16 anos. A proposta de atividade consistiu em uma análise conjunta de algumas obras do ilustrador argentino Florencio Molina Campos, bem como a leitura coletiva do conto “300 Onças”, de João Simões Lopes Neto, autor pelotense. A atividade foi iniciada a partir de uma contextualização do tema proposto e apresentação oral sobre ambos os artistas regionalistas do pampa. Em seguida, conduzimos a análise juntamente com o apoio dos alunos de cinco obras do ilustrador, após realizamos a distribuição do texto impresso aos alunos, para o acompanhamento. A leitura foi conduzida de forma oral com a participação dos estudantes alternando os trechos, de forma a estimular a compreensão e a interpretação conjunta da obra.

A atividade fundamentou-se na metodologia da leitura compartilhada e dialógica, que entende o texto literário como um instrumento de formação cultural e crítica e na interpretação iconológica. A atividade, nesse sentido, buscou desenvolver a autonomia leitora e a compreensão da imagem do gaúcho em diferentes momentos do tempo. Observamos bons resultados, visto que os alunos demonstraram-se envolvidos com a narrativa, em principal com elementos como o cão que acompanha o personagem do conto em sua jornada e nas características únicas da arte de Molina Campos. Notamos também que houve boa compreensão dos estudantes com o tema proposto, a desconstrução da imagem do gaúcho.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade evidenciou a relevância de abordagens que integrem fontes literárias, iconográficas e historiográficas no ensino de história regional, contribuindo para uma educação histórica que valorize a diversidade de perspectivas e promova a problematização de visões homogêneas e romantizadas, como as difundidas pelo Movimento Tradicionalista Gaúcho.

A leitura coletiva do conto “300 Onças”, de João Simões Lopes Neto, serviu como elemento catalisador para discussões sobre cultura, trabalho e representação social, atendendo a habilidades da BNCC como a análise de cultura material e imaterial. Entretanto, apesar das limitações como o tempo reduzido das oficinas e a necessidade de adaptar maneiras de ensino mais inclusivas e acessíveis para os estudantes, a experiência reforçou a importância do planejamento colaborativo entre bolsistas e supervisores, além da flexibilidade para ajustes durante a aplicação.

Ademais, ressalta-se que a combinação entre teoria e prática, mediada por fontes acessíveis e significativas, potencializa a criticidade e a autonomia dos estudantes. E em síntese, a oficina não apenas cumpriu seu objetivo pedagógico, mas também abriu caminho para repensar o ensino de história a partir de uma perspectiva mais inclusiva, dialógica e sensível às complexidades identitárias que conformam o Rio Grande do Sul.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NETO, J. S. L. Trezentas Onças. In: NETO, J. S. L. **Contos Gauchescos**. [S.l.]: Brasil ePub, 2012. Cap. 1, p. 5–9.

FARINATTI, Luís A. **Escravos do pastoreio: pecuária e escravidão na fronteira meridional do Brasil (Alegrete, 1831-1850)**. **Revista Ciência & Ambiente**, 2006, v. 1, p. 135-156.

FARINATTI, Luís A. Elites agrárias e hierarquia social na fronteira (1801-1850). In: NEUMANN, Eduardo; GRIJÓ, Luiz A. **O Império e a Fronteira: a Província de São Pedro no oitocentos**. São Leopoldo: Oikos, 2014, p.76-94.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: **Jornada de Educação Histórica**, 4., 2004, Braga. Anais... Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
Disponível em **<**https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio **>** Acesso em: 29 out. 2025

# MEMÓRIAS E RESISTÊNCIAS: O 20 DE SETEMBRO E O MASSACRE DE PORONGOS EM UMA OFICINA DE HISTÓRIA NA ESCOLA ESTADUAL CASSIANO DO NASCIMENTO – PELOTAS/RS

ARANTXA SANCHES SILVA DA SILVA[1]; WILIAN JÚNIOR BONETE[2]

*[1]Universidade Federal de Pelotas- arantxasanches@hotmail.com*
*[2]Universidade Federal de Pelotas- wjbonete@gmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

A presente oficina de História foi desenvolvida com os alunos do terceiro ano do ensino médio da Escola Estadual Cassiano do Nascimento, na cidade de Pelotas – RS, em parceria com a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A proposta teve como temática o 20 de setembro, data símbolo da Revolução Farroupilha, com foco no Massacre de Porongos, um episódio fundamental, porém frequentemente silenciado, da história rio-grandense. O objetivo central foi promover uma reflexão crítica sobre a participação dos Lanceiros Negros e discutir as contradições presentes no movimento farroupilha, especialmente em relação à escravidão e à busca por liberdade. Segundo GOMES (2017), o massacre ocorrido em 14 de novembro de 1844 representou uma das maiores traições da história do Rio Grande do Sul, quando tropas imperiais atacaram os Lanceiros Negros em Porongos, após um possível acordo entre o general farroupilha David Canabarro e o Duque de Caxias. Ao trazer essa temática para o espaço escolar, buscou-se valorizar o protagonismo negro e ressignificar o imaginário farroupilha, ainda muito associado à bravura exclusivamente branca e masculina. Como destaca OLIVEIRA (2018), o ensino de história deve permitir que o estudante compreenda as múltiplas vozes e memórias que constituem o passado, estimulando a empatia e o pensamento crítico. Assim, esta oficina se propôs a ir além da comemoração tradicional do 20 de setembro, instigando os estudantes a refletirem sobre as omissões históricas e sobre o papel dos grupos marginalizados na construção da identidade sul-rio-grandense.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

A oficina foi estruturada em torno da escuta ativa e da interação entre os participantes. O público-alvo foi composto por turmas do terceiro ano do ensino médio. O encontro iniciou-se com uma breve contextualização sobre a Revolução Farroupilha e os principais fatos que levaram ao conflito, seguida da apresentação de imagens e músicas relacionadas ao tema. O material de apoio contou com ilustrações históricas, representações das vestimentas dos soldados, figuras dos Lanceiros Negros e imagens do local onde o Massacre de Porongos teria ocorrido. Durante o desenvolvimento, observou-se que os estudantes conheciam superficialmente o episódio, principalmente por meio de relatos orais e menções breves em celebrações locais. No entanto, ao longo da oficina, demonstraram grande interesse e curiosidade, realizando diversas perguntas sobre os motivos do

massacre e o destino dos Lanceiros Negros. O debate foi enriquecido com a análise de canções como 'O Canto dos Lanceiros Negros', interpretada por artistas gaúchos contemporâneos, que resgatam a memória desse grupo esquecido. Além disso, os alunos trouxeram contribuições significativas, como explicações sobre o modo de confecção das botas e chapéus indígenas usados na época, demonstrando uma relação viva com o patrimônio cultural regional. A metodologia adotada baseou-se na educação histórica, valorizando a troca de saberes entre professor e aluno, conforme propõe SCHMIDT (2009), que defende o ensino de história como espaço de construção coletiva de sentidos sobre o passado.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina realizada na Escola Estadual Cassiano do Nascimento, em parceria com a UFPel e o PIBID, mostrou-se uma experiência extremamente rica e significativa. A partir da temática do 20 de setembro e do Massacre de Porongos, foi possível promover uma reflexão crítica sobre o papel dos Lanceiros Negros e sobre as contradições da Revolução Farroupilha. Os alunos participaram ativamente das discussões, revelando interesse e envolvimento com o conteúdo, o que reforça a importância de metodologias que unam história, cultura e memória. Como aponta BITTENCOURT (2011), a prática pedagógica em história deve incentivar o protagonismo discente e o diálogo entre o passado e o presente, possibilitando a compreensão dos processos históricos como construções humanas e dinâmicas. A troca de conhecimentos estabelecida entre os participantes, somada à utilização de recursos visuais e musicais, potencializou a aprendizagem e permitiu que a oficina fosse um espaço de partilha e valorização da identidade afro-gaúcha. Conclui-se que a abordagem do Massacre de Porongos no ambiente escolar, aliada à formação docente proporcionada pelo PIBID, contribui para a desconstrução de narrativas hegemônicas e para o fortalecimento de uma educação antirracista e plural.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares.** Rio de Janeiro: Globo Livros**,** 2017.

OLIVEIRA, Ana Cristina. **História e memória: o papel do ensino na construção da identidade cultural**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação histórica e consciência histórica: desafios para o ensino**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.29, n.57, p. 11–30, 2009.

# A GUERRA DO PARAGUAI E A PERSPECTIVA DE LITERACIA HISTÓRICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO DE HISTÓRIA DO PIBID DA FURG

CAMILLE CORTES MORAES[1]; EDISON FERNANDO DE OLIVEIRA FREIRE JUNIOR[2]; ORIENTADORA: CARMEM G. BURGERT SCHIAVON[3]

*[1]Universidade Federal do Rio Grande (FURG) – camillecortessm@gmail.com*
*[2]Universidade Federal do Rio Grande (FURG) – edisonjr123@gmail.com*
*[3]Universidade Federal do Rio Grande (FURG) – cgbschiavon@yahoo.com.br*

## 1. INTRODUÇÃO

Este presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência em sala de aula feita a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto de História, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Altamir de Lacerda Nascimento. Se trata de uma turma de oitavo ano, alunos com idade entre treze e quatorze anos (em média). Estava sendo abordado o conteúdo sobre o Brasil Imperial, mais especificamente, o Segundo Reinado e os aspectos que envolvem esse período.

Para essa inserção do PIBID na turma, foi pensada em uma aula para os alunos sobre a Guerra do Paraguai, pois vimos como um tópico muito importante e complexo por conta das diversas perspectivas na historiografia, principalmente brasileira, quando se trata sobre este tema. Além disso, também foi observada como uma oportunidade de estudarmos esse assunto um pouco mais, tendo em vista que o mesmo pouco passou por nós, no que diz respeito à nossa trajetória acadêmica.

A proposta da aula, portanto, buscou não apenas abordar os aspectos factuais do conflito, como suas causas, desenvolvimento e consequências, mas também promover uma reflexão crítica sobre as interpretações históricas que envolvem a Guerra do Paraguai. Seguido de uma atividade para escrever cartas que os alunos se colocassem no lugar de pessoas que viveram durante o período do conflito, seja como soldados, familiares ou civis afetados, etc. expressando em suas escritas sentimentos, impressões e experiências diante do contexto histórico.

Durante o desenvolvimento dessa atividade, a turma teve oportunidade de complexificar o seu pensamento histórico, indo além da aula que se trata de apenas transmitir informações. No texto de Schmidt, ela afirma que

> "[...] é importante enfatizar que o trabalho com o conhecimento histórico na escola é fundamental na formação de consciência histórica, ou seja, no processo de interiorização de formas de organizar e dar sentidos às experiências individuais e coletivas dos jovens e crianças, nas relações que estabelecem entre presente, passado e futuro. E essas experiências são importantes para a definição e inserção do sujeito em seu próprio destino." (Schimidt, 2020, p. 16-17)

Dessa forma, a atividade contribuiu significativamente para que os alunos desenvolvessem uma postura mais reflexiva diante do conhecimento histórico, compreendendo-o como uma ferramenta para interpretar o mundo e a si mesmos.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

Pensando nisso, foi elaborada uma aula bem visual, com muitos mapas e imagens sobre a Guerra do Paraguai. Não se enfatizou a identificação dos governantes da época, considerando que a América do Sul estava em formação nesse período e, também, porque almejávamos sair de um ensino de história tradicional focando nos “grandes homens” e “grandes nomes”. Mesmo assim, acreditamos ser importante e tratamos de nomes que estão muito presentes dentro do nosso Estado e nossa cidade, sendo nomes de escolas, ruas, condomínios, etc., figuras como do Almirante Tamandaré, Duque de Caxias e Andrade Neves. Junto disso, levamos a questão do Marcílio Dias, que é natural da cidade do Rio Grande e que passou pelo processo de “branqueamento” dentro da historiografia incentivando, a partir deste caso, a reflexão sobre memória, identidade e representações sociais, tendo em vista que, muitas vezes, essas pessoas são vistas completamente distantes do contexto deles e, sobre este ponto, Cerri considera que:

> Seu modelo de passado tende a restringir-se à sua memória, que envolve um tempo muito pequeno; por isso, tendem a não conseguir compreender um maior afastamento temporal e encaixar o que aprendem em História no seu modelo limitado de passado a partir da própria experiência de vida. (Cerri, 2010, p. 269)

Então, ao trazermos essas figuras regionais, é contextualizado o ensino de História, em uma perspectiva mais próxima do aluno, permitindo que ele veja o passado não como algo distante, mas presente em seu cotidiano.

Junto a este tema, foram levados mapas mostrando o Paraguai antes da perda de territórios, foi explicada a questão dos Blancos e Colorados, no Uruguai, bem como suas relações com o Brasil, isto é, quais eram os interesses de todos dentro desse conflito, além da abordagem acerca dos “Voluntários da Pátria” e quais eram seus interesses. Também foi envolvido dentro da aula, a exposição de fontes históricas, a imprensa na época, e a análise da forma como o assunto era noticiado nos jornais da época, assim como a existência de comunicação por cartas.

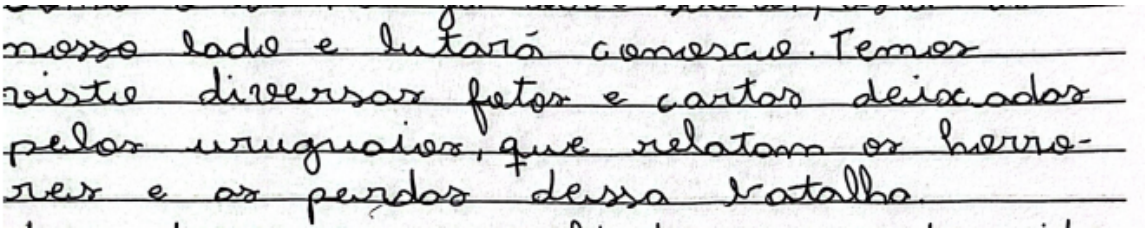
Como atividade após a exposição e diálogos sobre o conteúdo, foi solicitado aos alunos que eles produzissem cartas, levando em consideração a suposição de estarem inseridos naquele contexto. Desse modo, os discentes tiveram liberdade para escolher para quem seriam essas cartas e se queriam escrever como se fossem soldados brasileiros, uma criança paraguaia na guerra, alguém da marinha. Enfim, o conteúdo das cartas ficou à critério dos alunos: eles só precisavam atingir um determinado limite de linhas e envolverem tópicos trabalhados durante a aula.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa turma de oitavo ano é tranquila, eles não têm o costume de interagir e fazer muitas perguntas enquanto o conteúdo está sendo trabalhado, em outras palavras, eles preferem tirar suas dúvidas de forma mais individual, depois que o assunto é visto, quando começam a fazer suas atividades, sempre de forma mais reservada. Aulas mais interativas, que precisam do debate e da participação dos alunos, não flui tanto naquele espaço, mesmo assim é possível ver que absorveram o conteúdo com os resultados que apresentaram nas avaliações subsequentes.

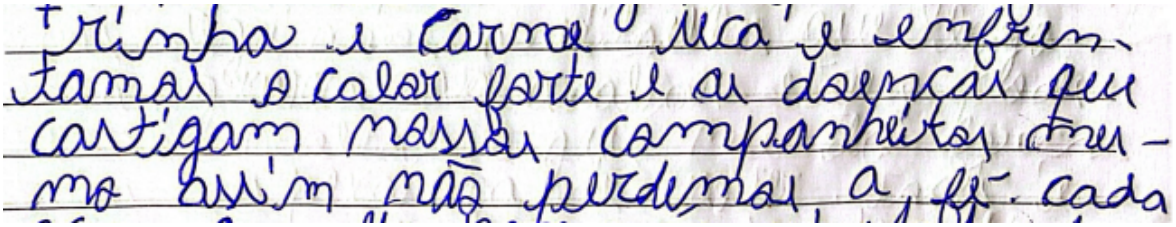
Os resultados a partir dessa atividade foram muito satisfatórios, e foi perceptível que o que mais chamou atenção deles em toda a aula, foi sobre os Voluntários da Pátria, saber o contexto e as condições passadas em guerra os impressionou bastante, fato perceptível através de exemplos como estes, abaixo:

**Imagem 1 - Xerox de Recorte do Texto de um Aluno**



Fonte: Camille Cortes Moraes (2025).

**Imagem 2 - Xerox de Recorte do Texto de um Aluno**



Fonte: Camille Cortes Moraes (2025)

Ademais, também ficou visível nos resultados da atividade, a imagem que os alunos ficaram acerca da guerra como extremamente bruta, cheia de baixas, doenças e condições insalubres que os soldados se encontravam.

Tal aspecto demonstra um avanço na forma como os estudantes passaram a se relacionar com o passado, não sendo apenas como uma sucessão de feitos ditos heróicos, mas como uma experiência humana marcada por conflitos, escolhas e contradições. Essa constatação vai ao encontro das proposições apontadas por Cerri a respeito do que é a literacia histórica, no momento em que ele menciona que:

> A perspectiva de uma literacia histórica - ou, no uso mais comum no português brasileiro - de um letramento histórico é um marco decisivo, pois supera a ideia de ensino de História como transmissão, rumo a ideia de um saber que só concretiza a sua necessidade se é aplicável e faz diferença na capacidade do sujeito de agir

> no mundo em sintonia com sua progressiva leitura desse mesmo mundo. (Cerri, 2010, p. 270).

Dialogando com a proposta da atividade realizada, uma vez que o exercício de escrita das cartas proporcionou aos alunos a oportunidade de interpretar, ressignificar e aplicar os conhecimentos históricos em uma produção autoral e contextualizada. Ao se colocarem no lugar de sujeitos históricos, os estudantes não apenas reproduziram informações, mas mobilizaram conceitos e compreensões sobre o passado para construir sentidos próprios, em diálogo com o presente. Nesse processo, evidencia-se o desenvolvimento da literacia histórica, entendida como utilizar o conhecimento histórico de forma crítica, situando-o nas múltiplas temporalidades e perspectivas que compõem a experiência humana.

Por fim, destacamos que os alunos começaram a perceber que a História não é algo distante, muito menos composta por apenas grandes nomes. Em outras palavras, os alunos começaram a visualizar um campo de disputa de memórias e significados. Ao reconhecerem sujeitos antes invisibilizados e questionarem as narrativas tradicionais, demonstraram analisar o passado de forma mais crítica e empática, conectando-o com problemáticas que também fazem parte do presente.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERRI, L. F. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. Ponta Grossa. **Revista de História Regional** 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática Reconstrutivista da História.** Curitiba: Editora CRV, 2020.

# DO TABULEIRO ÀS PIRÂMIDES: O RPG “O JULGAMENTO DO NILO” NO ENSINO DE HISTÓRIA

CARLOS EDUARDO MARQUES RODRIGUES[1]; MARIA EDUARDA MOINHO[2]; WILIAN JUNIOR BONETE[3]

*[1] Universidade Federal de Pelotas- carloseduardo1337@hotmail.com*
*[3] Universidade Federal de Pelotas – maria.moinho@ufpel.edu.*
*[3] Universidade Federal de Pelotas – wilian.bonete@ufpel.edu.br*

## 1. INTRODUÇÃO

A utilização de jogos em sala de aula tem ganhado cada vez mais destaque como ferramenta pedagógica, especialmente no ensino de História, por permitir a construção de experiências significativas e participativas entre os estudantes. Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a criação e aplicação de um jogo de RPG educativo desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), voltado para uma turma do 1º ano do Ensino Médio.

A proposta partiu do professor coordenador do subprojeto de História do PIBID, que sugeriu a elaboração de um jogo para ser aplicado em sala. Diante dessa proposta, o grupo optou pela criação de um RPG[1] com a temática "Egito Antigo", alinhando-se ao conteúdo que estava sendo trabalhado pelo professor regente da turma naquele momento. O jogo, intitulado "O Julgamento do Nilo", foi elaborado com base em uma estrutura de roteiro adaptada a partir da dissertação Quintana (2021), que apresenta um modelo metodológico para a criação de jogos narrativos em contextos educacionais. Podemos enquadrar a metodologia da utilização do RPG na aula de História como uma ferramenta que utiliza-se da interpretação e leva o educando ao contato direto com a História e promove um contato com a História Pública (PAVANI, 2021).

O objetivo principal da atividade foi proporcionar uma experiência imersiva aos estudantes, estimulando o engajamento com os conteúdos históricos por meio da interação lúdica e da construção coletiva de narrativas. Ao vivenciarem personagens e tomarem decisões dentro de um enredo ambientado no Egito Antigo, os alunos puderam explorar aspectos culturais, sociais e religiosos da civilização egípcia de maneira dinâmica e significativa. Buscando novas significações sobre o passado, aproximando assim a percepção dos educandos sobre a relação presente passado mediada pela imaginação histórica que permite que essas relações promovam nos educandos a habilidade de formular diversas possibilidades a partir dos estudos da história de forma lúdica (KUBO,2024).

A relevância desta proposta está em sua capacidade de unir aprendizagem e ludicidade, promovendo um ensino mais atrativo e efetivo. Diversos estudos

[1] RPG – *Role-Playing Game* (jogo de interpretação de personagens).

demonstram os benefícios do uso de jogos no processo de ensino-aprendizagem, destacando o desenvolvimento do pensamento crítico, da cooperação e da autonomia dos alunos (KISHIMOTO, 2011).

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

A atividade desenvolvida consistiu na aplicação de uma “aventura didática" no formato de RPG educativo, intitulada “O Julgamento do Nilo”, voltada para uma turma do 1º ano do Ensino Médio vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A turma foi dividida em quatro grupos, cada um representando um personagem social do Egito Antigo, sendo eles um escriba, um sacerdote, a guerreira pessoal do Faraó e um trabalhador. Um dos elementos que mais contribuiu para o engajamento dos estudantes foi a reviravolta narrativa do jogo.

A trama teve início quando o príncipe herdeiro acusou diretamente os jogadores de serem os responsáveis pelo suposto assassinato do Faraó. A partir desse momento, os alunos passaram a investigar pistas acreditando que um dos grupos era de fato o culpado pelo crime, o que aumentou o clima de tensão e competição saudável entre eles. Contudo, ao longo da narrativa, descobriu-se que a morte havia sido forjada pelo próprio herdeiro, que buscava usurpar o trono. Essa revelação surpreendente, com o retorno do verdadeiro Faraó e a exposição do traidor, gerou grande impacto entre os participantes, reforçando o suspense e a imersão. A reviravolta serviu não apenas como recurso lúdico, mas também como oportunidade pedagógica para discutir aspectos políticos, religiosos e sociais do Egito Antigo, culminando no julgamento simbólico de Anúbis.

A atividade foi estruturada em quatro estações temáticas, as quais abordaram diferentes aspectos da sociedade egípcia: escrita, religiosidade, trabalho e identidade. Cada estação combinava narrativas históricas, desafios colaborativos e momentos de reflexão crítica, utilizando materiais diversos como textos impressos, cartolinas, máscaras, quebra-cabeças, moldes decorativos e itens simbólicos.

Com duração total de 150 minutos, distribuída ao longo de três períodos, a atividade teve como culminância a montagem coletiva da narrativa final, baseada nas pistas reunidas por cada grupo. Essa etapa culminou em uma encenação do ritual de pesagem do coração, conduzido pelo deus Anúbis, utilizando objetos representativos da mitologia egípcia.

A fundamentação metodológica da atividade se apoia na pedagogia lúdica e nos princípios da aprendizagem significativa (AUSUBEL,1980), visando o engajamento, a empatia e a construção crítica do conhecimento histórico (FREIRE, 1996). O formato por estações temáticas favoreceu o trabalho em equipe, e o protagonismo discente no processo de aprendizagem.

A turma era composta por 12 alunos presentes, dentre os quais, três estudantes com deficiência (PCD), dois no espectro autista e um com síndrome de Down. Destaca-se o alto grau de participação, imersão e envolvimento ativo desses

estudantes ao longo de toda a atividade, o que reforça o potencial inclusivo e acessível da metodologia adotada.

Além da produção de conhecimento sobre conteúdos históricos, a atividade também proporcionou o desenvolvimento de competências socioemocionais, como cooperação, escuta ativa e respeito às diferenças. O uso da linguagem narrativa e do jogo de papéis permitiu que os alunos se colocassem no lugar dos sujeitos históricos, favorecendo a empatia e a compreensão mais profunda dos contextos vividos no Egito Antigo. A experiência demonstrou que metodologias inovadoras, quando bem planejadas e sensíveis à diversidade da turma, podem transformar o ambiente escolar em um espaço mais significativo, inclusivo e prazeroso de aprendizagem.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de planejar e aplicar o RPG “O Julgamento do Nilo” mostrou-se extremamente gratificante para a equipe, especialmente ao perceber o quanto os estudantes permaneceram envolvidos e concentrados na atividade. O grau de atenção e participação durante a dinâmica foi notável, criando um ambiente de colaboração e interesse genuíno pelo conteúdo.

Na semana seguinte à aplicação, ao retomarmos a conversa com a turma, foi possível constatar que muitos alunos recordaram detalhes significativos sobre os aspectos culturais, sociais e religiosos do Egito Antigo trabalhados no jogo. Esse retorno evidenciou o potencial do RPG pedagógico como ferramenta de ensino capaz de transformar o conteúdo escolar em algo significativo e duradouro.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 1980.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2024.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KUBO, F. N. P. Ensino de História e culturas juvenis: desafios e possibilidades. ***Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco*****,** São Mateus, v. 10, n. 1, p. 45-56, 2021. Disponível em: https://periodicos.ifes.edu.br/salaemfoco. Acesso em: 1 ago. 2025.

PAVANI, R. M. Role-playing games e ensino de história no IFES – Nova Venécia. ***Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco***, São Mateus, v. 10, n. 1, p. 69-80, 2021. https://periodicos.ifes.edu.br/salaemfoco. Acesso em: 5 ago. 2025.

QUINTANILHA, M. D. **RPG educacional: role-playing games em sala de aula.** 2021. Dissertação (mestrado nacional profissional em Ensino de Física) – instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal Fluminense.

# PIBID DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS DE SUPERVISÃO NA ESCOLA CORONEL PEDRO OSÓRIO 2025/01

CLARISSA MACEDO GOMES DA SILVA[1]; WILIAN JUNIOR BONETE[2]

*[1]SEDUC RS - 5ª Coordenadoria Regional de Educação – clarissa-mgdsilva@educar.rs.gov.br*
*[2]Universidade Federal de Pelotas – wjbonete@gmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

O presente texto refere-se às experiências de supervisão realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID História - no primeiro semestre de 2025, e em turmas de Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Pedro Osório, situada no município de Pelotas/RS. A equipe era composta pelos estudantes Albert Cigognini, Júlia Gomes, Lázaro Vargas, Laura Lima, Mariana Scherdien, Mathaus Araújo, Paolla Domingues e Rafaela Born.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

No começo dos trabalhos, ficou definido que as atividades seriam alusivas ao 8 de março ou ao *mês da mulher*, como apropriado à elaboração e à aplicação das primeiras oficinas. A equipe ficou dividida em dois grupos. O primeiro grupo escolheu usar o conteúdo de músicas que estivessem relacionadas à temática da mulher. Foram escolhidas músicas em diferentes tempos históricos para interpretação e discussão com os alunos da maneira em que a figura feminina era abordada e se essa abordagem havia se alterado ao longo do tempo. Foi dado o espaço para que os estudantes emitissem suas opiniões e, para um segundo encontro, solicitado pelos bolsistas que eles trouxessem novas músicas para dar sequência aos debates e interpretações e de maneira a avaliar a aprendizagem do objeto proposto.

Como resultado, os estudantes se mostraram interessados na proposta e, de maneira geral, foram muito participativos e dedicados ao cumprimento das solicitações e à interação que a proposta incentivava e necessitava. O debate contou com apreciações profundas, demonstrando domínio e senso crítico dos estudantes com relação ao tema.

O segundo grupo questionou os estudantes sobre seus interesses científicos, bem como sua inclinação para formação profissional e de carreira. Nesse levantamento, puderam direcionar a escolha de figuras femininas históricas na área da ciência e da tecnologia, sua apresentação biográfica e sua contribuição histórica. Também foi solicitado por este segundo grupo de bolsistas que os estudantes trouxessem, para compartilhamento com a turma, figuras femininas que lhes serviam de inspiração.

Os estudantes se mostraram interessados na temática, em saber mais sobre as figuras ou personalidades femininas em destaque na História e com o próprio

futuro profissional dentro do meio científico acadêmico. Teceram questionamentos e, por fim, participaram ativamente da construção de uma “nuvem de palavras”, na qual, de forma interativa, definiram seu próprio *Mural de Mulheres Cientistas*.

Em um novo cronograma de oficinas, novamente a equipe de bolsistas se dividiu em dois grupos: um atenderia turmas da 1ª série (os direitos humanos e os povos antigos) e o outro atenderia as de 2ª série (os direitos humanos abordados dentro do contexto do Iluminismo e da Revolução Francesa), ambas do Ensino Médio. Dessa forma, os grupos realizaram todo o planejamento das novas atividades em encontro semanal na escola até meados de junho.

As semanas de aplicação das oficinas iniciaram com a proposta para as turmas de 1ª série. O grupo fez uma exposição dialogada dos povos antigos. Na primeira semana, sobre os povos da Mesopotâmia com ênfase no *Código de Hamurabi* com sua contextualização e, na sequência, iniciou o debate sobre os artigos do código com a turma dividida em grupos. Já na semana seguinte, chegou a vez dos povos egípcios antigos e o *Tribunal de Anúbis* da mitologia egípcia e o debate dos grupos sobre o julgamento de uma mulher egípcia de origem humilde e o crime que teria cometido ainda na juventude.

Os estudantes, em ambas situações, opinaram e também foram julgadores do peso e da medida dos crimes e suas respectivas punições, conforme o pensamento dos homens e das mulheres da Antiguidade. E, levando em consideração a grande distância no tempo e no espaço, expressaram opinião com base no pensamento no seu próprio contexto.

Já o grupo incumbido das turmas de 2ª série, propôs aos estudantes uma dinâmica em que a turma assumiu a representação dos Três Estados simulando a reunião dos Estado Gerais na França em vias de iniciar a Revolução. Para que os estudantes pudessem entender concretamente a diferença entre explorados e privilegiados, os bolsistas distribuíram pães franceses e os inseriram na questão da proposição da mudança no voto.

Na semana posterior, o grupo de bolsistas discutiu com os estudantes mais diretamente os direitos humanos utilizando-se dos artigos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 em comparação a alguns artigos da Constituição Federal Brasileira, de 1988.

Os estudantes participaram com bastante envolvimento, atentos ao passo a passo da dinâmica e se dedicaram à leitura do texto base da oficina, alertados sobre o uso essencial que fariam dele na etapa seguinte: a etapa dos jogos.

Para as turmas de 1ª série, foi elaborado o “Bingo de História Antiga”. Uma vez que a turma se dividiu em grupos de estudantes, esses grupos receberam uma cartela cada um. Os números eram sorteados e, a cada linha formada, o grupo avisava o todo com a palavra “bingo” e deveria responder corretamente à pergunta formulada previamente pelos estudantes e selecionada na hora. O grupo pontuava quando respondia corretamente.

Os estudantes, que são muito receptivos às atividades com jogos, encararam as regras com seriedade e dedicação. Como em qualquer disputa, argumentaram em alguns momentos para validar ou não uma pontuação. Mesmo assim, se divertiram e aproveitaram o momento de descontração aliado ao aprendizado.

Dando sequência às atividades das oficinas, tal como para as turmas de 1ª série, o jogo destinado à 2ª série foi denominado “QUI SUIS-JE” (*quem sou eu*, em

língua francesa). Como o jogo tradicional, *Quem sou eu?*, o jogo elaborado pelos bolsistas trazia cartas com referência a situações e personalidades da época da França revolucionária, as quais, mediante sorteio, representavam um dos participantes de cada grupo. Este mesmo participante, sem conhecimento prévio da carta que assumiu, deveria fazer para os companheiros, perguntas de resposta "sim" ou "não" que servissem como dica para entender, lembrar ou adivinhar de quem ou de que situação ele próprio representava. Pelas regras, os colegas poderiam fazer mímicas como forma de ajudar o colega a chegar com exatidão nessa resposta dentro do tempo marcado.

As turmas se divertiram e aprenderam muito sobre a Revolução Francesa com o jogo. Os estudantes concordaram e respeitaram as regras e mostraram empenho na disputa. Vibravam com os acertos e tiveram momentos de muita alegria e entusiasmo capturados e registrados em fotos.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os/as bolsistas foi uma oportunidade ímpar de iniciação à docência, à vivência real no ambiente escolar, o contato direto com os estudantes do Ensino Médio e a experiência prática no Ensino de História.

Para os estudantes do Ensino Médio, em escola pública estadual, a experiência tem se mostrado proveitosa diante da participação em aulas dinâmicas, lúdicas e ricas em conhecimento histórico. Tiveram a oportunidade de ser protagonistas de seu próprio aprendizado e exercício do senso crítico. Eles aguardam sempre com ansiedade e expectativa cada atividade a ser iniciada.

Por fim, e da mesma maneira, a condição de supervisora para a professora regente é muito edificante pela visitação às bases da formação docente. Além disso, as expectativas dos graduandos com aquilo que produzem e o efeito que terão sobre os estudantes, causam uma quebra de rotina motivadora. As trocas com os futuros licenciados em História são enriquecedoras e oportunizam o desempenho de um papel que se pretende, em si, ser significativo na formação deles.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL (CAPES). **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** 1 jan. 2014. Acessado em 15 out. 2025. Online. Disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

# ORGULHO DE SER GAÚCHO: O QUE NOS REPRESENTA JÁ NOS ENVERGONHOU

GABRIEL CARVALHO MARQUES[1]; LEONARDO DE OLIVEIRA[2]; WILIAN BONETE[3]

[1] *Universidade Federal de Pelotas – gabrielcmarques12@gmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – leom12pelotas@gmail.com*
[3] *Universidade Federal de Pelotas – wilian.bonete@ufpel.edu.br*

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a oficina aplicada no colégio Cassiano do Nascimento para uma turma do terceiro ano do ensino médio. A oficina aplicada na semana do feriado de 20 de setembro (dia do gaúcho) teve como objetivo discutir sobre a cultura do "gaúcho" e investigar as origens dessas tradições. Nossa oficina foi orientada pelo professor Wilian Bonete e supervisionada pela nossa professora coordenadora Ana Boanova. A abordagem consistiu em uma aula expositiva dialogada ao qual interagimos com os estudantes e os convidamos a pensar de maneira crítica sobre as tradições que cercam os gaúchos.

O Colégio Cassiano do Nascimento situa-se em Pelotas-RS, no bairro das Três Vendas, porém recebe alunos de diversas regiões da cidade devido ao fácil acesso através do transporte público. As salas de aula possuem boa infraestrutura, incluindo televisores "smart" em todas as salas do prédio principal, além de mesas e cadeiras de boa qualidade, que possibilitam a organização dos alunos em grupos com mais facilidade.

A figura do gaúcho surgiu nos campos dos pampas sul-americanos, região que abrange o sul do Brasil (Rio Grande do Sul), o Uruguai e parte da Argentina. Esse território, marcado por planícies abertas, clima variado e vegetação campestre, favoreceu a criação extensiva de gado, atividade central para o surgimento dessa identidade cultural.

Acreditamos que nossa missão como professores de História em nossa realidade atual, onde a escola pública sofre com a precarização dos serviços públicos, é entender o contexto no qual os estudantes estão inseridos e trabalhar a favor de uma educação crítica e libertadora. Mesmo que nossa realidade esteja longe do ideal, ainda assim possuímos recursos para enfrentar as adversidades e buscar um horizonte no qual possamos educar os alunos a entender o contexto em que estão inseridos, para que possam compreender a sociedade com capacidade crítica e, assim, transformá-la, superando o véu da ideologia que nos é imposto desde muito jovens.

Como afirma Caimi (2024), "a escola é um espaço de disputa social... há memórias em disputa". Nosso objetivo foi trazer as raízes históricas do fenômeno que conhecemos por "gaúcho", problematizá-lo e questionar sobre as mudanças que esta tradição sofreu através dos anos. Acreditamos que nossa abordagem permitiu uma troca de ideias com os estudantes, principalmente através de provocações que permitissem aos estudantes que contassem sua visão acerca da cultura e das tradições que os envolvem em seu cotidiano.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

A atividade foi realizada com base em discussões produtivas que permitiram a criação de uma proposta sólida, com o apoio e a comunicação de nossa professora e coordenadora Ana Boanova. Em parceria, organizamos uma oficina fundamentada nos referenciais teóricos de autores como Maria Circe Bittencourt (2011) e Luiz Fernando Cerri (2011), que nos deram a base para o desenvolvimento do material didático e da antropóloga Cátia Simone que estudou sobre a vida nos pampas durante a colonização do sul brasileiro.

A aula expositiva dialogada foi a metodologia adotada, começando com a investigação dos conhecimentos prévios da turma da 3ª série do Ensino Médio. Em seguida, foi feita uma contextualização histórica sobre o surgimento desse fenômeno que conhecemos como “gaúcho”.

Em seguida, utilizamos um mapa mental com o objetivo de os alunos expressarem com os conhecimentos adquiridos durante a explicação, o que era o gaúcho e para eles qual era o significado por trás dessas tradições.

A atividade demonstrou que apesar de nossa explicação, os alunos ainda mantinham muito dos preconceitos e a visão superficial sobre a cultura e as tradições que cercam o “gaúcho”. Acreditamos que é importante para os estudantes o entendimento de que o “gaúcho” não existiria sem as nações indígenas locais, e que é necessário reavivarmos esta História para valorizarmos nossa História e de nossos ancestrais cujas práticas e culturas nos acompanham até os dias atuais, seja no consumo de chimarrão, no modo de fazermos churrasco ou o modo de nos relacionarmos com a natureza.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a atividade foi bastante proveitosa e alcançou completamente seu propósito de conectar os conteúdos da disciplina de História à realidade vivenciada pelos estudantes. Nossa proposta de vincular as raízes do gaúcho com a imaginário do gaúcho contemporâneo revelou-se apropriada para o perfil da turma, que possui uma história de envolvimento ativo e interesse nos debates.

Ao longo da oficina, os alunos fizeram contribuições relevantes, evidenciando que o assunto estava em sintonia tanto com seus conhecimentos prévios quanto com suas vivências cotidianas. Esse ponto foi fundamental para que os alunos compreendessem que o presente também pode ser transformado e que eles são sujeitos ativos nesse processo.

A discussão realizada em sala de aula foi bastante proveitosa. Acreditamos que a aprendizagem se torna mais relevante quando está ligada à experiência prática dos estudantes, possibilitando que o conteúdo acadêmico se conecte com as situações do cotidiano. Essa perspectiva fortalece a ideia de que a História, quando adequadamente abordada, vai além do "conteudismo" e está diretamente ligada à formação de cidadãos.

Os resultados da atividade foram bastante favoráveis, graças ao elevado envolvimento dos alunos. Eles acolheram as provocações apresentadas e procuraram expandir o debate, conectando os tópicos abordados a questões

contemporâneas. Isso mostrou que a turma estava confortável para perguntar aos docentes sobre temas relacionados ao assunto em questão, evidenciando como o conhecimento histórico pode ser utilizado como ferramenta para entender o presente. Acreditamos que a atividade ajudou a fortalecer a postura crítica dos alunos.

A experiência reforçou a relevância de dar protagonismo aos estudantes e aproximar o conteúdo da História da realidade que vivenciam. As atividades que relacionam o ensino de História com temas sociais relevantes contribuem para a formação de jovens mais conscientes e críticos.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTROPOLOGIA SOCIAL. **Etnias Pampeanas – Charruas e Minuanos.** Disponível em: < https://www.antropologiasocial.com.br/etnias-pampeanas-%E2%80%93-charruas-e-minuanos/> Acesso em 11 set. 2025

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.

CERRI, L. F. **Ensinar História:** sentidos e significados da História no ensino médio. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

DILLMAN, M. (Org.); BONETE**,** W. J. (Org.). **Cartas à Juventude Historiadora**. São Paulo: Letra & Voz, 2024.

ESTÂNCIA VIRTUAL. **Índios do Rio Grande do Sul** - Pampeanos. Tradição gaúcha. 15/08/2019. Disponível em: < https://estanciavirtual.com.br/inicial/indios-do-rio-grande-do-sul/ > Acesso em: 11 set. 2025

KÜHN, F. **Breve História do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Leitura XXI, 2004.

# JOGO "RESPONDE OU TENTA"

ISABELA BELLORA BRAUNSTEIN[1]; NATÁLIA SEIXAS DE BRITO[2]; WILIAN JUNIOR BONETE [3]

*[1] Universidade Federal de Pelotas – isabela.braunstein@ufpel.edu.br*
*[2] Universidade Federal de Pelotas – natalia.brito@ufpel.edu.br*
*[3] Universidade Federal de Pelotas– wilian.bonete@ufpel.edu.br*

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a proposta didática “Responde ou Tenta”, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de História da Universidade Federal de Pelotas (2024–2026). A atividade foi aplicada nas aulas de História do Ensino Médio do Colégio Estadual Cassiano Do Nascimento, com o intuito de revisar os conteúdos estudados ao longo do trimestre - como o Totalitarismo, a Revolução Industrial, a Revolução Russa e a Crise de 1929 - por meio de um jogo de perguntas e respostas.

A proposta se fundamenta nas discussões sobre metodologias ativas e no uso de jogos didáticos como ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem significativa (KISHIMOTO, 2011), (HUIZINGA, 2001), bem como baseia-se no conceito de aula-oficina proposto por Isabel Barca (2004), uma abordagem de ensino que valoriza a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

Além de reforçar os conteúdos trabalhados, o jogo visa promover a interação, o trabalho em grupo e o respeito às opiniões divergentes, articulando o conhecimento histórico com temáticas contemporâneas, como Direitos Humanos, a realidade dos hospitais psiquiátricos brasileiros e a representação feminina nas esferas sociais, temas que foram desenvolvidos com os alunos em oficinas anteriores do PIBID.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

O jogo “Responde ou Tenta” foi estruturado em formato de competição entre grupos, composto por 40 cartas de perguntas - sendo 25 elaboradas pelas bolsistas e 15 pelos próprios alunos ao final da primeira rodada do jogo. As questões foram elaboradas a partir dos conteúdos ministrados pela professora titular e das oficinas do PIBID, apoiando-se teoricamente nos slides utilizados em ambos os contextos.

A escolha de propor que os alunos desenvolvessem suas próprias cartas após já terem participado da primeira rodada motivou-se pela intenção de fazê-los compreender melhor a dinâmica da atividade e, assim, elaborar perguntas mais pertinentes. Além disso, esse momento proporcionou uma instância de estudo coletivo e reflexão crítica em grupo, fortalecendo a aprendizagem colaborativa.

Durante a dinâmica, um representante de cada equipe disputava a chance de responder uma pergunta sorteada. O primeiro a alcançar o objeto na mesa podia escolher entre responder ou repassar a questão à equipe adversária. As respostas

corretas valiam pontuação pré-definida e a equipe com maior número de pontos ao final das rodadas era declarada vencedora.

Como recurso adicional, utilizou-se uma “roleta de ajuda”, confeccionada com materiais recicláveis, que oferecia alternativas como “ajuda dos universitários”, “ajuda do time”, “pPergunta extra” e “troca de pontos”. Os materiais utilizados incluíram slides, cartões produzidos no Canva, uma mesa e bolinhas de tênis.

A atividade teve duração de 90 minutos e envolveu cerca de 15 alunos, divididos em três grupos. Não houve proposta de avaliação formal, mas observou-se o engajamento, a colaboração e o entusiasmo dos estudantes durante a execução.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do jogo mostrou-se uma ferramenta eficaz para revisar os conteúdos históricos de forma dinâmica e colaborativa. Os alunos demonstraram entusiasmo, protagonismo e reflexão crítica, especialmente nas questões que relacionavam o passado histórico a problemáticas sociais contemporâneas.

A dinâmica revelou-se especialmente significativa em uma turma que apresentava crescente desmotivação. A proposta proporcionou um momento de descontração aliado ao aprendizado, favorecendo a participação ativa e o resgate do interesse pelo estudo da disciplina.

Tal experiência reforçou a relevância das metodologias lúdicas no ensino de História, as quais contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e para o fortalecimento dos vínculos entre professor e estudante. Como continuidade, propõe-se o aprimoramento das regras e a criação de novas temáticas de perguntas, ampliando o potencial pedagógico da atividade.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

# REPRESENTAÇÕES E IMAGINÁRIO MEDIEVAL: EM BUSCA DE FORMAS ALTERNATIVAS PARA A AVALIAÇÃO DOCENTE

JAQUELINE BREDA PEREIRA[1]; LUIZA ROLIM ANDRÉ[2]; CARMEM G. BURGERT SCHIAVON[3]

*[1]Universidade Federal do Rio Grande – jaquebreda@outlook.com[1]*
*[2]Universidade Federal de Pelotas– luizarolim44@gmail.com[2]*
*[3]Universidade Federal do Rio Grande – cgbschiavon@yahoo.com.br[3]*

## 1. INTRODUÇÃO

A presente proposição de comunicação aborda formas alternativas de avaliação no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de incentivar a autonomia e o protagonismo estudantil. A área do conhecimento é o Ensino de História. O trabalho foi realizado na E.M.E.F. Altamir de Lacerda Nascimento, na cidade de Rio Grande, com uma turma de 7°ano. A experiência ocorreu através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A problematização central do trabalho está na necessidade de se superar a fórmula avaliativa tradicional (objetiva ou dissertativa) que, muitas vezes, não explora as diferentes habilidades dos discentes. Nessa esteira, a fundamentação teórica do trabalho baseia-se nas concepções de Piaget, nos estudos de Vygotsky (1991) sobre pensamento e linguagem, no conceito de imaginário de Pesavento (1995) e no método de investigar, tematizar e problematizar de Freire (1997).

Com base nestas diretrizes, o objetivo do trabalho consiste em analisar uma intervenção pedagógica, que utilizou a subjetividade e o imaginário dos alunos acerca do período medieval como ferramenta de avaliação.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

Ao observarmos que muitas vezes durante as aulas, alguns alunos realizavam representações gráficas em seus cadernos, pensamos em uma avaliação alternativa. A atividade proposta foi a elaboração de uma questão avaliativa, aplicada ao final de uma prova sobre o Período Medieval, que também continha questões tradicionais. O público-alvo foi constituído pelos alunos de uma turma de 7º ano da referida Escola. O processo de execução consistiu em solicitar aos alunos que fizessem uma representação gráfica, conforme o enunciado: “Faça uma representação em forma de desenho sobre alguma característica da idade média trabalhada em sala de aula. Sinta-se livre para explorar sua criatividade! [...]”. Os materiais utilizados foram a própria folha de avaliação, onde os alunos realizaram seus desenhos.

Antes de tudo, precisávamos compreender sobre do que se tratava o “imaginário”, principal conceito utilizado nesta análise. Para tanto, utilizamos a conceituação estabelecida por Sandra Pesavento, que o descreve como “um sistema de ideias e imagens de representação coletiva” (1995, p. 9).

Sendo assim, nessa perspectiva, a última questão da avaliação deveria estar voltada para o desenvolvimento da subjetividade dos alunos em consonância com o

método Freiriano (1997), o qual consiste em: investigar, tematizar e problematizar. Investigamos a necessidade daqueles alunos em transmitirem seus aprendizados em forma de representações gráficas, a fim de promover uma autoconfiança educativa, contemplando novas possibilidades para uma educação libertadora.

Nesta direção, os estudos de Vygotsky (1991) acerca da formação do pensamento e da linguagem, afirmam que "o significado das palavras é um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa - uma união da palavra e do pensamento", ou seja, com a verbalização da professora supervisora em sala de aula, a nova proposta de avaliação se fez necessária para que houvesse a união cognitiva entre o ouvir, o pensar e o representar.

Desse modo, a abordagem buscou superar a "educação bancária" (Freire, 1997) e aplicar uma "pedagogia engajada" (Hooks, 2013), onde o professor atua como mediador e valoriza as diferentes competências dos alunos.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais resultados obtidos por meio da realização desta atividade foram as representações gráficas produzidas pelos discentes, que revelaram o imaginário coletivo sobre a Idade Média. Os desenhos analisados incluíram castelos medievais, "armas de guerra", e as emblemáticas vestimentas dos médicos da Peste Negra. A discussão desses resultados resulta que, através do imaginário, é possível compreender como os alunos constroem e reproduzem os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Entre os desafios encontrados, destacou-se a dificuldade inicial de alguns alunos em explorarem a sua criatividade e/ou a preocupação com o "certo" ou "bonito". Como lições aprendidas, a experiência demonstrou a importância de se incentivar alternativas à escrita, bem como de se promover um olhar avaliativo que fuja da binariedade "certo/errado".

A relevância da atividade reside na relação em educar como uma forma de liberdade e construir uma educação libertadora (Freire, 1997). Nessa esteira, o PIBID foi considerado um instrumento indispensável para essa aprendizagem docente no "chão de escola" e, nesse sentido, sugere-se a contínua aplicação de métodos avaliativos que valorizem a singularidade e a criatividade dos alunos.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PESAVENTO, S. J. **Em busca de uma outra história: Imaginando o Imaginário.** Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 15, nº 29, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# LANCEIROS NEGROS E A EXPERIÊNCIA DO SAMBA PELOTENSE

JÚLIA WESTPHAL GOMES[1]; PAOLLA DOS SANTOS DOMINGUES[2]; WILLIAN JUNIOR BONETE[3]

*[1]Universidade Federal de Pelotas – westphalgomes@gmail.com*
*[2]Universidade Federal de Pelotas – paolla.santosdomingues@gmail.com*
*[3]Universidade Federal de Pelotas – wilian.bonete@ufpel.edu.br*

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão a respeito da oficina de mesmo nome realizada por estudantes da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Pedro Osório. As atividades foram executadas com uma turma do segundo ano do Ensino Médio entre os dias 29 de Setembro e 6 de Outubro do ano de 2025.

A atividade foi desenvolvida com base nas orientações e solicitações da escola, tendo em vista o feriado estadual do dia 20 de Setembro. Em consonância com objetivos contemporâneos de trabalhar não somente a História oficial, mas também a dos excluídos da História como orienta Perrot (1988), optamos por trabalhar com a trajetória dos Lanceiros Negros e o Massacre de Porongos.

Buscando ainda uma forma de conectarmos os estudantes com os fatos trabalhados, optamos por uma metodologia mista e por observar os fatos a partir uma perspectiva de História Cultural, tendo como meio para tal a interpretação da letra do samba-enredo “Samba dos Lanceiros”, exposição dialogada introdutória sobre o tema e exibição de um trecho do documentário “Manifesto dos Porongos”.

A música é uma ferramenta pedagógica que aproxima os alunos da aprendizagem, trazendo contextos e conhecimentos históricos abrangendo a realidade de forma significativa, tendo a arte como forma de comunicação universal de modo a fortalecer as identidades e valorizar a herança cultural.

> “A afrocentricidade é um modo de pensar e agir que tem como centro de referência valores, perspectivas e interesses africanos e afrodescendentes. É compreender a história e produzir conhecimentos com base em referências culturais africanas e na valorização da ancestralidade africana. Além disso, é livrar-se de concepções que negaram aos povos africanos e seus descendentes a autoria de sua própria história. É, sobretudo, corrigir as distorções históricas do passado e contemporâneas” (Dias et al, 2024, p.24).

Assim, usamos a música como forma de repensar a História e os conhecimentos adquiridos durante a nossa trajetória educacional e a perpetuação de tradições socioculturais. Nosso mecanismo avaliativo foi por meio da observação da participação dos estudantes na aula. Desse modo, as professoras buscaram compreender como os alunos reagiram ao tema, como também, se desenvolvem ao realizar tarefas de interpretação e leitura.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

A atividade foi desenvolvida em duas aulas de aproximadamente 35 minutos, descontando o tempo de realização de chamada e transporte dos estudantes para a sala de audiovisual da escola, diferentemente do pensado originalmente, em que se havia projetado que a atividade poderia ser desenvolvida em um único período. Dentre os vários fatores que acarretaram essa mudança, um deles foi termos percebido que os estudantes não possuíam nenhum conhecimento prévio a respeito da Revolta Farroupilha, muito menos a respeito dos Lanceiros, então foi decidido que havia a necessidade de estender o tempo da introdução, o que acabou consumindo praticamente todo o primeiro período.

Apesar do interesse demonstrado por parte dos estudantes, a interação conosco foi pouca, possivelmente considerando que foi a primeira vez que a turma teve contato com o PIBID e que turmas de segundo ano costumam ser mais acanhadas, contudo foi possível perceber que eles prestavam bastante atenção e que os comentários, tanto entre eles quanto os que eram levantados para toda a turma, eram dentro do conteúdo que estávamos abordando. Acreditamos que em parte isso se deve ao fato de que oferecemos não somente a explicação oral, como também entregamos a eles um resumo do conteúdo que estávamos apresentando.

Para o segundo dia de atividade, os alunos receberam cópias da letra do samba-enredo e foram orientados a procurarem palavras que desconheciam e partes que eles pudessem relacionar com as explicações do encontro anterior. Um fato relevante foi que o dia estava chuvoso, fator esse que diminuiu a quantidade de estudantes presentes no segundo dia de atividades, assim como o fato de que quase ⅓ dos estudantes presentes no dia não haviam participado do primeiro encontro.

Optamos por tocar o samba-enredo e depois colher as percepções dos estudantes. O clipe foi exibido e o retorno dos estudantes foi pouco, muito embora estivessem atentos de novo, eles pareceram demonstrar se sentir pouco à vontade para exporem suas opiniões mas aos poucos foi possível extrair alguns debates e pontuações da parte deles, o que foi enriquecedor, ao final entretanto não conseguimos exibir o trecho do documentário devido à problemas técnicos e mesmo assim acreditamos que a atividade foi bem sucedida devido às intervenções positivas que recebemos e comentários ao final da aula de aprovação dos estudantes.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, gostaríamos de salientar que apesar dos desafios impostos pelas variáveis humanas que são parte indissociável da docência consideramos a experiência extremamente positiva que contribuiu substancialmente para nossa formação em diversos aspectos, assim como contribuiu para com o aprendizado dos estudantes uma vez que ao nos permitimos esmiuçar seus conhecimentos prévios e suas percepções pudemos ir além dos aspectos didáticos e epistemológicos.

Tal prática portanto nos guiou à reflexão de nossa própria prática docente, permitindo assim que possamos no futuro buscar aprimorar e revisar esta oficina de

modo a potencializar seu alcance e seu sucesso como veículo introdutório à discussões mais aprofundadas dos debates almejados.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 10.639/03. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf

BURKE, P. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DIAS, A.M. PELLEGRINI, M.C. **Do seu jeito**: História: área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas : volume único : Ensino médio. 1. ed. -- São Paulo: Ática, 2024.

MANKE, L. S.; SIAS DA SILVA, D.; WEBER CARDOSO SCHNEIDER, S. Literatura e Música nas aulas de História: a construção de sentidos sobre a cultura afro-brasileira na escrita criativa de estudantes. **Revista História Hoje**, v. 14, n. 31, 2025.

SOARES, O. P. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. **Revista História Hoje**, v. 6, n. 11, p. 78–99, 2017. Disponível em < https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/325 >

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 3ª ed. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

# CRITICIDADE DAS METODOLOGIAS PRÁTICAS E DINÂMICAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM OFICINAS LÚDICAS E INTERATIVAS NO 8º ANO

MARCELLE LARRÉ SCOLMEISTER RAMOS[1]; RICHARD LUCAS LIMA DOS SANTOS [2]; VANESSA DOS SANTOS LEMOS [3]; MAURO DILLMANN TAVARES[4]

*[1]Universidade Federal de Pelotas – marcellelarre10@gmail.com*
*[2]Universidade Federal de Pelotas – rlucas1502@gmail.com*
*[3]EMEF Osvaldo Cruz – nessa.historia82@gmail.com*
*[4]Universidade Federal de Pelotas – maurodillmann@hotmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de História desempenha um papel central na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender processos históricos, refletir sobre as estruturas sociais e agir de forma participativa no presente. Contudo, o modelo tradicional de ensino, baseado predominantemente na exposição oral do professor e na memorização de conteúdos, ainda prevalece em muitas salas de aula, o que pode limitar o engajamento e a participação ativa dos estudantes. Em contrapartida, metodologias práticas e dinâmicas têm se mostrado estratégias eficazes para promover aprendizagens significativas, estimulando o protagonismo estudantil e a construção coletiva do conhecimento.

Ao permitir que os estudantes interajam com os conteúdos de maneira lúdica, crítica e contextualizada, tais metodologias favorecem não apenas a assimilação conceitual, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas essenciais no século XXI. Este trabalho apresenta a experiência de aplicação de três oficinas interativas junto a uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Pelotas RS, desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID de História da Universidade Federal de Pelotas.

O objetivo central foi analisar como a ludicidade e a participação ativa podem potencializar a criticidade dos estudantes e aproximar o ensino de História de sua realidade social. A escolha pelo tema “Criticidade Das Metodologias Práticas E Dinâmicas No Ensino-Aprendizagem: Relato De Experiência Com Oficinas Lúdicas e Interativas no 8º Ano” partiu da percepção, durante as atividades do PIBID, de que estratégias inovadoras despertavam maior interesse e engajamento dos alunos, possibilitando que eles participassem ativamente do processo de construção do conhecimento. O embasamento teórico deste trabalho dialoga com autores como Freire, que defende a educação como prática da liberdade, e Moran, que ressalta a importância das metodologias ativas para promover aprendizagens profundas e significativas.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

As atividades foram realizadas com uma turma de 8º ano do ensino fundamental, composta por cerca de 22 estudantes, em uma escola pública municipal de Pelotas RS. A proposta metodológica adotou como base três oficinas, cada uma voltada para um tema específico e estruturada de forma a combinar exposição dialogada, recursos audiovisuais e atividades lúdicas.

Oficina 1 – Conceitos da atualidade: teve por objetivo ampliar o repertório conceitual dos estudantes e desenvolver a capacidade de analisar criticamente situações do cotidiano a partir de conceitos contemporâneos. A oficina iniciou com a apresentação de conceitos relevantes no debate social atual, tais como discriminação, preconceito, racismo, machismo, feminismo, identidade, desigualdade, censura e exploração. Cada termo foi explicado em linguagem acessível e relacionado a exemplos concretos e atuais, como notícias, situações corriqueiras e relatos dos próprios alunos. Em seguida, os estudantes receberam uma tabela de classificação para associar cada termo a situações cotidianas, estimulando a identificação e interpretação de manifestações desses fenômenos em diferentes contextos. A interação foi intensa, com relatos pessoais e exemplos do ambiente escolar e familiar, e muitos alunos se surpreenderam ao reconhecer práticas naturalizadas, como piadas preconceituosas, como manifestações de discriminação e machismo.

Oficina 2 – Mulheres Excepcionais: teve por objetivo valorizar o protagonismo feminino em diferentes áreas, problematizar desigualdades de gênero e incentivar a reflexão sobre representatividade e direitos das mulheres. Realizada na semana do Dia Internacional da Mulher, apresentou figuras femininas da música e das artes, como Beyoncé, Elis Regina, Nina Simone, Rita Lee, Gal Costa, Liniker, Frida Kahlo, Tarsila do Amaral, Georgina de Albuquerque, Artemisia Gentileschi e Maria Auxiliadora, destacando suas produções artísticas e seu papel como agentes de transformação social. Em seguida, os estudantes criaram cartas no estilo do jogo “Quem sou eu?” com pistas sobre a vida e obra dessas mulheres e jogaram em duplas ou grupos; a turma foi dividida em duas equipes, com rodízio para garantir a participação de todos. A atividade despertou curiosidade e empatia, ampliando a percepção sobre diversidade e representatividade, e alguns alunos relataram desconhecimento prévio sobre trajetórias apresentadas.

Oficina 3 – Movimento Operário: teve por objetivo compreender a origem, evolução e conquistas do movimento operário, estabelecendo relações com as condições de trabalho contemporâneas. Foram apresentados conceitos como socialismo, socialismo utópico, marxismo, comunismo, anarquismo, alienação e exploração, além de eventos históricos e legislações trabalhistas decorrentes das lutas operárias. A metodologia combinou exposição dialogada com um bingo de palavras-chave; os alunos preencheram cartelas com termos que lhes chamaram atenção e as palavras sorteadas geraram discussões sobre seus significados. O formato lúdico manteve o interesse da turma e favoreceu a associação de conceitos a situações presentes, como greves e reivindicações trabalhistas recentes.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oficinas demonstraram que metodologias práticas e dinâmicas têm potencial para transformar a sala de aula em um espaço mais interativo, participativo e crítico. Ao oferecer atividades que combinam conteúdos relevantes, recursos lúdicos e participação ativa, foi possível observar aumento do engajamento dos alunos, melhoria na compreensão de conceitos históricos e sociais, maior predisposição dos estudantes para relacionar o conteúdo escolar a vivências pessoais e fatos atuais e o fortalecimento da oralidade, argumentação e trabalho em grupo. Entre os desafios estiveram a limitação de tempo para aprofundar discussões, a necessidade de adaptar o vocabulário e o nível de complexidade para diferentes perfis de alunos e o equilíbrio entre ludicidade e rigor conceitual.

Como lição aprendida, reforça-se que a ludicidade, quando planejada e vinculada a objetivos pedagógicos claros, não compromete a seriedade do ensino e contribui para que os conteúdos sejam mais significativos e para que o aluno se perceba como sujeito ativo na construção do conhecimento. Para futuras ações propõe-se expandir o uso dessas metodologias para outros conteúdos de História, integrar avaliações diagnósticas antes e depois das oficinas para medir impacto na aprendizagem e compartilhar as experiências com outros professores, incentivando a adoção de práticas similares.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2015. P. 2-25.

NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B. **Aprendizado significativo: teoria e aplicação.** São Paulo: Edusp, 1984.

# “TRILHA DA HISTÓRIA”: O USO DO JOGO NO ENSINO DE HISTÓRIA

MARIA LUIZA DAMASCENO MOREIRA; ANA CAROLINA THUROW DE JESUS; WILIAN JUNIOR BONETE

*UFPel –mariaufpel4@gmail.com*
*UFPel – anathurow465@gmail.com*
*UFPel –wilian.bonete@ufpel.edu.br*

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o jogo “Trilha da História”, elaborado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de História – Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), e realizada no Colégio Estadual Cassiano do Nascimento, em junho de 2025. O jogo foi desenvolvido a partir das reflexões e conteúdos trabalhados em oficinas anteriores, nas quais foram discutidos temas como consumo, direitos humanos, escravidão, abolição e direitos trabalhistas.

A proposta surge como um recurso didático que busca atuar como um elemento complementar no contexto da aula, contribuindo para diversificar as práticas de ensino e, ao mesmo tempo, estimular uma reflexão crítica sobre o consumo consciente e as relações históricas entre trabalho e exploração humana. O jogo, nesse sentido, foi pensado como uma continuação das oficinas anteriores, configurando-se como uma estratégia pedagógica relevante para repensar caminhos da prática docente e avaliar, de maneira dinâmica e participativa, o entendimento dos alunos acerca dos processos históricos e de suas permanências na atualidade.

A abordagem dos direitos humanos foi um eixo central da proposta. Para HUNT (2009, p. 27), “os direitos humanos só puderam ser concebidos quando as pessoas passaram a se imaginar iguais em dignidade”. A partir dessa perspectiva, o jogo buscou mostrar que as violações de direitos, como o trabalho análogo à escravidão não são apenas problemas atuais, mas heranças estruturais de processos históricos de opressão.

Conforme afirmam Paniz e Mullet (2018, p. 73), “compreendemos o jogo como prática cultural que pressupõe a interação social, explorando o potencial presente na apropriação do lúdico em experimentações pedagógicas de construção do conhecimento histórico na escola”. Assim, o “Trilha da História” foi concebido não apenas como uma atividade recreativa, mas como um recurso didático que integra ensino, reflexão e participação, estimulando o desenvolvimento do pensamento histórico e crítico dos estudantes.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

A aplicação do jogo “Trilha da História” foi desenvolvida com uma turma de 2º ano do Ensino Médio**.** A estrutura consistia em um tabuleiro ilustrado com 50 casas**,** no qual os participantes avançavam com o auxílio de peões e de um dado**.** As perguntas eram apresentadas em cartas divididas em dois grupos**:** 25 cartas

conteudistas, voltadas a fatos históricos sobre escravidão, abolição e direitos trabalhistas; e 25 cartas reflexivas, que abordavam temas como consumo consciente, trabalho análogo à escravidão e desigualdade social.

Durante o jogo, o mediador realizava a leitura das perguntas, enquanto uma ampulheta controlava o tempo de resposta. As equipes discutiam entre si e, ao final, levantavam plaquinhas com as alternativas (A, B, C ou D) que representavam sua escolha. Essa estratégia estimulou a participação coletiva e o diálogo, promovendo um ambiente dinâmico e colaborativo. Além disso, o jogo contava com cartas surpresa, que adicionavam desafios e vantagens, tornando a experiência mais envolvente.

Durante a execução, foi possível perceber diferentes níveis de engajamento entre os grupos. Muitos alunos demonstraram entusiasmo e curiosidade, especialmente ao relacionar os temas históricos a situações do cotidiano, como condições de trabalho, desigualdade de renda e consumo de produtos de origem duvidosa. Outros, que inicialmente mostravam pouca participação, acabaram se envolvendo progressivamente, à medida que as discussões se tornavam mais próximas da realidade social vivida por eles.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação do jogo “Trilha da História” apresentou resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem, ao promover maior participação, interação e interesse dos estudantes. A proposta mostrou que o uso de metodologias lúdicas pode tornar o ensino de História mais dinâmico e significativo, estimulando o pensamento crítico e a reflexão sobre questões sociais que dialogam com o presente.

Durante a atividade, foi possível observar que os alunos se envolveram ativamente nas discussões, relacionando os temas abordados com situações do cotidiano, o que contribuiu para compreender a continuidade histórica de processos como a exploração do trabalho e a desigualdade social.

Entre os desafios encontrados, destacaram-se a facilidade das questões e a manutenção do engajamento de todos os grupos, o que exigiu adaptação e atenção constante por parte dos mediadores. Ainda assim, a experiência demonstrou que o uso do lúdico potencializa a aprendizagem e fortalece os vínculos entre teoria e prática docente.

Em Suma, o jogo “Trilha da História” reafirma a importância de estratégias pedagógicas que integrem ludicidade, crítica e participação, tornando o ensino de História uma prática mais envolvente e transformadora.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GIACOMONI,. P.; PEREIRA, N. M**. Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

# DAS NARRATIVAS OFICIAIS ÀS MEMÓRIAS INSURGENTES: RECONSTRUINDO OS PROCESSOS HISTÓRICOS DO II REINADO

MICAEL WESLEI CAVALHEIRO PEREIRA[1]; JULIA SILVEIRA MATOS[2]

*[1]Universidade Federal do Rio Grande – micael@furg.br 1*
*[2]Universidade Federal do Rio Grande – julsilmatos@gmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

A presente proposta pedagógica tem como tema “Liberais e Conservadores no II Reinado: o Golpe da Maioridade, os interesses econômicos do café e as resistências afro-brasileiras”. A ação se fundamenta na perspectiva da Didática Reconstrutiva dos saberes e processos históricos, entendendo o ensino de História como uma prática de construção de sentidos, leitura crítica do passado e formação de consciência histórica conforme discutido por Jörn Rüsen, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt e Luis Cerri, em diálogo com os princípios pedagógicos de Paulo Freire.

A problematização norteadora “Enquanto liberais e conservadores disputavam o poder no II Reinado, o que faziam e como resistiam os povos afro-brasileiros? conduz a análise para além das narrativas oficiais, reconhecendo sujeitos historicamente silenciados. A aula foi estruturada a partir de um material pedagógico autoral (cartilha-folder), que organizou o percurso de ensino-aprendizagem e orientou o trabalho com fontes históricas múltiplas, articulando história política e história social com ênfase nas resistências afro-brasileiras.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

A proposta foi desenvolvida com turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, em duas aulas articuladas:

**Aula 1 – Sensibilização e problematização histórica - Panfleto didático autoral.**

- **A.** Análise de charge sobre o Golpe da Maioridade e debate sobre os interesses liberais e conservadores no II Reinado.
- **B.** Ativação de conhecimentos prévios sobre as Revoltas Regenciais e introdução das categorias de análise tradicional e reconstrutiva. (como a historiografia tradicional vê as Revoltas, e como os autores anticoloniais compreendem os processos de insurreição (Males) e Revoltas do período pré Golpe da Maioridade.
- **C.** Preenchendo as lacunas do texto sobre o Bipartidarismo (Liberais e Conservadores) para os educandos compreenderem as narrativas aparelhadas e convergentes sobre Abolição e descentralização do poder monárquico.

**D.** Trabalho com sete fontes históricas selecionadas (tanto tradicionais quanto reconstrutivas) nas quais, possibilitaram aos estudantes tensionar narrativas hegemônicas:

- Fontes oficiais: Anais do Senado do Império do Brasil (fala de Saturnino), Relatório do Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (1854) e Voyage au Rio Curuá (1903) de Otille Coudreau.
  - As obras analisadas correspondem às fontes tidas como oficiais pela Historiografia metódica, onde é indagado aos educandos a refletirem sobre as narrativas ali apresentadas, o viés oficial, enaltecendo o vulto histórico, personificado no novo Imperador (D.Pedro II), e na necessario unificação e pacificação que esse monarca trará sobre os bárbaros, revoltosos e baderneiros pretos, indígenas e pobres.

- Fontes reconstrutivas: Úrsula (1859) de Maria Firmina dos Reis; poemas de Luiz Gama; Uma História Feita por Mãos Negras de Beatriz Nascimento; e O Genocídio do Negro Brasileiro de Abdias do Nascimento.

- As obras são apresentadas aos educandos, junto à um trecho do Relatório do Presidente da Província de S. Pedro do RS de 1854, no qual aproxima as Revoltas Regenciais (distantes dos limites territoriais de Rio Grande). Ou seja, a clara intenção de destacar as narrativas dos protagonistas afrobrasileiros que aquilombaram, produziram e construíram as culturas singulares do Brasil evidenciando que na Histório Local, tínhamos Quilombos e revoltosos com o sistema escravagista.

**Aula 2 – Análise de fontes e reconstrução de sentidos históricos**

- As fontes orais e musicais: canções afro-brasileiras utilizadas como documentos históricos, serviram para exemplificar as diferentes tipologias de fontes, em uma clara busca, por desenvolver a análise crítica das fontes entre os educandos.

- Desta forma. buscamos protagonizar entre as analises dos educandos, as suas diversificadas comparaçôes entre as fontes, destacando silenciamentos e protagonismos negros durante o Periodo Regencial, o Golpe da Maioridade e até o fim do II Reinado.

• Escuta e leitura crítica da canção tradicional “Guerreiro do Quilombo” (fonte oral afro-brasileira) e da música “A Carne” (2002), de Elza Soares, conectando experiências afro-brasileiras do século XIX às desigualdades contemporâneas.

• Debate orientado por perguntas geradoras, estimulando empatia histórica e leitura crítica.

A análise dessas fontes foi central para a prática da Didática Reconstrutiva, permitindo que os estudantes atuarem como intérpretes críticos do passado, identificando múltiplas perspectivas sobre os mesmos processos históricos.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência demonstrou que a articulação entre educação histórica crítica, didática reconstrutiva a partir de investigações pautadas na empatia histórica (Lee 2001) potencializadora da compreensão dos processos históricos promovendo uma aprendizagem mais significativa politicamente engajada e com competência narrativa (Cerri, 2010) para se ter uma consciência histórica continua a partir de suas carências de orientação ao longo da vida. Os estudantes reconheceram que, enquanto as elites políticas moldavam instituições imperiais, os povos afro-brasileiros resistiram de diversas formas nos quilombos, irmandades, cultura, música e ações políticas destacando os seus singulares processos de percepção do passado, a partir das evidências históricas e compreensão empática dos saberes a serem reconstruídos por outras narrativas,

Houve avanços na capacidade dos nossos educandos em identificar vozes e silenciamentos nas narrativas históricas, refletindo com a descoberta (a partir das fontes) da existencia de dois Quilombos em nosso municipio (Quilombos Macanudos e do Negro Lucas, na Ilha dos Marinheiros). tensionando os debates em torno do apagamento e da necessidade de reconstrução dos sabres a partir da cosmovisão dos oprimido, sendo assim, foi possivél que os mesmos construissem suas próprias interpretações dos pagamentos da História Meródica e das aulas expositivas de História. Como desdobramentos, propõe-se ampliar o uso de acervos afro-brasileiros em sala, diversificar fontes visuais e orais, e fortalecer a autoria estudantil em novas leituras históricas. A proposta mostra que o ensino de História, quando enraizado em perspectivas reconstrutivas e descolonizadoras, forma sujeitos críticos e conscientes de seu papel histórico.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barca, I. **Educação histórica: uma nova área de investigação**. Braga: Universidade do Minho, 2001.

Brasil. **Anais do Senado do Império do Brasil.** Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1840.

Brasil. **Relatório do Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul.** Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1854.

Cerri, L. F. **Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática**. 2010.

Cerri, L. F. **Ensino de História e consciência histórica.** Rio de Janeiro: FGV, 2011.

Coudreau, O. V**oyage au Rio Curua.** Paris: A. Lahure Imprimeur-Éditeur, 1903.

Elza Soares. A Carne. In: **Do Cóccix até o Pescoço [CD]**. Rio de Janeiro: Trama, 2002.

Firmina dos Reis, M. **Úrsula.** São Paulo: Editora Mulheres, 2004.

Freire, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

Gama, L. **Com a palavra Luiz Gama: poemas, artigos, cartas, máximas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Lee, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. Perspectivas em Educação Histórica.**, Braga: Universidade do Minho 2001.

Nascimento, A. **O genocídio do negro brasileiro.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

Nascimento, B. **Uma história feita por mãos negras.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

Rusen, J. **Razão histórica: teoria da história — os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

Schmidt, M. A. M. S. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

# O 25 DE JULHO COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA

MILENE DO NASCIMENTO PEREIRA[1]; RICHARD FARIAS SOARES[2]; MAURO DILLMANN TAVARES[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – millene348nascimento@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – richardfariasecp@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – maurodillmann@hotmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo relatar as experiências adquiridas a partir da atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em História, coordenado pelo professor Dr. Mauro Dillmann Tavares. Este relato se baseia nas atividades desenvolvidas na E. M. E. F. Nossa Senhora de Lourdes, localizada no bairro Fragata, em Pelotas, cujas mesmas foram supervisionadas pela professora regente de História, Camilla Meneguel Arenhart.

A atividade em questão, foi elaborada para uma turma de 6º ano do ensino fundamental, pelos graduandos Richard e Milene, a qual buscavam inserir o dia 25 de Julho - Dia da Mulher Negra Afro-Latino Americana e Caribenha, como prática/proposta didática dentro do ensino de História, fazendo referência não só à Lei 10.639/2003, que diz respeito à obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro brasileira nas escolas (BRASIL, 2003), mas também à Lei 14.986/2024 que torna obrigatória a abordagem de experiências e perspectivas femininas nos currículos de ensino (BRASIL, 2024).

Entendendo a complexidade do tema, os pibidianos julgaram indispensável trabalhar a data, considerando o contexto local marcado pela forte presença da população e da cultura negra. Os alunos, mesmo sem conhecerem a data, conseguiram contribuir a partir de seus saberes e vivências. Ao trazer a interseccionalidade para a sala de aula, foi possível dialogar com diferentes realidades e promover reflexões sobre a diversidade presente em nossa sociedade, evidenciando que raça, gênero e classe se entrelaçam historicamente na construção das desigualdades.

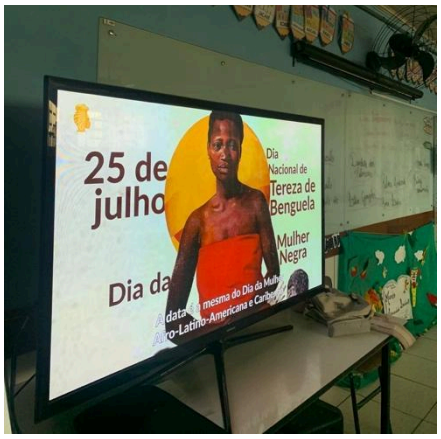
Como aponta Lélia Gonzalez (2020), a mulher negra, desde o pós-abolição, assumiu o papel de sustentáculo de sua comunidade, conciliando o trabalho doméstico e o cuidado familiar, sendo duplamente explorada pelo racismo e pelo sexismo. Excluída de oportunidades educacionais e profissionais, foi relegada à marginalização social, enquanto o feminismo hegemônico ignorava sua condição específica. Discutir tais questões em sala de aula permitiu aos alunos compreender que a luta das mulheres negras ultrapassa o reconhecimento individual, representando resistência coletiva frente a uma estrutura social excludente. Assim, a atividade não apenas valorizou o 25 de Julho, mas também reafirmou o papel do Ensino de História como instrumento de conscientização social.

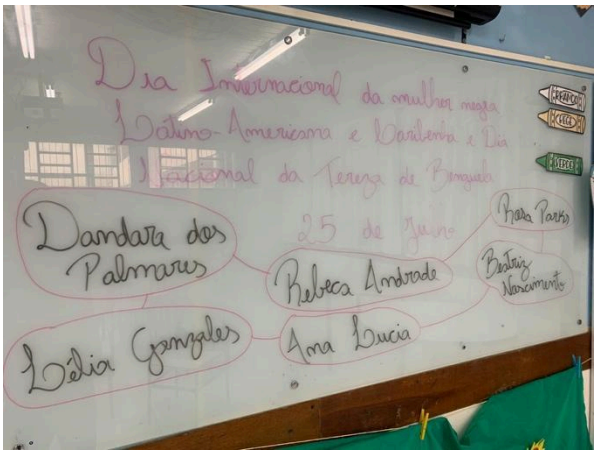
## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

Para a realização da atividade nos baseamos nos escritos de autoras como Lélia Gonzalez (2020), Beatriz Nascimento (2022) e Conceição Evaristo (2017), buscando evidenciar o lugar em que a mulher negra está inserida na sociedade, ligada a opressão interseccional de raça, gênero e classe.

O objetivo da atividade não tinha enfoque na opressão, mas na luta por direitos equânimes às mulheres negras. Tivemos duas aulas de 45 minutos para a contextualização deste objetivo, e começamos pela reflexão da interseccionalidade. Está não é uma data comumente trabalhada nas escolas, então era necessário contextualizar para os alunos qual a origem da data, e simplificar o conceito de interseccionalidade afinal, era uma turma de faixa etária de 12 anos. Fizemos isso por meio do conceito de escrevivência (Evaristo, 2017), trazendo para discussão as trajetórias de mulheres negras que fizeram e fazem história, personalidades populares, que os alunos conhecessem, como cantoras, atrizes e atletas, além de apresentá-los a personagens como Tereza de Benguela e Dandara dos Palmares.

Durante a discussão expositiva mostramos as imagens dessas mulheres e fomentamos que os alunos dessem exemplos de outras personalidades negras que eles conhecessem, o que funcionou muito bem. Elencamos seus exemplos no quadro.





*Imagens relacionadas a primeira aula – contextualização da data e interseccionalidade - 09/07/2025*

Discutimos sobre o surgimento da data, frisando que era uma luta das mulheres negras contra o racismo e a desigualdade. O debate foi bastante fluido. Os alunos compreendiam que haviam desigualdades entre homens e mulheres, e que existia racismo (deram vários exemplos sobre), a dificuldade estava na associação de ambas as desigualdades. Despertamos sua reflexão quando apresentamos que existem singularidades entre mulheres negras e brancas, por exemplo, o que diferencia as pautas de suas lutas.

> […] as críticas de algumas dessas feministas vêm no sentido de mostrar o que o discurso universal é excludente, porque as mulheres são oprimidas de modos diferentes, tornando necessário discutir gênero com recorte de classe e raça, levando em conta as especificidades de cada uma. A universalização da categoria "mulheres" tendo em vista a representação política foi feita tendo como base a mulher branca de classe média […] se o objetivo é a luta por uma sociedade sem hierarquia de gênero, existindo mulheres que, para além da opressão de gênero, sofrem outras operações, como racismo, lesbofobia, transmisoginia, torna-se urgente incluir e pensar as interseções como prioridade de ação, e não mais como assuntos secundários (Ribeiro, 2018, p. 45 – 47).

Na segunda aula fomos para a atividade prática. Tentamos fazer algo “lúdico”, onde houvesse uma interação coletiva da turma de forma divertida, mas que contribuísse com a aprendizagem de ensino de História sobre o dia 25 de Julho.

Criamos um jogo da memória de personalidades negras, com aproximadamente 48 cartilhas. Para formar os pares, os alunos deveriam achar a imagem associada à descrição correspondente. Não era necessário conhecer a personalidade, a cartilha informava o nome. O objetivo era apresentar a diversidade de mulheres negras a nível internacional, nacional e regional que possuímos e muitas vezes desconhecemos, além de apresentar qual sua contribuição histórica.

Para a aplicação, dividimos a turma em dois grupos: A e B. Fiquei responsável pelo grupo A e Richard ficou responsável pelo grupo B. Cada um recebeu 24 cartilhas. Eles deveriam formar os pares. A cada par formado o grupo pontuava, e quem pontuasse mais, ganhava. Durante a atividade os alunos colavam os pares encontrados em um cartaz, para que ambos os grupos pudessem analisar ao fim as personalidades encontradas pela turma.

*Imagens relacionadas a segunda aula - aplicação da atividade prática (jogo da memória “conhecendo personalidades negras”) – 16/07/2025*

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade foi bastante proveitosa pois os alunos conseguiram compreender o objetivo inicialmente proposto, entendendo a importância da data, e que devemos lembrar deste marco histórico, pois faz parte de uma luta que ainda é tratada como debate transversal ao invés de fundamental, mesmo que esteja intrínseco em nossa sociedade.

Como professores de história, nossa tarefa, ainda que não seja norma de regra, deveria ser nos aproximar da realidade em que estamos inseridos, mas como elucidar essas questões se o debate interseccional é um tabu em sala de aula? Creio que esta atividade serviu para que pudéssemos trazer um assunto e uma data fundamental para a história da população negra, sobretudo mulheres negras, a nível

internacional. A data é uma denúncia e uma celebração, de que existe desigualdade, mas que as mulheres negras continuarão resistindo. E nós como professores, continuaremos cumprindo o papel de conscientizar sobre este feito político e social.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https//www.planalto.gov.br/ccivil_03/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10/10/2025.

BRASIL. **Lei 14.986, de 25 de setembro de 2024.** Diário Oficial da União, Brasília, 25 set. 2024. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14986&ano=2024&ato=6e1o3Y65ENZpWT0fe. Acesso em: 10/10/2025

_____. **Por um feminismo afro latino americano:** ensaios, intervenções e diálogos. Lélia Gonzalez / Flávia Rios e Márcia Lima (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

_____. **O negro visto por ele mesmo** / Maria Beatriz Nascimento; Alex Ratts (org.). São Paulo: Ubu Editora, 2022.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 3ed., 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia de Letras, 2018.

# RECURSOS IMAGÉTICOS NO ENSINO DA HISTÓRIA INDÍGENA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

MISAEL DOS ANJOS FERREIRA[1]; THAISSA PEDRA SILVA DA SILVA[2]; MAURO DILLMANN[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – pokerazer3@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – thaissapedratlo2@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – maurodillmann@hotmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo elucidar a proposta pedagógica realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Lourdes, Pelotas, RS, em relação aos povos originários do território brasileiro, sendo esta efetuada pelos estudantes de graduação Misael dos Anjos Ferreira e Thaissa Pedra Silva da Silva, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, dentro da área do ensino de História.

A aplicação foi planejada para uma turma 7º ano do ensino fundamental. Cujo tema tinha como contexto histórico o período de povoamento da América, processo antecedente à colonização.

Foram selecionadas animações arraigadas ao aparato de produção da Disney e de figuras indígenas pertencentes ao contemporâneo, para estabelecer a intersecção a ser debatida entre passado e presente, problematizando os olhares que os colocam enquanto subalternizados dentro da conjuntura social. Também foi possível refletir com os alunos a respeito das representações dadas a esses povos nas animações e filmes, e enaltecer figuras atuais como o Poatan, lutador de MMA (NETO, 2012).

Convictos da importância do tratamento adequado da história indígena para a compreensão da formação no que se refere a sociedade brasileira, assim como o previsto na Lei 11.645/2008, o mote da oficina estava em instigar nos alunos o interesse na temática por meio de diversos elementos da cultura indígena e de personagens indígenas, históricos ou fictícios, no cotidiano de nossas vidas. Como metodologia, utilizou-se de recursos midiáticos e de exposição dialogada com os alunos, de maneira a debater acerca da cultura material caracterizada nos modos de vida desses povos. A partir daí, buscou-se construir um debate crítico que adentrasse a questão de humanidade e contribuição desses indivíduos para a formação do país (SILVA, 2012).

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

A elaboração da proposta se constituiu em duas etapas, a primeira focada na utilização de recursos midiáticos na sala de vídeo, com a exposição de recortes das animações, Princesa Mononoke e Pocahontas. O planejamento da oficina foi pensado para a realização em 4 períodos de 45 minutos cada, divididos em dois dias e feitos com o intervalo de uma semana entre a primeira e a segunda oficina. Com essa abordagem realizada em duas semanas, a motivação central foi de que

os discentes conseguissem dispôr de mais contato com o abordado em sala de aula, e que portanto, tivessem maior compreensão da complexidade da reflexão que foi colocada em pauta.

O primeiro dia da oficina foi de caráter expositivo, utilizando do espaço da sala de multimídia da escola, que possui uma televisão de tamanho considerável. Ainda durante este encontro foi exemplificado como as populações indígenas viviam, como se organizavam socialmente, antes da chegada dos europeus, no espaço territorial que hoje é chamado de Brasil. Foram elucidadas diversas formas de habitações destes povos, modificadas de acordo com a região à qual essas comunidades viviam, podendo ser em cerritos, ou malocas, por exemplo, a depender da tribo e das condições climáticas de determinada região. A partir disso, foi proposta uma análise sobre a pujança material e a subsistência empírica desses povos, fazendo com que os alunos percebessem a autossuficiência e a capacidade de adaptação dos mesmos.

As exemplificações trazidas no sentido audiovisual foram recortes de animações, como o filme da Disney Pocahontas, que retrata a história de uma princesa indígena ao conhecer um colonizador europeu, e de animações japonesas do estúdio Ghibli, com o foco representativo na relação dos povos indígenas com a natureza e com os animais.

Diante disso, foi refletida a forma pela qual os indígenas e suas referências culturais são vistos na sociedade contemporânea, para exemplificar, foi mostrado aspectos da cultura indígena e de que forma eles se encontram presentes dentro dos aspectos sociais e culturais do Brasil. Além do exemplo de figura proeminente do tempo contemporâneo, pertencente ao povo Pataxó, o lutador Poatan. A imagem e os vídeos dele foram os recursos que geraram maior interesse nos alunos, justamente por conta de ser uma figura midiática e com números expressivos nas redes sociais e que possui uma conexão grande com o público infantil e adolescente.

Por fim, o segundo encontro foi utilizado para a produção de um cartaz com a elaboração de imagens representativas de duas culturas originárias, os Sambaquis e os Tupi. Os alunos, agora divididos em dois grupos, os alunos tiveram disponíveis para auxiliar e fornecer aparatos intelectuais de consulta, mais imagens de elementos da produção cultural de cada um dos povos citados. O foco da atividade foi exercer empiricamente a importância dos saberes materiais, que transcende a centralização da escrita.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recursos midiáticos e tecnologias no ensino de História são fundamentais para tornar mais incisivos temas que parecem estar muito distantes da realidade dos alunos, e portanto, apresentar concepções substanciais no que tange às experiências e proximidades dos sujeitos (DORIGONI, 2008). Para além disso, foi de extrema importância para a formação dos PIBIDIANOS no que se refere a proposição de diferentes abordagens e metodologias para atividades históricas, e o que torna essa experiência vital, foi a participação ativa dos alunos na confecção dos cartazes.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DORIGONI, G. M. L.; SILVA, J. C. da. **Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar.** Revista Eletrônica de Educação (REVEDUC), São Carlos, v.2, n.2, p.305–321, 2008.

NETO, M. M. **Que animação! Os desenhos animados e o ensino de História: Um diálogo possível.** Revista Aedos, [S.l.], v.4, n.11, p.1-13, 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30735. Acesso em: 26 abr. 2025.

SILVA, E. **O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008.** Revista Aedos, [S.l.], v.4, n.11, p.1-14, 2012. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/download/48/38/90. Acesso em: 26 abr. 2025.

# A LEITURA E INTERPRETAÇÃO DAS ICONOGRAFIAS GREGAS DA ANTIGUIDADE

RAFAELA BORN DA CRUZ[1]; JÚLIA ISMAILA BORGES SCAGLIONI[2]; WILIAN BONETE[3]

*[1]Universidade Federal de Pelotas – rafaelaborndacruz@gmail.com 1*
*[2]Universidade Federal de Pelotas – borgesjulia369@gmail.com 2*
*[3]Universidade Federal de Pelotas – WJBonete@gmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

O presente resumo refere-se à oficina “A Leitura e Interpretação das Iconografias Gregas da Antiguidade”, realizada pelas estudantes da Universidade Federal de Pelotas vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Pedro Osório. A atividade ocorreu no dia 16 de outubro de 2025, com uma turma do primeiro ano do Ensino Médio.

Seguindo a proposta do Coordenador do PIBID e orientador, professor Wilian Bonete, desenvolvemos uma oficina com a utilização de fontes iconográficas, conforme as solicitações da escola e da professora supervisora, Clarissa Macedo, que propôs a integração entre o conteúdo programático e a análise crítica de imagens históricas.

Com base nessa orientação, voltada para a compreensão das iconografias como documentos históricos. Entre os principais objetivos de aprendizagem, destacam-se: Compreender que iconografias não são meras ilustrações, mas documentos históricos, desenvolver a leitura e interpretação crítica de iconografias da Grécia Antiga, refletir acerca de como o mundo contemporâneo herdou elementos da cultura grega, bem como imagens do passado influenciam na visão contemporânea.

A metodologia adotada foi uma aula expositiva-dialogada, em que nós, pibidianas, buscamos mobilizar os saberes prévios dos alunos, contextualizando aspectos da cultura grega e introduzindo o conceito de leitura iconográfica. Inspirada em Burke (2004), a atividade considerou as imagens como construções culturais que expressam visões de mundo e valores sociais. Em seguida, os alunos foram divididos em grupos para analisar diferentes iconografias, respondendo a questões orientadoras com nossa mediação constante.

Seguindo também os fundamentos de Freire (1996), ao valorizar o diálogo, a participação e o protagonismo dos estudantes, a nossa mediação favoreceu a problematização e a troca de interpretações, unindo teoria e prática. Dessa forma, promovendo uma leitura crítica das fontes visuais e a construção coletiva de conhecimento histórico.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

Optamos por aplicar a oficina após a turma já ter estudado o conteúdo referente à Grécia Antiga, pois o foco principal da atividade era o exercício da leitura crítica das iconografias, e não a introdução do tema histórico em si.

Tendo isso em mente e sabendo que a turma 108 (primeiro ano do Ensino Médio) é composta por estudantes participativos e engajados, iniciamos a aula com uma pergunta norteadora: “O que vem à mente de vocês quando pensam em cultura da Antiga Grécia?”. A partir das respostas, apontamos que as iconografias, como as esculturas e pinturas em vasos, revelam os valores e práticas de uma sociedade e contextualizamos de forma breve a cultura grega, enfatizando aspectos como a valorização dos esportes, da filosofia, e a exclusão das mulheres da vida pública, entre outros elementos. Em seguida, retomamos o conceito de iconografia como documento histórico, explicando seus significados e modos de interpretação.

Posteriormente, solicitamos que os alunos se dividissem em cinco grupos, mas eles preferiram formar seis grupos, de acordo com suas afinidades. Foram distribuídas folhas impressas com diferentes imagens de iconografias gregas, acompanhadas de um roteiro de perguntas orientadoras para a análise. A proposta era que cada grupo trabalhasse com uma imagem distinta, contudo, como havia um grupo a mais, uma das imagens acabou se repetindo, para suprir essa necessidade, utilizamos uma das imagens que estava presente no livro didático.

Após as explicações, os grupos iniciaram suas análises, escrevendo suas interpretações para, em seguida, compartilhá-las com a turma. Durante toda a atividade, realizamos a mediação, auxiliando nas dúvidas e incentivando o diálogo, no entanto, um dos grupo prolongou a discussão das questões por muito tempo e não conseguimos realizar a etapa final da atividade, que seria um debate coletivo e uma reflexão conclusiva acerca da seguinte questão: “Se as iconografias representam os ideais de uma sociedade como a Antiga Grécia, quais seriam os ideais da nossa sociedade?”.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina “A Leitura e Interpretação das Iconografias Gregas da Antiguidade” conseguiu cumprir seu propósito de proporcionar aos estudantes uma experiência significativa de aprendizagem ativa e crítica, ao permitir que identificassem e entendessem as imagens como fontes históricas. Nossa metodologia, fundamentada em Freire (1996), e a leitura cultural proposta por Burke (2004) foram de extrema importância para a formação de um olhar reflexivo sobre a construção das representações visuais e suas relações com valores sociais.

Os resultados obtidos demonstraram um grande envolvimento e interesse dos alunos, que se mostraram participativos e curiosos diante das interpretações iconográficas. A atividade também estimulou a cooperação em grupo, a argumentação e o raciocínio histórico.

Entre os desafios enfrentados, destacam-se a limitação de tempo, que inviabilizou a discussão final, e a necessidade de aprimorar a mediação durante as análises coletivas, para garantir que todos os grupos compartilhem suas conclusões. Como aprendizado, reforça-se a importância de reservar um tempo

mais amplo para o debate e para a construção coletiva do sentido histórico das imagens.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica.** São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

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

# A LUDICIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: UMA MANEIRA NÃO-TEXTUAL DE APRENDIZADO ATRAVÉS DE ESTÍMULOS ARTÍSTICOS E JOGOS DIDÁTICOS.

THAISSA PEDRA[1]; GABRIELA LOPES DA SILVA[2]; CHRISTOFER FERREIRA BASÍLIO[3]; MAURO DILLMANN TAVARES[4]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – thaissapedratlo2@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – gabilopeshistoria@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas– basiliochris16@gmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas- maurodillmann@hotmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo expor as experiências e atividades realizadas pelas autoras desta produção em uma turma de sexto ano através do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Meneghetti, no bairro Getúlio Vargas na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul.

Através da apresentação destas oficinas, buscaremos relacionar as mesmas com a obra de Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade* (1967), que defende a aproximação e conexão do aluno com o conteúdo através de atividades que garantam o contato direto com a realidade do mesmo, traçando um paralelo entre o aprendizado, nesse caso histórico, com a realidade vivida pelo aluno.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

As oficinas foram realizadas com uma turma de sexto ano do ensino fundamental a partir da exposição do conteúdo curricular com abordagem no recorte temporal direcionado à Grécia Antiga, no qual, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a habilidade *(EF06HI10)*, deve-se “Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.” (BRASIL, 2018, p.421). A exposição prévia se deu em sequência a um momento de aula tradicional com a entrega de um texto contextual que norteou o restante das oficinas.

Após a exposição do conteúdo, foi realizado um quiz ao ar livre com os alunos em que, estando o professor distante dos mesmos e com a mão estendida, os alunos que soubessem a resposta de cada pergunta, deveriam se deslocar em direção o professor, tocar em sua mão e responder em voz alta. Em relação a segunda etapa da primeira parte, os alunos foram divididos em dois grandes grupos e foram disponibilizadas imagens impressas de ânforas para que servissem como inspiração para a produção de um desenho em folha de papel pardo, ambos os grupos concluíram suas produções com destreza e entusiasmo.

No intervalo entre esta última parte da oficina, citada acima, os bolsistas desenvolveram um processo de *gamificação* através da criação própria do jogo “Memórias da História”, um jogo da memória que trata sobre a mitologia grega e

transmite aos estudantes como a relação cultural e de crenças eram muito bem estruturadas na Antiguidade. O processo de desenvolvimento das artes se deu com o recurso de Inteligências Artificiais (IAs) que criaram as imagens dos deuses gregos e do verso das cartas, inspirado no jogo MAGIC. Isso demonstra que o uso responsável das IAs pode ser extremamente benéfico para desenvolvimento de práticas docentes.

Abaixo, serão anexadas as figuras que abordam o design das cartas do jogo Memórias da História: Versão Grécia Antiga. O jogo tem como regra encontrar os pares, que se dão a partir da conexão da figura mitológica com os seus elementos simbólicos, como por exemplo: Cartinha 1= Zeus, Cartinha 2= “Divindade dos raios e das tempestades”. Com esse encontro de figura-elemento, se formava a dupla das cartas.

(frente: arte principal)

(verso das cartas)

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal ponto levantado nesta discussão foi em maneiras de expor conteúdos históricos para alunos de ensino fundamental de maneiras não-textuais, incentivando o pensamento crítico através de estímulos artísticos e lúdicos, além de transformar a sala de aula em um espaço de aprendizado divertido, tornando um ambiente menos tradicional e mais alegre. Foi perceptível que, estas atividades, deixaram os alunos mais tranquilos e que os mesmos se sentiram empolgados para compreender o conteúdo para assim poder realizarem a atividade artística e conseguir entender as regras do jogo.

Através destas oficinas, foi possível observar que, o ensino de história quando aliado aos interesses dos alunos presentes tem poderes significativos no aprendizado e na relação entre colegas de turma e na relação de aluno - professor, além de estabelecer um contato mais próximo e íntimo dos alunos com o material apresentado, influenciando diretamente também na experiência dos bolsistas enquanto futuros profissionais da educação, fornecendo uma nova percepção sobre

as metodologias de ensino. Tais abordagens também se relacionam com o estudo de KISHIMOTO (2002) que defendem justamente os jogos e as atividades lúdicas como fortes aliadas do ensino através de atividades dinâmicas e que estimulem a interação direta com o conteúdo.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-44.

DA PAZ, M. **História e Gamificação: Reflexões e aplicabilidade de lúdicos no Ensino de História.** Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/699958/2/Hist%C3%B3ria%20e%20Gamifica%C3%A7%C3%A3o%20Reflex%C3%B5es%20e%20aplicabilidade%20de%20ludicos%20no%20ensino%20de%20Historia.pdf. Acesso em 25/20/2025 às 18:32.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018 p. 420 - 422. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 25/10/2025 às 19:49

# TESES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA - ENCONTROS COM WALTER BENJAMIN

FELIPE SILVA DE MELLO[1]; CAROLINE PACIEVITCH[2]

[1]*Universidade Federal do Rio Grande do Sul – feeelipemello93@gmail.com*
[2]*Universidade Federal do Rio Grande do Sul* – caroline.pacievitch@ufrgs.br

## 1. INTRODUÇÃO

O curso de extensão ‘’Teses Sobre o Ensino de História: encontros com Walter Benjamin’’ foi gestado ao longo do segundo semestre de 2024 e do primeiro semestre de 2025, para ser realizado no decorrer do segundo semestre de 2025 e do primeiro semestre de 2026. O curso é vinculado ao grupo de pesquisa ‘’Aula Inacabada: democracia, utopia e ensino de História[2]’’ e coordenado pela professora Caroline Pacievitch (UFRGS). As aulas são ministradas por convidados(as) em momentos distintos de carreira e formação: professores(as) universitários(as), pós-graduandos(as), professores(as) da educação básica e graduandos(as) e são interligadas por um objetivo em comum: analisar as ‘’Teses Sobre o Conceito de História’’, último texto escrito pelo pensador Walter Benjamin (1940), a luz de questões contemporâneas do ensino de história no Brasil.

A idealização do curso foi baseada em uma inquietação derivada da análise da obra de Michael Löwy, publicada pela primeira vez em 2005, intitulada ‘’Walter Benjamin, aviso de incêndio: uma leitura das Teses Sobre o Conceito de História’’. Como o autor sugere no título do livro, trata-se de uma interpretação, entre tantas possíveis, dos referidos escritos benjaminianos, que ‘’formalizam uma espécie de testamento intelectual’’ (Carvalho, 2021, p.21) do filósofo, sociólogo e crítico literário berlinense. Outras três referências foram de suma importância para definirmos a estrutura final do projeto: as coletâneas ‘’Conhecimentos Histórico-Educacionais: diálogos com Walter Benjamin’’ (2023) e ‘’Diálogos com Walter Benjamin: memórias e experiências educativas’’ (2018), além da coletânea de escritos da professora Maria Carolina Bovério Galzerani, organizada por Adriana Carvalho Koyama, José Claudio Galzerani e Guilherme do Val Toledo Prado, intitulada ‘’Imagens que lampejam: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades’’ (2021).

O trabalho da professora Maria Carolina Bovério Galzerani foi pioneiro ao tecer relações entre o ideário benjaminiano e os estudos no campo da História, em especial nas áreas de ensino de história e de educação patrimonial. O seu legado atingiu e atinge vários(as) pesquisadores(as) dos respectivos campos de pesquisa, como os professores Elison Antonio Paim, Pedro Mülbersted Pereira e Cyntia Simioni França, que contribuíram na organização, na escrita de capítulos ou para ambos nas coletâneas acima citadas. Os dois autores e a autora foram convidados e vão ministrar aulas no curso de extensão. A leitura das coletâneas supracitadas resultou em contribuições para a montagem do modelo final do projeto, que foi aprovado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e que hoje encontra-se em andamento.

[2] https://www.ufrgs.br/aulainacabada/

Destacamos duas dessas contribuições: a primeira diz respeito a pensar o projeto como um conjunto de aulas ministradas por diferentes docentes, que tiveram em Benjamin um referencial em determinado momento de sua vida acadêmica. Ao lermos os capítulos escritos por Paim, Pereira e França (2023) onde dissertam, respectivamente, sobre o fazer-se professor(a) em diálogo com Walter Benjamin, sobre educação patrimonial e experiência com o passado, a partir de uma visita à fortaleza de São José da Ponta Grossa (SC) e da narrativa e mônada benjaminiana e as suas potencialidades para a produção de conhecimentos históricos e educacionais, vimos o quão enriquecedor seria trazer esse manancial de prismas acerca das relações entre a obra de Walter Benjamin e o ensino de história, em detrimento de nossa ideia inicial, onde todas as aulas do curso seriam ministradas por dois docentes, pertencentes ao grupo. A ideia foi acolhida por todos(as) os(as) professores(as) convidados(as) e hoje contamos com um grupo composto por doze ministrantes, vinculados(as) a diversas universidades. A segunda contribuição dialoga com a primeira e diz respeito ao entendimento de formar-se como educador(a) a partir da perspectiva benjaminiana, na qual a valorização da diversidade e da subjetividade são tidas como elementos essenciais. Aumentar o número de vozes e experiências presentes no curso, portanto, foi uma decisão necessária e pertinente para com a proposta estabelecida.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

O curso apresenta, como objetivo geral, aprofundar os estudos e as reflexões sobre as ‘’Teses Sobre o Conceito de História’’ (1940) de Walter Benjamin, em relação às demandas e conceitos atuais do Ensino de História. Como objetivo específico, o projeto traz como ensejo estudar as ‘’Teses Sobre o Conceito de História’’ com foco no Ensino de História e refletir e questionar sobre a relevância das Teses para o Ensino de História contemporâneo. O público alvo do curso são professoras e professores de História da educação básica interessados em estudar aspectos da teoria da história sem a necessidade de vincular-se com programas de pós-graduação, mantendo o foco nas suas respectivas demandas profissionais. Estudantes do curso de Licenciatura em História também fazem parte do público alvo.

O curso foi pensado, inicialmente, para um grupo pequeno de interessados(as), entre dez e quinze participantes, no máximo. No entanto, tivemos uma grata surpresa e foi necessário abrir, por demanda, uma quantidade muito maior de vagas. Finalizamos o período de inscrições com mais de cento e cinquenta pessoas inscritas (o período de inscrições ocorreu no decorrer da primeira quinzena do mês de agosto de 2025).

O programa do curso é constituído pelos seguintes elementos: leituras, reflexões e questionamentos sobre as ‘’Teses Sobre o Conceito de História’’ de Walter Benjamin. Relações com o contexto de sua produção e com o Ensino de História atual. Conteúdos: Walter Benjamin, dados biográficos e características gerais de sua obra. As ‘’Teses Sobre o Conceito de História’’: possíveis sentidos e significados. Ensino de História contemporâneo e reflexão teórica: são necessárias novas teses? O projeto conta com a seguinte metodologia: aulas totalmente virtuais, com carga horária de oito horas quinzenais, divididas em 4h síncronas e 4h

assíncronas. As aulas síncronas contarão com exposições dialogadas, análise de documentos e discussões. A carga horária assíncrona será dedicada às leituras e escritas.

A avaliação é composta por dois itens: frequência (é obrigatória a presença em pelo menos 75% das aulas) e a elaboração de um pequeno texto, de três (mínimo) a cinco (máximo) páginas sobre uma das teses discutidas ao longo do curso, relacionadas com elementos vinculados ao Ensino de História. O curso teve início no dia 06/09/2025 e seguirá em andamento até o dia 06/06/2026 (sempre aos sábados).

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, já foram realizadas três aulas, com média de oitenta participantes simultâneos, na plataforma Mconf. A primeira aula, que teve como objetivo principal apresentar aspectos biográficos e da produção intelectual de Walter Benjamin e possíveis relações com o Ensino de História e a segunda aula, que teve como objetivo principal interrelacionar a práxis apresentada na ‘’Tese I’’ com elementos presentes na práxis freiriana, na Teologia da Libertação e na atuação de docentes de História no cotidiano escolar e na confecção de seus planos de aula foram ministradas por Felipe Silva de Mello (autor do presente resumo expandido), graduado em História (UFRGS) e membro do grupo de pesquisa Aula Inacabada. A terceira aula, que estabelece um diálogo entre as ‘’Teses II e III’’ e elementos do pensamento decolonial, foi ministrada pelo Prof. Dr. Pedro Mülbersted Pereira.

O público tem participado com frequência nas aulas, o que auxilia no enriquecimento e na expansão das discussões desenvolvidas no decorrer dos encontros. Com a adesão alta e um quórum consistente, o curso empolga enquanto projeto e já nos faz pensar em outras edições, com enfoque em outros(as) autores e autoras que integram o referencial teórico do grupo de pesquisa Aula Inacabada.

Por que não pensar em uma futura edição protagonizada pela obra de bell hoocks? Ou pensar em uma edição que contemple algumas das inúmeras produções de pensadores e pensadoras indígenas?

Bem, esses são questionamentos para o futuro. Agora estamos empenhados em continuar com o bom trabalho desenvolvido até aqui, que visa enaltecer e promover uma obra tão rica e diversa como é a fortuna crítica produzida por Walter Benjamin, em suas diversas possibilidades de interpretação.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

CARVALHO, Augusto de. Por que teses sobre o conceito de História? In: GUIMARÃES, Bruno Almeida; KANGUSSU, Imaculada; RANGEL, Marcelo de Mello; FREITAS, Romero (org.). **Hoje, Walter Benjamin**. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2021. Cap. 2. p. 21-36.

KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades. Campinas: Fe - Unicamp, 2021.

LÖWY, Michael. **A revolução é o freio de emergência**: ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio:** uma leitura das teses "sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.

PAIM, Elison Antonio; SANTANA, Giovanna; HADLER, Maria Silva Duarte; PEREIRA, Pedro Mülbersted (org.). **Conhecimentos histórico-educacioanis**: diálogos com Walter Benjamin. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

PAIM, Elison Antonio ; PEREIRA, Pedro Mülbersted ; FREIRE, Ana Paula da Silva (org.). **Diálogos com Walter Benjamin:** memórias e experiências educativas. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018.

# EDUCAÇÃO POPULAR E OS DESAFIOS DE UM PRÉ-VESTIBULAR NOTURNO COM ALUNOS DO NONO ANO

MARIA EDUARDA MOINHO[1],CARLOS EDUARDO MARQUES[2]; WILIAN BONETE[3]

*[1]Universidade Federal de Pelotas – maria.moinho@ufpel.edu.br*
*[2]Universidade Federal de Pelotas – carlosmarques1331@gmail.com*
*[3]Universidade Federal de Pelotas – wilian.bonete@ufpel.edu.br*

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo refletir acerca de um projeto popular de curso pré-vestibular, desenvolvido na Escola Municipal Piratinino de Almeida, com a participação de estudantes de três turmas do nono ano que demonstraram interesse em prestar o vestibular para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). As aulas ofertadas pelo projeto compreendem os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, ocorrendo no turno da noite, duas vezes por semana.

Atualmente, o projeto é fruto de uma parceria entre a Secretaria de Educação e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Contudo, sua idealização e execução partem da iniciativa das professoras da própria escola, que enxergam na educação popular uma forma de tornar o sistema educacional menos excludente e menos violento para as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que geralmente não acessam este tipo de espaço educacional envolve disputas qualitativas oriundas de vestibulares extremamente competitivos. E é então onde colocaremos o papel do educador social é o processo de mudança, não a mudança em si (FREIRE, 2022).

O foco deste trabalho está nas aulas de História, ministradas por dois graduandos do curso de Licenciatura em História: Maria Eduarda Moinho e Carlos Eduardo Marques. As aulas foram organizadas em torno de temas que abrangem os grandes períodos da divisão clássica da historiografia — Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea e História do Brasil. Apesar de o projeto contemplar apenas treze encontros, cada aula assume o caráter de uma revisão em larga escala, voltada à preparação para o vestibular. Através destes momentos onde a educação acontece, mesmo que de forma factual e rápida, é possível conscientizar, propor que o educando reflita sobre a sua realidade. ”E é porque se intrega na medida em que se relaciona, e não somente se julga e se acomoda, que o homem cria, recria e decide” (FREIRE, 2022, p. 21).

Os estudantes participantes enfrentam diferentes desafios relacionados à permanência e ao engajamento: cansaço, adaptação a uma nova turma, convivência com colegas que possuem relações familiares ou afetivas dentro da mesma sala, dificuldade de acompanhar aulas de revisão, horários noturnos, preparação para um vestibular amplo, proibição do uso de celular, autonomia e, principalmente, a densidade dos conteúdos em pouco tempo. Além disso, há desafios pessoais que, muitas vezes, escapam ao olhar do educador.

O cerne da reflexão, contudo, está em compreender como a educação popular acontece com a classe popular, e não apenas ocupando um lugar

assistencialista, mas cumprindo a função social do educador que participa do processo da mudança. Para que a educação consiga inquietar, e que a produção ocorra junto, de maneira que a práxis se proponha resistir ao sistema que nos oprime(FREIRE,1996).

Os desafios para consolidar uma prática educativa com viés popular — que ultrapasse o objetivo imediato do vestibular e fomente a reflexão crítica — perpassa a própria estrutura das aulas. A falta de tempo e a pressão pela execução dos conteúdos acabam por robotizar a prática docente, restringindo o espaço para o diálogo e a problematização.

Enquanto extensionistas vinculados à Universidade Federal de Pelotas, estamos condicionados a pensar a educação dentro de moldes programáticos. No entanto, trabalhar com jovens oriundos da classe trabalhadora exige mais do que o domínio dos conteúdos: requer partir da realidade concreta desses sujeitos e de suas experiências de vida, como propõe Paulo Freire ao defender uma educação que se constrói a partir da leitura crítica do mundo.

Dessa forma, este trabalho insere-se na área da Educação e tem como propósito analisar de que maneira a prática docente, inspirada na educação popular, pode contribuir para a construção de um ensino significativo e socialmente comprometido, ainda que inserido em um contexto conteudista e voltado à lógica do vestibular.

> E hoje, tanto quanto ontem, contudo possivelmente mais fundamentado hoje do que ontem, estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem inclui vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola (FREIRE, 2022, p. 32).

Por isso, refletir sobre a educação em projetos como este é, acima de tudo, refletir sobre uma prática que se fundamenta no amor. Esperamos com entusiasmo não apenas os resultados do vestibular, mas, sobretudo, aqueles que não podem ser medidos por métricas — os resultados que transformam a vida dos educandos de forma profunda e duradoura. Assim, somos convidados a pensar para além das aulas, para além das provas.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

A proposta metodológica do projeto, apresentada sempre como um auxílio e nunca como uma imposição ao docente, baseia-se no trabalho a partir das questões de edições anteriores do vestibular. Considerando o caráter tradicionalmente conteudista dessas provas, busca-se oferecer uma abordagem que dialogue com essa estrutura, mas que também vá além dela. As aulas são ministradas em duplas — ou, ocasionalmente, de forma individual —, e o formato prevê que o docente escolha o tema a ser abordado, seguindo a cronologia estabelecida pelo edital da prova.

O objeto de análise aqui são as aulas ministradas por mim e pelo meu colega Carlos, uma vez que o grande grupo decidiu se fragmentar em duplas para a execução das atividades. Dessa forma, é possível descrever de maneira mais detalhada como ocorria o planejamento de cada aula. A divisão previa seis encontros para cada dupla, sendo três sob responsabilidade principal de um dos docentes, enquanto o outro atuava como apoio. Nossas aulas aconteciam nos dois primeiros períodos das sextas-feiras, das 18 horas até as 19:30 minutos.

A estrutura das aulas se organizava em dois momentos. No primeiro, realizamos a exposição do conteúdo, sempre acompanhada de perguntas provocativas que estimulam os estudantes a relacionar os temas históricos com problemáticas contemporâneas. Um exemplo disso ocorreu quando trabalhamos o Egito Antigo, estabelecendo um paralelo entre o conhecimento egípcio sobre as cheias do Nilo e a recente ineficiência dos planos de contingência das enchentes no Rio Grande do Sul.

No segundo momento, projetamos questões no quadro para que, de forma coletiva, pudéssemos construir estratégias de resolução. Contudo, essa experiência vai além do formato da aula: está ligada ao modo como ela acontece. A educação popular, no contexto político, econômico e educacional em que o Brasil se insere, ocupa um lugar significativo de resistência e de organização social. Entretanto, nem sempre os sujeitos envolvidos nesse processo têm plena consciência de seu papel político e de sua função social.

Para os estudantes, o foco parece recair nas aulas e no objetivo de alcançar um bom desempenho no vestibular. Já entre os docentes, as motivações variam — para alguns, trata-se de um projeto voltado à inserção de jovens no Instituto Federal; para outros, representa um espaço de reflexão sobre práticas pedagógicas transformadoras. Nossa intenção, no entanto, não é julgar nenhuma dessas perspectivas, mas compreender que o papel da educação popular vai além da preparação para exames. Trata-se de pensá-la como uma metodologia de ensino fundamentada nas obras de autores como Paulo Freire, que concebem a educação como prática da liberdade e instrumento de emancipação social.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que, ao longo das aulas, a forma como os estudantes encaravam o projeto foi se transformando. As devolutivas das atividades encaminhadas demonstraram resultados satisfatórios no que diz respeito à assimilação dos conteúdos. Contudo, em relação ao objetivo de promover um ambiente de reflexão sobre problemáticas sociais — debatendo questões como: por que a educação pública é avaliada por meio de provas e vestibulares? Como se dá a distribuição de vagas nas ações afirmativas? Por que há uma presença expressiva de alunos oriundos de escolas particulares e uma disparidade tão grande entre a qualidade da educação pública e privada, que enfrentam desafios opostos? —percebeu-se que o avanço foi mais limitado.

A estrutura rígida das aulas, aliada à mecanização das rotinas e à falta de tempo, acabou direcionando o foco principalmente para o estudo dos conteúdos mais recorrentes nas provas. Diante disso, fica como sugestão aos próximos grupos e edições do projeto a realização de oficinas extracurriculares, fora do período

regular das aulas, voltadas para o debate dessas temáticas sociais e educacionais. Além disso, recomenda-se a oferta de momentos formativos para os professores envolvidos, de modo que compreendam plenamente o propósito do trabalho e o papel que desempenham em sala de aula.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 31° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

# ENTRE O NILO E O OCEANO PEDAGÓGICO: CRIAÇÃO DE UMA REVISTA E O ENSINO PARTICIPATIVO E REFLEXIVO EM HISTÓRIA POR MEIO DE OFICINAS

ARTHUR SAN MARTIN GARSKE[1]; MARIA EDUARDA MOINHO[2], MARIA LUISA ALVES CORRÊA[3]; WILIAN JUNIOR BONETE[4]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – a.smgarske@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – maria.moinho@ufpel.edu.br*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – marialuisaalvesc05@gmail.com*
[4]*Universidade Federal de Pelotas – wilian.bonete@ufpel.edu.br*

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce de uma vivência construída no PIBID História, junto a uma turma do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Santa Rita. A proposta teve como objetivo aproximar o estudo do Egito Antigo de temas atuais, a partir de uma reflexão sobre os Direitos Humanos – eixo temático do PIBID –, a estratégia escolhida foi a criação de uma revista produzida pelos próprios alunos, um espaço onde pesquisa, arte e escrita se encontram.

A experiência surgiu do desejo de que os estudantes pudessem ver a História em movimento, não apenas como um conteúdo a ser memorizado, mas como algo que se escreve, se questiona e se compartilha. Por meio da produção da revista, os jovens se tornaram autores e pesquisadores, explorando aspectos da sociedade egípcia — como a posição das mulheres, as relações de poder e classe, o papel da religião e as desigualdades sociais — e relacionando essas questões aos desafios contemporâneos da dignidade e da justiça.

Inspirada nos princípios de Paulo Freire (2022), a proposta compreendeu a sala de aula como um espaço de diálogo e criação coletiva. Escrever sobre o Egito Antigo, nesse contexto, foi mais do que estudar um tema distante: foi valorizar a Consciência Histórica (CERRI, 2011), exercitar o olhar crítico e humano, entendendo que a relação entre passado × presente pode ajudar a construir uma sociedade mais consciente e empática.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

A sequência didática foi desenvolvida em quatro encontros de 45 minutos cada. Nos primeiros momentos, os estudantes participaram de uma roda de conversa sobre o que significa pesquisar e o papel das fontes históricas na construção do conhecimento. A partir daí, formaram-se duplas e sortearam temas de pesquisa, entre eles: mulheres no Egito Antigo, religião, política, trabalho, educação e questão racial.

Cada grupo recebeu textos, imagens e materiais históricos preparados previamente pelos bolsistas do PIBID. A partir dessas fontes, os estudantes preencheram um modelo de revista ilustrada, criando reportagens, títulos e capas. A proposta

buscava desenvolver a autonomia, o senso crítico e o prazer em aprender — valores fundamentais para uma aprendizagem significativa.

Na etapa seguinte, cada dupla escreveu um artigo de opinião, refletindo sobre o que havia aprendido. As perguntas norteadoras eram simples, mas profundas: “Os direitos humanos existiam naquela sociedade?” e “O que ainda nos aproxima, ou nos distancia, daquele mundo antigo?” As respostas foram feitas com bastante sensibilidade e revelaram como os estudantes conseguiam fazer pontes entre o passado e o presente, percebendo as permanências e as mudanças da humanidade.

O trabalho culminou em uma roda de conversa e na montagem coletiva da revista final, reunindo as produções da turma. O resultado foi um material lúdico, criativo e cheio de identidade. Além da revista física, foi disponibilizado um QR code com as produções dos estudantes escaneadas para consulta posterior em uma prova feita pelo professor regente da turma.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica demonstrou que o uso de metodologias lúdicas e interativas favorece o engajamento dos alunos e torna o aprendizado de História mais significativo e como o mesmo ganha potência quando o estudante é colocado como autor de sua própria investigação. A produção da revista sobre o Egito Antigo revelou que a aprendizagem pode ser tanto intelectual quanto sensível, envolvendo o olhar crítico, o trabalho em equipe e a responsabilidade de comunicar o que se aprende.

Ao relacionar o Egito Antigo com temas como gênero, raça e justiça, os alunos perceberam que as discussões sobre Direitos Humanos não pertencem apenas ao presente, mas atravessam o tempo e ajudam a compreender as permanências e transformações da humanidade.

Além de desenvolver competências de leitura, escrita e análise, a proposta reafirmou o papel do PIBID como um espaço de formação sensível, criativa e comprometida com uma educação humanizadora, evidenciando o potencial de experiências para formar futuros profissionais comprometidos com uma educação democrática e criativa, que entende o ensino de História como prática de liberdade e transformação social.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

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

# GAMIFICAÇÃO DA HISTÓRIA: RELATO DE ATIVIDADE DO PIBID PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA ESPANHOLA COM USO DE RPG

CHRISTOFER FERREIRA BASÍLIO[1]; THAISSA PEDRA[2]; JOÃO VITOR TAVARES SILVEIRA[3] MAURO DILMANN TAVARES[4]

*[1]Universidade Federal de Pelotas – basiliochris16@gmail.com*
*[2]Universidade Federal de Pelotas – thaissapedratlo2@gmail.com*
*[3]Universidade Federal de Pelotas – joaotavarespim@gmail.com*
*[4]Universidade Federal de Pelotas – Mauro Dillmann*

## 1. INTRODUÇÃO

Este relato tem como intuito destacar e esclarecer como se deu o processo de planejamento de uma oficina de *RPG* [3] e a aplicação desta atividade para a turma de sétimo ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Meneghetti, localizada no bairro pelotense Getúlio Vargas. O exercício citado faz parte de uma sequência didática elaborada a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), projeto o qual vincula estudantes universitários da graduação nas áreas de licenciatura, para que estes sejam atuantes nas escolas públicas durante seus processos de formação acadêmica. Os graduandos desenvolventes da sequência didática citada são vinculados à Universidade Federal de Pelotas, na qual são alunos do curso de Licenciatura em História.

O desenvolvimento do RPG foi iniciado a partir de uma conversa entre o professor supervisor Felipe Radunz Krüger e os bolsistas e autores desta produção Christofer Ferreira Basílio, Thaissa Pedra, e João Vitor Tavares Silveira, na qual foi demonstrado o interesse para o planejamento de atividades lúdicas que envolvessem jogos no processo auxiliar e complementar o ensino de história com as turmas. Tendo foco nesta conversa entre professor supervisor e *pibidianos*[4], os graduandos passaram a elaborar uma atividade que fosse claramente compreendida pelos alunos ao relacionar a contação à contextualização do conteúdo a ser tratado.

Com isso, baseados no filme *O Caminho para El Dorado,* os graduandos fizeram um enredo parecido com o desenrolar da animação para tratar do conteúdo de América Espanhola. Retratando, neste caso, as Grandes Navegações e a Civilização Inca, e com o jogo, desenvolvendo táticas de aprendizado através da gamificação. Segundo MORAIS (2022), precisamos:

> Ressaltar a importância do uso “lúdico” no ensino, considerando a sua origem que pode ou não ser tomada como cultural, biológica ou outros campos. [...] temos o acontecimento histórico abordado por aparelhos lúdicos e não pensados de maneira educacional; por outro lado temos o conteúdo didático que pode ser implementado através

[3] Role Playing Game: Jogo de interpretação de papéis. É contada uma história/aventura, e os participantes do jogo devem escolher as atitudes a serem tomadas.
[4] Maneira o qual são referidos os bolsistas do PIBID.

> de projetos dentro da instituição de ensino, com intuito de transmitir é aperfeiçoar conhecimentos específicos. (p.10)

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

A oficina foi realizada com uma turma de sétimo ano do ensino fundamental com o objetivo de abordar o período de colonização da América Espanhola, com ênfase na civilização Inca de maneira a pensar numa didática lúdica para melhor compreensão conteudística e uma abordagem voltada para um processo educacional de aprendizagem. De acordo com Kapp, Blair e Mesch (2014) a partir de suas análises sobre a gamificação estrutural, a mesma promove motivação pela parte dos estudantes para o engajamento nas atividades com incentivos externos, referindo-se ao jogo a ser utilizado.

Partindo desta perspectiva, o uso do RPG estimula os estudantes à criatividade, à comunicação, ao raciocínio lógico e ao trabalho em equipe e segundo QUINTANILHA (2018):

> Além de poder incluir a interdisciplinaridade nos temas, o RPG, exige também de quem joga, principalmente do narrador/mestre o hábito de leitura, habilidades para relacionar dados e compreensão de textos.
> O RPG promove uma curiosidade maior nos alunos, podendo fazer com que estes busquem mais detalhes e conhecimentos sobre o tema do que estão jogando para interpretar melhor suas personagens. (p. 3)

Sendo assim, o jogo foi planejado tendo o bolsista Christofer Ferreira Basílio atuando como mestre e contando a história. A turma foi dividida em equipes representando cada um dos personagens, contando com auxílio dos outros pibidianos e do professor supervisor para discutirem suas ações. Foram criadas personalidades como o Estrategista, encarregado dos planejamentos, o Diplomata, que resolve conflitos de formas verbais, o Ladino, realizando ações rápidas que necessitam destreza e o Guerreiro, resolvendo problemas físicos com uso da força.

Durante a oficina, para uma imersão maior dos alunos com a história contada, foram utilizados recursos visuais através de ferramentas como *slides* com imagens lúdicas para demonstrar os cenários onde a aventura ocorria. Foram entregues fichas descrevendo funções ou ítens dos personagens, que poderiam ser usados durante o jogo, e dados de seis lados que foram utilizados para definir o êxito nas decisões tomadas.

A aventura desenvolveu-se em um percurso entre o continente europeu até os personagens chegarem à cidade Inca de Machu Picchu. Nesse momento, foi realizada uma aula expositiva, explicada pela bolsista Thaissa Pedra, na qual foram descritos os aspectos culturais, religiosos, organização social e a agricultura desta civilização. Após esse momento de exposição, deu-se sequência ao jogo, e ao finalizar o RPG, independente do resultado das ações dos alunos, foi realizado mais um período de explicação de conteúdo, tratando sobre as consequências da chegada dos espanhóis à América e o contato com a civilização Inca.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na experiência relatada e o resultado que esta mesma gerou em sala de aula, é imprescindível que haja uma maior adesão por parte dos professores ao uso de recursos que permitam o aprendizado de maneiras não-tradicionais. Voltando-se principalmente para os alunos do Ensino Fundamental, numa perspectiva de que há uma grande necessidade de expor os conteúdos focando em recursos lúdicos para que seja feito o processo epistemológico da aprendizagem.

Dentro do Ensino de História, é necessário que a tradição textual abra espaço para outras práticas pedagógicas. Por mais importante que a leitura seja, principalmente para esta área, é mais relevante ainda que o estudante consiga compreender o conteúdo ao se perceber como um ser histórico, que vive em uma sociedade histórica, e se enxergue como um todo dentro de seu processo histórico.

Usar da ludicidade para com os alunos é uma forma de “burlar” a dificuldade que é lecionar para uma turma onde o índices de crianças semianalfabetas é muito alto, uma das várias heranças que a pandemia de Covid 19 deixou para o Ensino Público.

Produzir esta oficina evidenciou que os alunos têm sede de aprendizado e se interessam em participar ativamente das aulas. E, quando o professor aproxima o conteúdo histórico das vivências pessoais dos alunos, estas crianças tendem a se identificar, e a aula ganha vida para além do metro quadrado daquela escola. O objetivo, especialmente em uma aula de História, é justamente este: que os alunos possam olhar para o passado, consigam compreendê-lo e entendam o contexto no qual vivemos.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MORAIS, Felipe Barbosa Rodrigues de**. Gamificação no Ensino de História: O uso De jogos na didática.** 2022. p.10. Disponível em: https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4475/1/GAMES%20NO%20ENSINO%20DE%20HISTORIA.pdf

KAPP, K. M.; BLAIR, L.; MESCH, R. T**he Gamification of Learning And Instruction Fieldbook**. [S.l.]: Wiley, 2014.

QUINTANILHA, Muary Dias. **RPG Educacional: o uso de Roleplaying Games em sala de aula.** 2018. p.3. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/716558/3/T2018-Muary%20Dias%20Quintanilha-Produto.pdf

# GENOCÍDIO NA PALESTINA: CONFECÇÃO DE FANZINES COMO FORMA DE CONSCIENTIZAÇÃO

LAIS SILVA DOS SANTOS[1]; AURORA MOSSMANN[2]; MAURO DILLMANN[3]

*[1]Universidade Federal de Pelotas – laisdossantosufpel@gmail.com*
*[2]Universidade Federal de Pelotas – auroracmossmann@gmail.com*
*[3]Universidade Federal de Pelotas – maurodillmann@hotmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar as atividades realizadas pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) – História, núcleo de Ensino Fundamental vinculado à E.M.E.F Olavo Bilac, situada no bairro Fragata na cidade de Pelotas. As atividades têm como temática principal o conflito no território da Palestina, buscando contextualizar historicamente seus desdobramentos a partir da criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Estado de Israel. Além disso, também são utilizados recursos midiáticos como matérias de jornais para analisar como esse conflito é apresentado na grande mídia e com quais objetivos políticos e ideológicos. Por fim, as atividades resultam na produção de fanzines manuais por parte dos alunos com recortes de notícias e curiosidades sobre a cultura palestina, o que, no momento da escrita deste resumo, ainda não foi realizado.

As aulas-oficinas foram elaboradas com o aporte teórico de ABUD, Kátia; SILVA, André; ALVES, Ronaldo Cardoso (2011) no que diz respeito à utilização de jornais e mapas nas atividades, de COSTA, Rhayssa Késsia da (2013) ao abordarmos o uso de voz passiva em reportagens e de CRUZ JUNIOR, Domingos da (2023) para trabalhar algumas características da cultura e da sociedade palestina e como abordar essa temática com uma turma de nono ano do ensino fundamental.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

A temática foi proposta pela professora regente da turma de nono ano com a qual o grupo do PIBID já tem trabalhado, com a disposição de três semanas as atividades foram divididas entre aulas expositivas, debates e produções manuais com a elaboração de uma sequência didática para ajudar na orientação.

Na primeira semana, com uma aula mais expositiva, os alunos foram questionados sobre seus conhecimentos sobre o conflito no território palestino, com a intenção de saber se eles acompanhavam as notícias por meios como a televisão e o celular. Com o apoio de slides, a introdução do conteúdo se deu por meio de uma explicação sobre o surgimento do movimento sionista e a consequente imigração em massa do povo judeo para a Palestina a partir da década de 1880 e as

modificações que esse evento acarretou ao longo de anos no território que já era ocupado pela população palestina.

Após isso, mapas da região da Palestina desde o período do Império Otomano até os tempos atuais foram apresentados para os alunos na intenção de esclarecer essas modificações territoriais, seus responsáveis e suas consequências para o povo que já habitava a região e foi obrigado a se reorganizar a partir de deslocações forçadas. Assim, a utilização de mapas, "[...] pode contribuir de forma criativa para a compreensão das mudanças e permanências históricas operadas pelas sociedades nos espaços que ocupam e vivem [...]." (ABUD, SILVA, ALVES, 2011, p. 102).

Em seguida foi abordado contexto histórico da criação da Organização das Nações Unidas (ONU) após a Segunda Guerra Mundial e sua importância no fortalecimento dos direitos humanos universalmente e na criação do Estado de Israel em território palestino, o que levou a uma maior prejudicação da população palestina até os conflitos atuais, onde ocorre o genocídio dessa população na Faixa de Gaza.

Ainda sobre a ONU, ocorreu a explicação do porque a organização não interfere diretamente na situação, explicando sobre o Conselho de Segurança e o "direito de veto" que alguns países possuem e que acabam impedindo ações como um cessar-fogo na região.

Por último, o movimento feminista palestino e suas ações de resistência foram abordados, mais como uma curiosidade e um símbolo de resistência. Os alunos também foram convidados a seguir a Federação Árabe Palestina do Brasil em suas redes sociais, para continuarem acompanhando novas atualizações sobre o conflito.

Na segunda semana, o objetivo foi trabalhar a questão de mídias e a representação do genocídio palestino nas mesmas, apresentando manchetes de diferentes jornais e levantando um debate sobre palavras e expressões usadas nessas notícias. Novamente com o apoio de slides, algumas manchetes foram exibidas para os alunos, deixando que eles comentassem sobre o que lhes chamava a atenção na forma como os títulos foram escritos. O uso de palavras como "reféns", "morreram", "morrem", e outras em tom passivo demonstram a isenção de responsabilidade para Israel no que diz respeito aos ataques a Gaza e à população civil palestina. Junto com os alunos foram circuladas palavras como as já citadas para debater sobre a falta de explicação sobre os agentes em atentados e mortes e a influência desses mecanismos de escrita para influenciar a percepção do leitor (COSTA, 2013). Dessa forma, o uso de jornais "[...] auxilia na formação de novos conhecimentos e conceitos, na ampliação do pensamento crítico do estudante e, consequentemente, de suas 'leituras' do mundo." (ABUD, SILVA, ALVES, 2011, p. 29).

Para a terceira semana, foi planejada uma oficina de confecção de fanzines, na qual a turma, organizada em duplas, ficaria responsável por levar materiais que interessassem eles e fossem relacionados a luta do povo palestino, bem como manchetes midiáticas, mapas, imagens, textos, músicas, etc. O fanzine se trata de um pequeno jornal/revista feito à mão que surgiu, principalmente, entre o movimento punk dos Estados Unidos nas décadas de 60 e 70 com o intuito de ser informativo e facilmente espalhado, com um conteúdo de fácil acesso para a população geral. A

ideia da criação de tais fanzines veio da professora regente, advinda de uma preocupação e necessidade de fazer aulas-oficinas mais 'lúdicas', fugindo um pouco das atividades hiper-expositivas e teóricas.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer das atividades, foi possível trabalhar com os alunos um assunto que vai além de um conteúdo de sala de aula, que busca auxiliar no processo de desenvolvimento do pensamento crítico e da formação de uma opinião própria por meio de diferentes recursos. Assim, os alunos são incentivados a refletirem e a questionarem o que tem acontecido na sociedade em que vivem e suas razões e implicações. Segundo Cruz Junior, a abordagem desse tema durante o nono ano do ensino fundamental

> "[...] exige que os alunos passem para assuntos mais contemporâneos, de modo a ter um maior senso crítico, ao fazer relações entre o passado e o presente, reconhecendo os reflexos de acontecimentos distantes do Brasil mas que impactam ou chamam a nossa atenção." (CRUZ JUNIOR, 2023, p. 28).

Para além, a confecção das fanzines se mostra como mediação positiva para os alunos refletirem e problematizar a questão Israel-Palestina e os pibidianos analisarem, por meio da criatividade dos estudantes, de que forma o conteúdo dialogou com eles e até onde se mostrou entendível e capturável para a turma, além disso, estimula o trabalho coletivo e a troca de conhecimentos e ideias. Após tal atividade, planejamos fazer cópias de todos os fanzines produzidos e tornar um produto que seja de fato informativo e que possa ser espalhado tanto pelos alunos entre seus círculos sociais, pela escola entre as turmas e pelos pibidianos, vazando da relação atividade-nota e ganhando uma função social fora das portas da sala de aula.

A elaboração dessas aulas-oficinas apresentou algumas dificuldades no quesito de como apresentar um assunto tão denso para alunos em uma faixa etária entre quatorze e dezesseis anos que não são apresentados com tanta frequência a assuntos tão complexos, o que nos fez buscar as melhores optativas possíveis sem deixar que o assunto se tornasse maçante. Futuramente, novos temas de cunho social poderiam ser trabalhados em formato de fanzines, estimulando o envolvimento criativo e crítico dos alunos.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, K.M.; SILVA, A.C.M. ALVES, R.C. **Ensino de História.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

COSTA, R.K.A. V**oz passiva em notícias jornalísticas: uso e implicações.** 2013. Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) - Centro de Humanidades, Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande.

CRUZ JUNIOR, D. **Ensino de História da Palestina: Contribuições pedagógicas para o ensino da Questão da Palestina em sala de aula.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais) - Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Sul da Bahia.

# RELATO DE EXPERIÊNCIA: OFICINA DIALOGADA NO ENSINO MÉDIO SOBRE BAIRRISMO E SEPARATISMO

LAURA LIMA[1]; MATTHAUS GONÇALVES ARAUJO[2]; WILIAN JUNIOR BONETE[3]

*[1]Universidade Federal de Pelotas – lauraliema@gmail.com*
*[2]Universidade Federal de Pelotas – matthausgoncalves@gmail.com*
*[3]Universidade Federal de Pelotas – wjbonete@gmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere na área de Ensino de História, apresentando um relato de experiência desenvolvido no âmbito do PIBID - Programa de Iniciação à Docência. O tema central abordado é a realização de uma aula oficina dialogada com alunos do Ensino Médio sobre os conceitos de bairrismo e separatismo, e as discussões acerca desse tópico presente na região Sul.

A finalidade do PIBID é proporcionar ao graduando a vivência do cotidiano escolar e a reflexão sobre a realidade educacional. A intervenção ocorreu em um contexto oportuno, sendo realizada durante a Semana Farroupilha, período em que essas temáticas regionais ganham maior destaque.

Buscando redimensionar a ação educativa para superar a passividade, a intervenção se apoiou na concepção do programa como um momento de reflexão. A fundamentação apoiou-se na ideia de que o ensino deve estar em constante renovação, valorizando o papel do professor como pesquisador de sua própria prática e compreendendo a sala de aula como um espaço de construção de sentidos, e não apenas de transmissão de conteúdos.

O objetivo principal desta intervenção foi, portanto, fomentar o debate crítico sobre as narrativas regionais, incentivando os alunos a mobilizarem suas percepções e a analisarem criticamente os ideais de bairrismo e separatismo presentes no contexto sulista.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

O processo de execução da atividade foi estruturado em formato de oficina dialogada para garantir a participação ativa e o engajamento dos alunos do Ensino Médio. Inicialmente, foi apresentada a proposta, que consistia em um debate aberto a partir da exposição de conceitos históricos de bairrismo, regionalismo e separatismo, contextualizando-os na história do Sul do Brasil, sobretudo em função da proximidade da Semana Farroupilha.

Foram levados trechos do "Manifesto do Movimento Pampa Livre", escrito por Irton Marx. Com isso, pedimos para eles se separarem em grupos para que pudessem realizar a análise do que foi lido.

A etapa central consistiu na leitura e na troca de ideias e na análise crítica dos discursos, com cada grupo expondo à turma o que pensaram e o que concluíram do material. A expectativa geral era de que os alunos estivessem mais "crus" ou pouco informados sobre o tópico. No entanto, a participação dos alunos foi surpreendente, expressando análises e falando com opiniões fortes, muitas vezes em discordância

com os ideais separatistas, e apontando os "olhares idealistas" de quem é adepto desse pensamento. O diálogo fluiu de forma respeitosa e demonstrou a capacidade do Ensino Médio de engajar-se em discussões de alta complexidade política e histórica.

Por fim, a oficina foi concluída com a análise dos principais pontos levantados pelos estudantes, reforçando a importância do senso crítico na leitura dos discursos identitários e políticos.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos evidenciam que a abertura para o debate de temas controversos e presentes no cotidiano possibilita uma transformação significativa na forma como os alunos do Ensino Médio se relacionam com o conhecimento histórico. A partir da utilização de metodologias dialogadas e da valorização de suas opiniões, observou-se maior engajamento, senso crítico e autonomia entre os estudantes.

Durante a aplicação da proposta, foi possível perceber um envolvimento muito maior dos alunos com o conteúdo e com a própria realidade. O debate sobre bairrismo e separatismo, em vez de gerar passividade, fomentou a produção de análises complexas, com os estudantes indo além do senso comum. O ponto mais marcante foi a maturidade demonstrada na contestação de narrativas idealistas, o que superou largamente a expectativa de encontrar um público "cru" ou meramente repetidor de clichês.

Entre os principais desafios enfrentados, destacam-se a gestão do tempo para a profundidade do debate e a necessidade de formação docente para mediar discussões que envolvem visões de mundo divergentes.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARX, Irton. *Manifesto do Povo Gaúcho*. República do Pampa, 7 jun. 1985. Disponível em: https://www.pampalivre.info/manifest.htm. Acesso em: 26 out. 2025.

# “PARA ENTRAR NA HISTÓRIA”: OS MEMES DE INTERNET COMO LINGUAGEM PARA O ENSINO DE HISTÓRIA – RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID-HISTÓRIA

LEONARDO DA SILVA LOPES[1]; FRANCIELE SILVA SOARES[2]; WILIAN JUNIOR BONETE[3]

*[1]Universidade Federal de Pelotas – leonardo.lopes@ufpel.edu.br*
*[2]Universidade Federal de Pelotas – fran.soaresrs@gmail.com*
*[3]Universidade Federal de Pelotas – wilian.bonete@ufpel.edu.br*

## 1. INTRODUÇÃO

Os estudos acerca do meme tiveram sua gênese através da formulação da Memética, na década de 1970, pelo etólogo Richard Dawkins (2013) que compara a capacidade de reprodução das singularidades genéticas do gene com a capacidade de multiplicação de características culturais do meme. Um maior aprofundamento acerca das particularidades empíricas e analíticas do meme veio com Susan Blackmore (1999), que destacou a competição existente entre os memes, colocando o ser humano como hospedeiro, ou “máquina” dos memes. Posteriormente, Limor Shifman (2014) constitui as bases para o “meme de internet”, que nasce no mundo digital e absorve os elementos culturais deste meio. A partir desta base teórica, constituíram-se propostas para a aplicação dos memes para o Ensino de História. Destacando-se a proposta didático-histórica para o ensino básico de Cíntia Abreu (2020) e a utilização de memes como recurso didático no Ensino de História de Núbia Coelho (2021).

Com estas leituras em mente, além das às experiências acadêmicas anteriores (Soares, Lopes, Bonete, 2024a; Soares, Lopes, Bonete, 2024b), foi proposta uma atividade no PIBID - História, inspirada nos elementos da aula-oficina (Barca, 2004), somando a utilização dos memes de internet para o Ensino de História aos preceitos dos Direitos Humanos. Nesse sentido, o trabalho de Bárbara Vitória (2019) torna-se relevante, uma vez que a autora propõe o letramento histórico e midiático focado em memes, tendo em mente a cooptação desta linguagem para proliferação de posicionamentos preconceituosos e de ataques à categorias protegidas.

As atividades descritas neste trabalho ocorreram na Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita, da cidade de Pelotas, que localiza-se em uma área nobre da cidade, porém atende primariamente estudantes da periferia, advindos do bairro areal. Os estudantes atendidos nesta atividade foram os da turma 301, que contava com aproximadamente 20 alunos e alunas, com equilíbrio de gênero e raça. Quatro bolsistas realizaram a aplicação da oficina (Ana Clara Ribeiro, Franciele Soares, Jorge Silva e Leonardo Lopes) no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Inicialização à Docência (PIBID) eixo História, sob a supervisão do Prof. Dr. Bruno Vieira e orientação do Prof. Dr. Wilian Bonete.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

Considerando as possibilidades de aplicação dos memes e dos memes de internet na educação, desenvolvemos uma atividade utilizando este recurso e organizada no formato de oficina pedagógica. Esta proposta fez parte da segunda atividade organizada pelo PIBID - História na escola Santa Rita, e ocorreu entre 27 de Junho e 4 de Julho de 2025 e foi estruturada em duas partes.

Em primeiro momento, dia 27/06, realizamos uma atividade de introdução aos memes e a sua utilização na educação, com foco na esfera dos Direitos Humanos. Nessa ação introdutória, discutimos o ambiente das redes sociais e a grande incidência da linguagem dos memes, que por ser de rápida disseminação, pode transmitir mensagens positivas ou negativas, a depender de seu emissor.

Posteriormente, apresentamos resumidamente a etimologia da palavra “meme”, considerando a sua origem na memética (Dawkins, 2013), a sua transmutação para a área da comunicação (Blackmore, 1999) e a sua reestruturação para o mundo digital (Shifman, 2014). Além disso, realizamos uma breve contextualização acerca dos Direitos Humanos, a partir das demarcações legais (Declaração dos Direitos Humanos, Constituição Cidadã, etc.), bem como as suas violações no âmbito na internet. Para tanto, foi proposta uma reflexão com a turma acerca dos limites do humor.

Ao final desta atividade inicial, indicamos um passo a passo para a produção de memes de internet sobre história no contexto escolar, de maneira a evitar desinformações, descontextualizações dos conteúdos e insensibilidades. Nesse sentido, levamos para a oficina modelos de memes impressos para exercitar a produção pelos próprios estudantes, a partir de situações do cotidiano.

No segundo momento da oficina, dia 04/07, reforçamos o processo de produção de memes de internet sobre história com atenção aos Direitos Humanos, a partir de um guia prático de três itens (Seleção da Temática Histórica e da Problematização; Definição da Imagem-Modelo; e processo de Edição). Para esta oficina, a seleção da temática história foi definida a partir do conteúdo de Era Vargas, que havia sido trabalhado pelo professor regente nas semanas anteriores. Quanto à problematização, foi indicado que cada estudante refletisse sobre o conteúdo, relacionando-o às noções de Direitos Humanos.

Para a atividade prática, a turma foi dividida em pequenos grupos e a eles foram entregues diferentes imagens-modelo, juntamente com a instrução de que pelo menos uma delas fosse confeccionada. Durante a produção, os bolsistas atuaram como mediadores e, sempre que necessário, orientações pontuais foram realizadas. Ao final, quando todos os grupos realizaram suas produções, os memes foram apresentados à turma pelos próprios estudantes e um mural foi organizado para exposição na escola.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em retrospecto, a atividade gerou resultados satisfatórios, principalmente considerando o incentivo à criatividade e a utilização de ferramentas de ensino alternativas para o ensino de história. Os memes de internet, como uma linguagem nativa do mundo digital, são uma forma de se expressar que os alunos conhecem e

são fluentes, através deles, os estudantes conseguem fazer ponderações e expressar opiniões e entendimentos que teriam dificuldade em externalizar nas linguagens "tradicionais" de sala de aula.

Além disso, justamente por serem fluentes na linguagem dos memes de internet, essa geração de estudantes pode ter dificuldades de perceber quando uma piada está ferindo os Direitos Humanos ou os limites dessa forma de comunicação. Essa é a importância do papel da escola em educar para os Direitos Humanos quando os alunos têm acesso a violências sistemáticas na realidade e na *web,* de forma quase contínua.

Através do potencial da atividade, algumas propostas de melhorias seriam possíveis. O tempo reduzido das oficinas do PIBID é um fator negativo, o ideal seria uma prática contínua que abordasse os memes de internet como linguagem alternativa, expondo os alunos à diferentes memes sobre diferentes assuntos ao longo da disciplina. Também é necessário pensar formas de tornar a atividade mais acessível e inclusiva, considerando as diferentes especificidades dos alunos.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Cíntia. B de. **Também com memes se ensina e se aprende história: uma proposta didático-histórica para o Ensino Fundamental II**. 2020. 186f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/20077>. Acesso em: 11 de out. 2025.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 4., 2004, Braga. **Anais...** Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BLACKMORE, Susan. **The Meme Machine**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CADENA, Silvio. Entre a História Pública e a História Escolar: as redes sociais e aprendizagem histórica. In: **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia**, 2017, Brasília. Anais... São Paulo: ANPUH-SP, 2017. p. 01-16.

COELHO, Núbia. Uso dos Memes como Recurso Didático no Ensino de História - Uma Análise de Experiência. In: XXXI Simpósio Nacional de História, 2021, Rio de Janeiro. **Anais…** Rio de Janeiro 2021. Disponível em: <https://www.snh2021.anpuh.org/site/anais#N>. Acesso em: 11 de out. de 2025.

DAWKINS, Richard. **O Gene Egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

NOIRET, Serge. História pública digital. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 28-51, maio 2015. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634>. Acesso em: 11 de out. de 2025.

SHIFMAN, Limor. **Memes in digital culture**. Cambridge: MIT Press, 2014.

SOARES, Franciele; LOPES, Leonardo; BONETE, Wilian. Sobre História (Pública) no Instagram: experiências e potencialidades do meme para a divulgação e construção do conhecimento histórico. **10ª Semana Integrada UFPel (SIIEPE) - XII CEC**, Pelotas, 2024. **Anais 2024/Congresso de Extensão e Cultura - CEC**, Pelotas: UFPel, 2024a. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/congressoextensao/anais/anais-2024/>. Acesso em: 11 de out. de 2025.

SOARES, Franciele; LOPES, Leonardo; BONETE, Wilian. Sobre História (Pública) no Instagram: experiências e potencialidades do meme para a divulgação e construção do conhecimento histórico. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, Goiânia, v. 2, n. 6, p. 171–190, 2024b. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/cehd/article/view/2011>. Acesso em: 11 out. 2025.

VITÓRIA, Bárbara Zacher. **Sobre memes e mimimi: Letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432294>. Acesso em: 11 out. 2025

# OFICINA DE HISTÓRIA SOBRE VASOS GREGOS NO 6º ANO: RELATO DE ATIVIDADE NO PIBID

LIZANDRA ESPINOSA NOBRE[1]; NATHALIA DA ROSA FAULSTICH[2]; MAURO DILLMANN TAVARES[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – nobre.espinosa.lizandra@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – nathviega@gmail.com*
[3]*Universidade Federal de Pelotas – maurodillmann@hotmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

Este resumo relata a experiência desenvolvida no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Até o momento, a atuação das bolsistas dentro das dependências escolares ocorreu, de fato, entre setembro e outubro de 2025 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Mário Meneghetti, em Pelotas (RS). Dentre as atividades realizadas, destacou-se uma oficina temática aplicada ao longo de quatro períodos letivos para uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental.

As atividades da oficina foram aplicadas após uma breve introdução do conteúdo de Antiguidade Ocidental, focando nos vasos gregos e teve como objetivo principal aprofundar o conhecimento dos estudantes sobre esses povos, apresentando o conceito e a importância das fontes históricas, possibilitando uma reflexão sobre suas vivências, formas de vida, cultura e tradição. Além disso, buscou-se aproximar os estudantes da disciplina, promovendo um espaço em que o aluno consiga enxergar-se como uma persona da história, desconstruindo a ideia da história como um passado distante e imutável.

De acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), entre as habilidades e conhecimentos que devem ser desenvolvidos no ensino fundamental na área de História, ressalta-se compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais.

A Base Nacional Comum Curricular ainda ressalta para os anos finais que:

> [..] O documento, para o historiador, é o campo da produção do conhecimento histórico; portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos. (BRASIL, 2018, p.420).

Nesse sentido, o trabalho com fontes em sala de aula permite que os alunos aprofundem o conhecimento sobre o passado daquele objeto que se debruçam sobre, além de possibilitar uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido pelos historiadores e como ocorre a construção do conhecimento histórico (Alberti, 2019).

Para Read (2001), todas as faculdades de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, estão envolvidas nos processos artísticos e nenhum aspecto da educação fica excluído deste fenômeno. Assim, as bolsistas optaram por

uma didática voltada para as artes, pois para além da dificuldade dos alunos quanto a leitura e escrita, utilizando da arte, aproxima-se o aluno da cultura do Outro, desenvolvendo a sua capacidade de interpretação e análise de forma mais ampla e abrangente.

Portanto, a atividade proposta partiu de uma abordagem diferente e lúdica, com um foco mais distante da escrita e da forma tradicional de analisar a Grécia Antiga, sendo uma fuga da "concepção tradicional de história". Desta forma, foi possível conectar os alunos com o conteúdo através da arte, trabalhando com uma narrativa em que os estudantes também se identificam como parte da história e agentes da sua construção.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

As atividades foram realizadas em quatro períodos distribuídos em dois dias, tendo como tema central os vasos gregos. A proposta articulou momentos de leitura, produção artística e criativa, reflexão e interpretação, com o objetivo de discutir a importância das variadas fontes históricas, compreender uma fração da cultura e identificar as diversas maneiras de preservar "memórias".

Inicialmente, durante os dois primeiros períodos, foi feita a exposição oral com apoio do livro didático e do material escrito preparado pelas bolsistas, incluindo uma breve introdução e contextualização sobre aspectos históricos, temporais, geográficos e culturais dos gregos. Além disso, foram apresentados vasos gregos com exemplos descritivos e imagéticos tanto do próprio livro didático quanto da ferramenta organizada pelas pibidianas. Então, foi-se discutido sobre a importância da arte e o seu papel no período estudado, mas também sobre o impacto das produções gregas hoje e da produção da geração atual para as futuras. Ainda, houve um diálogo sobre a presença e influência da cultura grega no mundo atual e buscou-se questionar sobre a preservação dos vasos.

Posteriormente, no terceiro período, foi apresentada a atividade para os estudantes, a qual consistia em preencher vasos gregos inspirados nos padrões já expostos anteriormente, mas representando nos desenhos suas próprias rotinas, práticas sociais e hábitos. Para isso, os alunos organizaram-se em cinco grupos de no mínimo três integrantes e trabalharam com folhas A3 com silhuetas de diferentes vasos gregos, sendo estes: ânfora, cratera, cântaro e hídria. No decorrer da atividade, algumas dúvidas foram surgindo e foi necessário a ajuda das bolsistas para uma maior compreensão da proposta de atividade.

Por fim, no último período, após os grupos terminarem seus vasos, foi incentivada uma apresentação dos próprios alunos para o restante da turma, na qual deveriam explicar o que buscavam retratar, qual o motivo para aquela escolha e por que a representaram de tal forma. Tais questionamentos são essenciais à análise de uma fonte histórica, criando novamente uma ponte para os estudantes analisarem as artes produzidas como fontes históricas verdadeiras e também para que possam utilizar das indagações para refletir e criticar outras produções contemporâneas.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da arte em sala de aula, especialmente quando se fala do ensino de História, permite que os alunos aproximem-se da cultura, tanto da sua própria como do Outro, possibilitando também o desenvolvimento de sua capacidade de análise, de espírito crítico e de interpretação (Chaminé, 2019). Nesse contexto, as atividades desenvolvidas durante a oficina foram muito produtivas e geraram resultados satisfatórios, considerando que os alunos se mantiveram ativos durante as discussões acerca do período estudado. Porém, a turma em questão mostrou-se bastante agitada, produzindo bastante barulho durante a parte expositiva, sendo um desafio a ser superado pelas bolsistas. Apesar disso, através da leitura oral conjunta entre os estudantes do material preparado pelas pibidianas, foi possível que os mesmos ouvissem com mais atenção.

Ademais, havia na turma alguns alunos não alfabetizados, por isso, optou-se pela leitura oral no momento de exposição do conteúdo. Além disso, esse fato também foi relevante ao optar por trabalhar com uma atividade que não exigisse a escrita e que esses estudantes pudessem responder da mesma forma que os demais. Assim, a parte ativa da oficina, em que os alunos deveriam desenhar nos vasos gregos com base em suas atividades cotidianas, foi um sucesso, havendo a participação de todos os componentes dos grupos com entusiasmo, resultando na produção de trabalhos distintos, individuais e muito bem feitos.

Em seguida, durante a apresentação dos trabalhos dos próprios alunos para os colegas, todavia, o resultado não foi satisfatório, visto que os estudantes não conseguiam mais se concentrar para explicar o que retrataram e havia certa dificuldade de comunicação sobre suas ideias. Tal fato identifica que as orientações quanto ao modo como deveriam apresentar o trabalho realizado precisavam ter sido mais exatas e esclarecidas pelas bolsistas, bem como a forma que a turma deveria se portar diante da exposição dos vasos pelos colegas.

Com isso, considera-se que a experiência foi de grande valia para a conexão dos alunos com o conteúdo, considerando o engajamento dos estudantes com a atividade desenvolvida, especialmente durante a produção dos vasos. Outrossim, a oficina serviu também como ferramenta para instigar a curiosidade dos alunos acerca da Grécia Antiga, tornando temas que futuramente serão trabalhados mais interessantes, e fomentar a criatividade, relacionando os conhecimentos artísticos e históricos prévios dos estudantes com as características do período estudado.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. Fontes. In: FERREIRA, M. de M.; OLIVEIRA, M. M. D. de (Org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 107-112.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

CHAMINÉ, M. H. **O ensino da História através das Artes**. 2017. 137f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História no Ensino Básico e Secundário) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto.

READ, H. (2001). **Educação pela Arte**. Trad. de Ana Maria Rabaça e Luís Filipe Silva Teixeira. Lisboa: Edições Setenta.

# BINGO DE CONCEITOS: JOGO E REFLEXÃO POLÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

VÍTOR FERREIRA DA SILVA[1]; LUIZA OLIVEIRA LOPES[2]; MAURO DILLMANN TAVARES[3]

*[1] Universidade Federal de Pelotas – vitorferrds@gmail.com*
*[2] Universidade Federal de Pelotas – luizalopesoliveira54@gmail.com*
*[3] Universidade Federal de Pelotas – maurodillmann@hotmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

Este relato descreve uma oficina pedagógica feita em 2025, como parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de História, na Universidade Federal de Pelotas. O problema da pesquisa surgiu ao notarmos, durante observações, que os estudantes do Ensino Fundamental tinham um entendimento superficial ou errado sobre conceitos sociopolíticos importantes, como direitos humanos, machismo, cidadania e feminismo. Identificamos que essa falta de conhecimento limitava a profundidade dos debates em sala, pois os alunos, mesmo interessados, não tinham base teórica para defender seus argumentos.

Dessa forma, o objetivo principal do trabalho foi apresentar e fortalecer essas noções básicas, analisando-as de forma crítica com base em autores de referência. O feminismo foi discutido como luta por igualdade (BEAUVOIR, 2009), o machismo como um sistema que reforça a superioridade masculina (SAFFIOTI, 2004), e o socialismo como uma alternativa ao capitalismo (MARX; ENGELS, 2010). A importância da proposta segue a defesa de Freire (1987) de que entender os conceitos é um passo essencial para o letramento político, ajudando o aluno a ler o mundo além do senso comum.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

A oficina foi aplicada a uma turma composta por 21 estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental, com idade predominante de 14 anos, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Osvaldo Cruz. O processo de elaboração da oficina foi estruturado em quatro etapas principais: planejamento, elaboração, execução e fixação, todas realizadas de forma colaborativa entre os bolsistas do PIBID e a professora supervisora da escola.

Na primeira fase, de planejamento, a dupla de bolsistas realizou a seleção dos conceitos mais pertinentes ao contexto da turma, buscando alinhar o conteúdo ao perfil sociocultural dos alunos e às observações feitas durante o período de acompanhamento em sala. Essa etapa também envolveu o levantamento de materiais de apoio, leituras de referência e a definição dos objetivos de aprendizagem.

Na segunda fase, dedicada à elaboração, foram produzidos slides e recursos visuais, com linguagem acessível e exemplos concretos que traduziam a terminologia acadêmica em situações do cotidiano juvenil. O cuidado com a escolha das palavras e dos exemplos teve como meta tornar os conceitos abstratos mais compreensíveis, aproximando teoria e prática.

A terceira etapa, de execução, foi marcada pela apresentação dialogada dos conteúdos. O formato priorizou a escuta ativa e a participação constante dos estudantes, que foram convidados a compartilhar percepções, dúvidas e experiências pessoais relacionadas aos temas. Essa metodologia buscou romper com a lógica tradicional de transmissão do conhecimento, estimulando a construção coletiva do saber. Para ilustrar, o conceito de cidadania foi trabalhado não apenas como o direito ao voto, mas também como um conjunto de práticas de convivência e respeito mútuo dentro da escola; já o machismo foi debatido a partir de frases e situações observadas em propagandas e filmes, permitindo reconhecer as formas sutis de desigualdade presentes na cultura cotidiana.

A quarta e última etapa correspondeu à atividade de fixação, o “Bingo de Conceitos”. A proposta, inspirada no jogo popular, foi adaptada para fins pedagógicos: os números das cartelas foram substituídos por nomes de conceitos, enquanto as “pedras sorteadas” eram definições lidas em voz alta pelos mediadores. O objetivo era que os estudantes identificassem as definições e marcassem o conceito correspondente. A natureza competitiva e interativa do jogo despertou entusiasmo e promoveu a colaboração entre os grupos, criando um ambiente leve e participativo. Essa abordagem encontra respaldo nos estudos de KISHIMOTO (2002), que destacam o potencial do jogo como ferramenta de aprendizagem ativa e significativa.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da atividade foram mistos. Por um lado, notamos um grande envolvimento dos alunos durante o jogo de fixação. O formato de "bingo" pareceu diminuir a resistência inicial aos temas e facilitou a absorção do conteúdo , o que concorda com os estudos de Fardo (2013) sobre o potencial da gamificação (uso de jogos) na aprendizagem. Os principais desafios foram a falta de tempo para aprofundar cada conceito e a resistência de parte dos alunos a temas vistos como "polêmicos". Acreditamos que essa resistência possa estar ligada ao avanço do conservadorismo entre jovens (ARAÚJO; PEREZ, 2025).

Um episódio emblemático pós-atividade foi a acusação de "doutrinação pedagógica" por parte de um responsável. O fato corrobora as análises de Macedo (2023) acerca da construção da figura docente como antagonista por movimentos conservadores. Não obstante, salienta-se que o escopo temático estava em estrita conformidade com as competências da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), especificamente o componente EF08HI01. Como perspectivas futuras, recomenda-se o fracionamento da oficina em múltiplos encontros e o refinamento técnico da atividade lúdica para evitar múltiplos vencedores.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, R.O.; PEREZ, O.C. Juventudes conservadoras: análise a partir das clivagens sociais do gênero, raça, classe e religião. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v.29, n.1, p.141-159, 2025.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Acessado em 12 ago. 2025. Online. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-44.

MACEDO, H. F. F. **O Movimento Escola Sem Partido como a face civil da Doutrina de Segurança Nacional**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

# EIXOS TEMÁTICOS DE PESQUISA

# MÚSICA E HISTÓRIA: RELATO DE UMA PESQUISA SOBRE AULAS OFICINAS

DANILO DE VASCONCELLOS FERREIRA[1]; LISIANE SIAS MANKE[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – danilofrk@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – lisianemanke@yahoo.com.br*

## 1.INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato da pesquisa desenvolvida no mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), defendida em 2021, com o título *Som do Tempo – Música e o Ensino de História*. A pesquisa explorou a utilização das aulas oficinas como possibilidade metodológica para o ensino de História, inspirando-se nas experiências de Barca (2004a) e privilegiando o uso de letras e canções como documentos históricos de seus respectivos períodos e contextos. Dessa forma, buscou-se analisar o desenvolvimento das competências narrativas dos estudantes e suas reflexões sobre passado, presente e perspectivas futuras, com base no conceito de consciência histórica.

O estudo foi realizado em um contexto desafiador: a pandemia de COVID-19 levou à implementação emergencial do ensino remoto, com videoaulas síncronas, e um cenário político nacional que apresentava tendências autoritárias, exigindo adaptações na estrutura das oficinas e atenção ao contexto dos estudantes.

Dialogando com o ensino escolar, a pesquisa norteou-se na perspectiva de Cardoso (2008), que considera a escola capaz de produzir saberes próprios e influenciar o saber erudito, configurando uma relação de mão dupla entre cultura escolar e erudita. Nesse sentido, a Didática da História, referência do presente trabalho, é compreendida como um campo da História enquanto ciência, não restrito à pedagogia, e mais do que um conjunto de procedimentos, desempenhando papel fundamental na articulação entre ensino e aprendizagem.

A cultura histórica, entendida como modo como as pessoas ou os grupos humanos se relacionam com o passado (Gontijo, 2019), envolve profissionais para além dos professores, como museólogos, letristas, roteiristas e jornalistas, cujas produções frequentemente entram na sala de aula como recursos para exemplificar conceitos ou contextos históricos. Assim, a relação entre consciência histórica e cultura histórica é reforçada, permitindo que os estudantes experienciem e interpretem o passado em diálogo com o presente.

Nesse contexto, a consciência histórica opera como um processo de aprendizagem que conecta passado, presente e futuro, orientando a vida prática, conforme Rüsen (2006). A competência narrativa (Cerri, 2010) é entendida como expressão dessa consciência e subdivide-se em três dimensões: i) experiência – percepção do passado em relação ao presente; ii) interpretação – processamento teórico das informações; iii) orientação – aplicação prática do conhecimento histórico na vida cotidiana.

As aulas oficinas desenvolvidas durante a presente pesquisa se utilizaram de fontes variadas, destacando letras e canções como expressões da cultura histórica, além de capas de discos, páginas de jornais e documentos produzidos pela censura. Trabalhando, por exemplo, o período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), os estudantes puderam desenvolver suas próprias narrativas, conectando experiências passadas e reflexões presentes, e exercitando competências de interpretação e orientação histórica.

## 2.METODOLOGIA

O presente trabalho baseou-se na análise qualitativa das respostas desenvolvidas pelos estudantes a partir de questionários aplicados nas aulas oficinas. As aulas oficinas foram aplicadas como metodologia para o ensino de História (BARCA, 2004a), projetando canções e letras como fontes históricas com potencial para desenvolver as competências da consciência histórica. O conceito de aula oficina de Barca (2004a) fundamenta-se na compreensão de que o aluno é agente de sua formação, trazendo ideias prévias e experiências diversas, enquanto o professor atua como investigador social e organizador de atividades problematizadoras. Por meio do uso de múltiplas fontes, busca-se instrumentalizar uma compreensão contextualizada do passado, promovendo a relação entre passado, presente e futuro.

A música, abordada como narrativa, funciona como elemento de memória coletiva, permitindo a rememoração do passado mesmo por aqueles que não vivenciaram o contexto histórico, conforme Pollak (1992). Napolitano (2001) destaca a importância da seleção criteriosa das canções, considerando tanto letra quanto música, para evitar interpretações parciais e garantir a pertinência histórica.

Para a oficina *"Música e Censura no Contexto da Ditadura Civil-Militar (1964-1985)*", foram utilizadas diversas fontes: documentos de censura, trechos do áudio da reunião que instituiu o Ato Institucional n. 5, páginas de jornais censuradas, relatos de músicos como Caetano Veloso sobre prisão e exílio, além de canções da Jovem Guarda, Tropicália e outros artistas, como Raul Seixas e Nei Lisboa. O uso

de jornais digitalizados, conforme Valle e Santos (2014), ampliou a compreensão histórica e a dimensão temporal dos acontecimentos.

A metodologia incluiu questionários pré e pós-oficina, visando avaliar a compreensão dos estudantes e o impacto da atividade, relacionando passado e presente, considerando o contexto contemporâneo de manifestações reacionárias no país. A análise das respostas buscou interpretar as narrativas produzidas, articulando consciência histórica e cultura histórica, e identificar competências desenvolvidas a partir do uso da música nas oficinas.

As aulas oficinas seguiram a estrutura proposta por Barca (2004), com: i) questionário pré-oficina para captar conhecimentos prévios; ii) apresentação de conceitos fundamentais e contextualização histórica; iii) exploração de múltiplas fontes; iv) estímulo ao debate sobre temas centrais; e v) questionário pós-oficina para promover reflexão e autocrítica.

As oficinas foram aplicadas em três turmas de ensino médio do Colégio Gonzaga (rede privada) e duas turmas do curso de Química do IFSul (rede pública de ensino técnico), ambas escolas localizadas na área central da cidade de Pelotas, porém de perfis distintos. Buscou-se adaptar às dinâmicas as especificidades de cada grupo.

O desenvolvimento das atividades seguiu uma sequência: recapitulação do golpe de 1964 e governos ditatoriais; contextualização de 1968 no Brasil e no mundo; audição de áudios e canções censuradas; análise de jornais e documentos; estudo de movimentos culturais como Tropicália e Jovem Guarda; exploração de documentários e depoimentos de artistas; e debates mediados pelo professor, estimulando a reflexão entre passado, presente e futuro. Ao final, os alunos participaram ativamente via chat ou microfone e responderam o questionário pós-oficina, permitindo avaliar a construção das competências narrativas e a capacidade de análise crítica frente às experiências autoritárias.

## 3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise qualitativa da aplicação da aula oficina “Música e Censura no Contexto da Ditadura Civil-Militar (1964-1985)” concentrou-se nas respostas dos estudantes aos questionários pré e pós-oficina, considerando apenas aqueles que participaram integralmente da atividade. Os questionários pré-oficina permitiram identificar o conhecimento inicial dos alunos sobre o período. Os estudantes do Colégio Gonzaga demonstraram compreensão crítica, associando o regime a repressão, censura e autoritarismo, destacando a violência e a limitação da liberdade de expressão. As fontes de informação apontadas foram principalmente a escola, complementadas por leituras e internet. Já os estudantes do IFSul apresentaram respostas mais heterogêneas, transitando entre generalizações e elaborações mais consistentes, reconhecendo o golpe que retirou João Goulart da

presidência, a repressão política e a censura aos meios de comunicação, além de associar o AI-5 ao arbítrio do regime.

Durante a aplicação das oficinas, os estudantes interagiram de forma significativa, tanto em atividades síncronas via chat e microfone, quanto assíncronas, por meio dos questionários. Após a realização das atividades, as respostas pós-oficina revelaram a valorização do uso da música como fonte histórica, destacando a análise de canções e movimentos musicais do período.

As discussões demonstraram compreensão crítica, permitindo que os alunos estabelecessem conexões entre os acontecimentos da Ditadura Civil-Militar e fenômenos atuais, aplicando competências narrativas de experiência, interpretação e orientação histórica, conforme proposto por Rüsen e adaptado por Cerri.

## 4.CONCLUSÕES

O resultado das análises indica que a proposta metodológica foi satisfatória. O uso da canção como fonte, aliado a materiais diversificados, contribuiu para o desenvolvimento de competências narrativas, reflexão crítica e conscientização histórica. Os estudantes reconheceram a importância de analisar diferentes perspectivas e formatos para compreender o contexto histórico, consolidando aprendizagens sobre censura, repressão e resistência cultural. A prática pedagógica demonstrou potencial de engajamento, promovendo a atuação dos alunos como protagonistas de seu aprendizado. Além disso, o estudo mostrou-se adaptável a outros temas, como a oficina “Escravidão e Cidadania no Brasil”, reforçando a aplicabilidade do modelo para diferentes conteúdos históricos.

A experiência confirma que a integração da música como fonte histórica constitui um caminho possível e eficaz para a construção de competências narrativas, cidadania crítica e compreensão do passado, presente e futuro.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, I. **O pensamento histórico dos jovens.** Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2000.

CERRI, L. F. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

NAPOLITANO, M. **História e música**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PRADO, D. P.; MARTINEZ, P. H. **Ensino de História: alguns caminhos, trilhas possíveis**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2016.

RÜSEN, J. **Razão histórica.** *Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.* Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, J. **História viva. Teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Trad. de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica.** Trad. de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

GONTIJO, R. Cultura histórica. In: FERREIRA, M. de M.; OLIVEIRA, M. D. (Orgs.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 66 a 71.

VALLE, H. S.; SANTOS, R. de C. G. dos. Fontes e ensino de História: a imprensa na construção do conhecimento. In: PRADO, D. P.; MARTINEZ, P. H. (Orgs.). **Ensino de história e formação de professores: discussões temáticas.** Rio Grande: Editora da FURG, 2014.

BARCA, I. Os jovens portugueses: ideias em História. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Santa Catarina, v. 22, n. 2, p. 1-?, jul./dez. 2004a.

CARDOSO, O. Para uma definição de didática da história. **Revista Brasileira de História**, [s.l.], v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

POLLAK, M. **Estudos históricos**. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-221, 1992.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006.

# O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA ANÁLISE SOBRE AS CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA E SER HISTORIADOR EM MATERIAIS APROVADOS PELO PNLD DE 2020

JOÃO PEDRO FERREIRA DOS SANTOS[5]; WILIAN JUNIOR BONETE[3]

*[1]Universidade Federal de Pelotas – joaoedro12.2012@hotmail.com*
*[3]Universidade Federal de Pelotas – wjbonete@gmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

O livro didático, ao longo da história da educação brasileira, consolidou-se como um dos principais instrumentos de mediação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar, o que o tornou "uma realidade inegável nas escolas brasileiras, enquanto é, sem dúvida, o instrumento pedagógico mais importante utilizado pelos professores" (Pereira, 2007, p. 3). Mais do que um recurso didático, ele se configura como um documento cultural, capaz de revelar valores, práticas pedagógicas e visões de mundo que atravessam a escola e a sociedade. Como aponta Circe Bittencourt:

> (..) o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar (Bittencourt, 2013, p. 73).

Na disciplina de História, o livro didático ocupa um lugar privilegiado na organização das aulas, na seleção dos conteúdos e na construção de narrativas históricas voltadas à formação das novas gerações. A presente pesquisa, inserida na área do Ensino de História, parte da trajetória iniciada no Trabalho de Conclusão de Curso do autor (Santos, 2023[6]), que analisou as representações da Idade Média em livros didáticos de História. O estudo atual aprofunda essa linha de investigação ao examinar as concepções de História e de ser historiador presentes nos livros didáticos de História do 6º ano do Ensino Fundamental, aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2020. O trabalho busca

[5] Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da mesma instituição (PPGH-UFPel), bolsista CNPq. Desenvolve pesquisas com foco no ensino de História, especialmente na análise de livros didáticos e seu papel na formação histórica. Integra o Laboratório de Ensino de História (LEH) contribuindo para investigações sobre práticas, linguagens e representações no ensino da disciplina.
[6] O trabalho de conclusão de curso, sob orientação da professora Daniele Gallindo Gonçalves, é intitulado A Idade Média através do Livro Didático de História: um olhar sobre a BNCC (2017) e o PNLD (2020).

compreender de que maneira esses materiais, que alcançam milhões de estudantes e professores em todo o país, apresentam a História como disciplina escolar e o trabalho do historiador como prática científica e social. Parte-se da premissa de que as representações do passado e do ofício do historiador contribuem diretamente para a formação da consciência histórica (Rüsen, 2001; 2015), influenciando a forma como os estudantes compreendem o tempo, a identidade e os projetos de futuro.

Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo geral analisar como os livros didáticos de História aprovados pelo PNLD 2020 representam as concepções de História e a figura do historiador. Como objetivos específicos, busca-se: (1) identificar as abordagens teórico-metodológicas que orientam essas representações; (2) examinar de que forma os livros expressam concepções de tempo histórico e de prática historiadora; e (3) compreender de que modo tais representações contribuem — ou não — para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes.

## 2. METODOLOGIA

A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, sustentada teoricamente pela Didática da História (Rüsen, 2001; Schmidt, 2012; Cerri, 2011) e pelos estudos sobre cultura escolar (Julia, 2001) e livro didático (Choppin, 2004, Bittencourt, 1993; Munakata, 2012). O corpus analítico é composto por três Livros Didáticos de História do 6º ano do Ensino Fundamental, interligando os mais selecionados a nível Brasil e também os mais escolhidos pela rede municipal de Pelotas (RS), todos aprovados pelo PNLD 2020 e orientados pela BNCC.

Como método de investigação, foi empregada a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), que permitiu identificar e categorizar as representações do que é História e da figura do historiador presentes nos materiais. Essa técnica possibilitou compreender as narrativas, silenciamentos e escolhas editoriais que estruturam o discurso histórico nos livros didáticos, evidenciando tanto as concepções epistemológicas quanto as dimensões pedagógicas que sustentam essas representações. A fundamentação metodológica ancora-se ainda nos pressupostos da Didática da História e na noção de consciência histórica (Rüsen, 2001), entendida como a capacidade de articular passado, presente e futuro na formação do pensamento histórico. A articulação entre esses referenciais teóricos e o método de análise possibilitou examinar os materiais não somente como instrumentos pedagógicos, mas como artefatos culturais que expressam disputas políticas, curriculares e epistemológicas no campo do ensino de História.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados parciais indicam que os livros didáticos, de modo geral, apresentam uma concepção descritiva e linear da História, ainda centrada em uma narrativa eurocêntrica e cronológica, embora com esforços pontuais de inserção de temas ligados à diversidade cultural e à representatividade de grupos historicamente marginalizados. Observa-se uma tentativa de atualização dos conteúdos para dialogar com a BNCC, sobretudo na valorização de competências e habilidades

associadas à formação de uma consciência histórica, porém essas iniciativas ainda se mostram superficiais e pouco articuladas à dimensão crítica proposta pelo pensamento Rüseniano.

Quanto à representação do historiador e do fazer histórico, a pesquisa identificou que a figura do profissional aparece de maneira esporádica, geralmente associada a imagens de arquivo, museus ou documentos antigos, o que reforça uma visão tradicional e distante da prática historiográfica contemporânea. Poucos materiais abordam o historiador como sujeito ativo, produtor de conhecimento e mediador de interpretações sobre o passado. Essa ausência contribui para a manutenção de uma ideia de História como verdade pronta e acabada, reduzindo o espaço para o exercício da reflexão crítica pelos estudantes.

Em termos de linguagem e recursos didáticos, os livros analisados demonstram forte apelo visual e gráfico, com uso frequente de infográficos, imagens e atividades interativas. Contudo, tais recursos nem sempre são acompanhados de problematizações que estimulem o pensamento histórico. O uso de tecnologias, como QR Codes e materiais complementares digitais, mostra-se promissor, mas sua exploração pedagógica ainda é incipiente, muitas vezes restrita a conteúdos ilustrativos ou meramente complementares. Esses achados parciais dialogam com a perspectiva teórica de Cultura Escolar (Julia, 2001), ao evidenciar que o livro didático continua ocupando um papel central nas práticas escolares, funcionando como mediador entre políticas curriculares, professores e alunos. Os resultados também reforçam as reflexões de Bittencourt (1993) e Munakata (2012) sobre o caráter multifacetado do livro didático, que se situa entre o pedagógico, o político e o mercadológico, revelando tanto potencial formativo quanto limitações estruturais.

No momento, a pesquisa avança para a consolidação das categorias analíticas que irão compor o capítulo final, relacionando as representações encontradas com os princípios da Didática da História e os níveis de desenvolvimento da consciência histórica nos materiais didáticos. Espera-se, com isso, compreender em que medida os livros analisados contribuem para a formação de uma postura investigativa e crítica ou, ao contrário, perpetuam modelos passivos de ensino e aprendizagem histórica.

## 4. CONCLUSÕES

O estudo apresenta como principal inovação a análise conjunta das concepções de História e da figura do historiador nos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2020, um enfoque ainda pouco explorado nas pesquisas sobre o ensino de História. Ao adotar os pressupostos da Didática da História e considerar o livro didático como artefato cultural e pedagógico, a pesquisa contribui para compreender de que forma esses materiais participam da formação da consciência histórica dos estudantes e refletem as orientações das políticas educacionais vigentes. O presente trabalho amplia o debate sobre o papel do livro didático na cultura escolar, oferecendo subsídios para práticas docentes mais críticas e para a produção de materiais que promovam uma compreensão mais reflexiva da História. Espera-se que, ao final, a pesquisa contribua para o fortalecimento de uma educação histórica voltada à autonomia intelectual e à formação cidadã.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe. **Livros didáticos e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** São Paulo: USP, 1993.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 69-90.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História, Sociedade & Cidadania**. São Paulo: FTD, 2018.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Online. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, 2004.

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar.** São Paulo: Saraiva, 2018.

FERNANDES, Ana Claudia. **Araribá Mais – História**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário: ___ In: **Em aberto livro didático e qualidade de ensino.** Brasília, ano 16, n. 69. 1996.

MUNAKATA, Kazumi. O Livro Didático como Mercadoria. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3, p. 51-66. Set./dez. 2012.

PEREIRA, Nilton Mullet. Representações da Idade Média no Livro Didático. In: **ANPUH XXIV Simpósio Nacional de História**, 2007.

RÜSEN, Jörn. Pragmática – a constituição do pensamento histórico na vida prática. In: **Razão histórica – teoria da história:** os fundamentos da ciência histórica. Brasília, Editora da UNB, 2001, p.53-67.]

RÜSEN, J. Teoria da História. Uma teoria da histórica como ciência. Curitiba: **Editora da UFPR**, 2015.

SANTOS, João Pedro Ferreira dos. **A Idade Média através do Livro Didático de História:** um olhar sobre a BNCC (2017) e o PNLD (2020). Orientadora: Daniele Gallindo Gonçalves. 2023. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

# A ESCRITA DE NARRATIVAS DE ALUNOS DO ENSINO BÁSICO NAS AULAS DE HISTÓRIA: INVESTIGANDO ELEMENTOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

LARISSA AZEVEDO DA SILVA[1]; LISIANE SIAS MANKE[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – larissalupa11@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – lisianemanke@yahoo.com*

## 1. INTRODUÇÃO

A interpretação de complexos sistemas e processos é fundamental ao ensino de História, nesse horizonte o professor de história tem como uma de suas funções o desenvolvimento das habilidades de interpretação de eventos históricos. A literatura, nesse sentido, se apresenta como um caminho frutífero para o desenvolvimento das aprendizagens históricas, a interpretação, e a criação de narrativas, assim como para a investigação de elementos presentes na consciência histórica dos estudantes.

A consciência histórica Rusen (2001), é a forma como a humanidade se orienta no tempo e associa suas experiências no presente com o passado, perspectivando também o futuro. A consciência histórica é uma combinação multifacetada que está presente em todos os seres humanos, que contém a apreensão do passado, regulada pela necessidade de entender o presente e perspectivar o futuro, Cerri (2010) Rusen (2001). Nesse horizonte, é fundamental conhecer o passado para poder sistematizá-lo e interpretá-lo em função das ações no tempo presente.

O uso de obras literárias nas aulas de história pode ser uma estratégia para que os estudantes realizem conexões entre o passado com o presente, perspectivando o futuro, associando a obra que está sendo lida com conteúdos estudados, a literatura pode ser utilizada nas aulas de História como um documento escrito, no qual é possível a análise de diferentes fatores, Bittencourt (2004), entre eles a forma que é escrito e o suporte material utilizado. A literatura, quando relacionada à história, possui em seu escopo a possibilidade de ser compreendida como um movimento de aproximação histórica dos seus textos Chartier (2000), essa aproximação pode observar as relações históricas das construções literárias, situando os autores, ideias, estilos e escritos dentro da dimensão temporal daquilo que se é produzido, esse movimento também situa no tempo as diferentes representações e recepções realizadas por aqueles que têm contato com a obra.

Para Paul Ricoeur o discurso realizado pelos Historiadores, pertence antes de tudo, a ordem da narrativa, nesse sentido é necessário pensar no tempo humano como algo estruturado por meio do narrar. Para o autor essas articulações são realizadas “de modo narrativo, e os relatos adquirem sentido ao tornarem-se as condições da existência temporal.” (Ricoeur, 2012, p.2). Para Ricoeur o tempo e a

narrativa são estruturas com correlações primordiais (Ricoeur, 2012), essas estruturas não podem ser interpretadas de modo simplista, pois Ricoeur nos alerta que nossa relação com o tempo é muito mais complexa do que uma visão cronológica dos acontecimentos, para ele “O tempo não tem nada de paradoxal” (Ricoeur, 2012. p.301), não sendo uma sucessão de acontecimentos desconectados, mas uma “tentativa de elaborar a relação dialética entre passado, presente e futuro” (Ricoeur, 2012, p.301), Nesse horizonte, o exercício de elaboração do tempo, é narrativo e nos fala sobre diferentes e complexas estruturas, compreendemos então que ao investigar as narrativas é possível traçar um caminho que permeia diferentes construções sobre o tempo na mente dos indivíduos. .

O presente trabalho visa detalhar uma sequência de quatro aulas oficinas realizadas em uma escola do ensino básico na cidade de Pelotas, os encontros possuíam como objetivo central a criação de narrativas pelos estudantes possuindo como base dois livros de literatura e um período histórico da abolição e pós abolição no Brasil e suas repercussões como peça modular das suas criações, as aulas possuíam também o objetivo de investigar elementos da formação da consciência histórica dos alunos, analisados na criação dessas narrativas, porém a análise específica não será retratada no presente trabalho, focando então na construção dos encontros.

## 2. METODOLOGIA

As oficinas ocorreram em quatro aulas de 50 minutos cada, divididas em dois dias, os encontros contaram com diferentes objetivos alinhados às seguintes competências da base comum curricular (EF09HI01)[7]; (EF09HI03)[8]; (EF09HI04)[9]; (EF09HI18)[10]; (EF09HI26)[11], os encontros também tiveram objetivos específicos construídos para cada aula. Todos os encontros foram centrados na temática abolição e pós abolição no Brasil, e tiveram como leitura central os livros O quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus e Úrsula de Maria Firmina dos Reis.

O primeiro encontro intitulado “O que foi o movimento abolicionista no Brasil?” teve como conteúdo o movimento abolicionista no Brasil, suas principais ideias e articulações. Os conceitos fundamentais do conteúdo foram a construção, em conjunto com os alunos, de noções sobre escravidão e liberdade. Os objetivos do primeiro encontro foram o de construir narrativas com os educandos sobre o movimento abolicionista no Brasil. A metodologia utilizada para essa aula contou com um debate sobre os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o movimento

[7] Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.
[8] Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
[9] Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
[10] Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.
[11] Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

abolicionista, após esse momento os alunos responderam um questionário que visava a coleta de dados sobre as primeiras impressões acerca da temática da abolição, assim como relações de aproximação com a leitura, depois foi realizada uma aula expositivo-diálogada sobre escravidão e abolição no Brasil. Os recursos utilizados para a aula foram o do *Datashow* e folhas de ofício. Para a construção da aula as referências utilizadas foram a de Coronil (2005), "Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo", Chalhoub (1990) com seu trabalho "Visões da liberdade: Uma história das últimas décadas da escravidão na Corte."; Davis (1984) com *"Slavery and human progress"* e também e Moura (1994) com "Dialética Radical do Brasil negro".

O segundo encontro intitulado "Maria Firmina dos Reis: Vida e Obra" teve como conteúdo a figura das mulheres negras durante o movimento abolicionista a partir da leitura do livro Úrsula de Maria Firmina dos Reis (1859). Os conceitos fundamentais do conteúdo foram construir, em conjunto com os alunos, noções sobre escravidão e liberdade e protagonismos das mulheres negras durante o abolicionismo no Brasil. Os objetivos da aula foram a construção de narrativas, em conjunto com os alunos, sobre o movimento abolicionista no Brasil. A metodologia utilizada para esse encontro contou com a distribuição de diferentes documentos entre os estudantes, esses documentos contavam com informações sobre a escritora Maria Firmina dos Reis, mas sem citá-la diretamente, os alunos por meio da leitura e investigação desse material foram instigados a descobrir de quem as informações estavam tratando, em conjunto com os documentos, os estudantes também receberam uma ficha de investigação para anotarem suas descobertas. Após esse momento os alunos receberam folhas com trechos do livro Úrsula, após a distribuição a professora falou falar sobre os aspectos da obra, perguntando para os estudantes quais são suas expectativas para a leitura, após esse momento a qual a professora leu novamente o mesmo trecho para a turma, ressaltando palavras desconhecidas, e trechos que chamaram atenção, após esse momento foi questionado aos alunos quais são as principais relações que eles traçaram entre o trecho do livro e a abolição da escravatura, depois desse momento, foi solicitado aos educandos que escrevessem novamente o trecho escolhidos com suas próprias palavras, trazendo expressões de seu cotidiano e sua época. Os materiais utilizados para a realização da aula foram folhas de ofício. Para a construção da aula as referências utilizadas foram a de Aisenberg (2010) com seu trabalho "Enseñar historia en la lectura compartida: relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje Adler (2017), com "*Maria Firmina dos Reis*: uma missão de amor." e também Abreu (2013) com "*Os abolicionismos na prosa brasileira*: de Maria Firmina dos Reis a Machado de Assis."

O terceiro encontro intitulado ""13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual: a fome" a situação do negro no Brasil pelo olhar de Carolina Maria de Jesus.", teve como contéudo a situação da população negra no Brasil após a abolição. Os conceitos fundamentais do conteúdo foram construir, em conjunto com os alunos, noções sobre gênero e raça no pós abolição. Os objetivos da aula foram a construção de narrativas sobre o pós abolição no Brasil, e trabalho com o pensamento crítico e conhecimentos prévios dos estudantes. Para esse encontro foi realizada uma aula expositivo dialogada, com o uso do *datashow*, sobre a vida e obra de Carolina Maria de Jesus, após esse momento foi realizada uma discussão

com os estudantes sobre suas impressões sobre o primeiro momento da aula e sobre a vida de Carolina Maria de Jesus, depois foi realizada a leitura compartilhada dos trechos escolhidos para o encontro, após esse momento os alunos leram em conjunto com a professora, tirinhas que falam sobre o racismo. Os recursos utilizados para o encontro foram folhas de ofício e projetor. As referências utilizadas para pensar a aula foram a de Carneiro (2003) " Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero." também foi utilizado o artigo de Toledo (2010) chamado "Carolina Maria de Jesus: a escrita de si."

O quarto encontro com o tema "Cartas para Marias" teve como conteúdo a situação das pessoas negras no Brasil. Os conceitos fundamentais do conteúdo foram a contrução de noções sobre escravidão e liberdade e protagonismos das mulheres negras e a situação do negro no após a abolição. Os objetivos da aula foram o de construir narrativas em conjunto com os alunos sobre o pós abolição no Brasil e trabalhar com o pensamento crítico, os conhecimentos prévios dos estudantes e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Para essa aula ocorreu uma breve explicação sobre o que é uma carta, após esse momento houve a distribuição das folhas para a escrita da atividade, então, a professora explicou aos estudantes que os mesmos deveriam escolher uma das escritoras estudadas até agora, para escrever, a elas, uma carta, esse material precisaria contar com o nome, e idade dos estudantes, e o que pensam e acreditam importante "contar" para as escritoras sobre o racismo no Brasil, a situação das pessoas negras em dois mil e vinte e cinco, também é necessário que as cartas contenham o que aprenderam em aula até aqui, as narrativas também precisavam contar com uma reflexão pessoal sobre o que é liberdade para os estudantes. Após esse momento os alunos foram convidados a ler suas cartas para os colegas. Os recursos utilizados para a aula foram folhas de ofício, lápis e caneta. As referências utilizadas para a preparação da aula partiram principalmente do trabalho de Solé (1998) "Estratégias de Leitura."

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos materiais coletados ainda não foi realizada, este subcapítulo pretende tratar das impressões parciais da autora sobre as construções da aula. Após a aplicação da oficina foi observado que a produção de escrita de cartas pelos educandos demonstrou compreensão sobre os processos históricos discutidos em aula, por meio da apropriação da temática relacionando-a com suas experiências pessoais e a comunidade em que estão inseridas, assim como sua faixa etária. Desse modo foi possível observar quais eram os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema, os elementos da consciência histórica (RUSEN, 2015) e o desenvolvimento de um trabalho que se apropria da literatura para a desenvolvimento das competências históricas e leitoras.

O envolvimento ativo dos alunos possibilitou uma troca de saberes entre a turma e a professora, fazendo com que as oficinas obtivessem resultados que parecem satisfatórios, respondendo aos objetivos, integrando a disciplina de história, e o conhecimento desenvolvido dentro da academia, com os saberes que circulam no ambiente em que os educandos estão inseridos, incluindo suas famílias,

circulação nos meio digitais e tecnologias, seu consumo nas mídias, formando assim, um trabalho que relacionou diferentes apropriações sobre a História.

A autora, no desenvolvimento da oficina e sua aplicação, percebeu a necessidade de integração entre os conteúdos a serem desenvolvidos com a cultura escolar (BARROSO, 2012), acesso a biblioteca e discussões que envolvessem a interseccionalidade de gênero e raça (HOOKS, 2019), para que exista uma verdadeira construção de conhecimento como prática de liberdade (FREIRE, 1967).

## 4. CONCLUSÕES

Com a realização das oficinas tivemos a possibilidade de perceber a integração entre as leituras feitas dentro da universidade com a experiência na sala de aula, construindo em conjunto com os educandos o conhecimento histórico e buscando instigar a criação de narrativas e a coleta de dados para a realização da pesquisa da dissertação. Ainda há muito a ser realizado, no que tange a pesquisa em desenvolvimento, porém acreditamos que esse contato com a escola e os estudantes foi produtivo e significativo, além de fundamental quando tratamos de pesquisas que se propõem a ter contato com a sala de aula.

Também acreditamos que aulas de História que possuem como objetivo a criação de narrativas, podem ter potencialidades quando tratamos da construção de um conhecimento Histórico que visa a interligação de pensamentos e estruturas complexas do tempo com a vida cotidiana em sociedade, visando não apenas um acumular de conhecimento lineares mas também a integração desses conhecimentos na vida prática, servindo a estudantes e professores como um espaço de construção plural que visa o debate qualificado e aulas de Histórias cada vez mais significativas.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, José António Carvalho Dias de. ***Os abolicionismos na prosa brasileira*: de Maria Firmina dos Reis a Machado de Assis.** 2013. 472 f. Tese (Doutorado em Letras) Faculdade de Letras. Universidade de Coimbra, Coimbra, 2013.

ADLER, Dilercy Aragão. ***Maria Firmina dos Reis*: uma missão de amor.** 1 ed. São Luís: Academia Ludovicense de Letras, 2017. 124 p.

AISENBERG, Beatriz. **Enseñar historia en la lectura compartida: relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje.** In: SIEDE, I. (Coord.) Ciencias Sociales en la escuela:criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires: Aique. 2010.

BARROSO, J. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola. Princípios Gerais da Administração Escolar**, v. 1, 2012. Disponível em: . Acesso em: 20 de Dezembro de 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero.** Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 49-58, 2003.

CORONIL, F. **Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo.** Edgardo Lander (org). Colección SurSur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade. Uma história das últimas décadas da escravidão na Corte.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DAVIS, David. **Slavery and human progress.** Nova York: Oxford University Press, 1984.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra.** Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: Artmed, 6ª ed., 1998. (Cap. 4 O ensino de Estratégias de Compreensão Leitora).

RICOEUR, P.. Entre tempo e narrativa: concordância/discordância. **Kriterion: Revista de Filosofia**, v. 53, n. 125, p. 299–310, jun. 2012.

TOLEDO, Christiane Vieira Soares. Carolina Maria de Jesus: a escrita de si. **Letrônica**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 247–257, 2010. Disponível em: https://pucrs.emnuvens.com.br/letronica/article/view/7066. Acesso em: 8 abr. 2025.

# EDUCAÇÃO DO CAMPO: DISTANCIAMENTOS E CONQUISTAS

LETÍCIA LOPES FELIX[1]; GLAÚCIA VIEIRA RAMOS KONRAD[2]

[1]*Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – leticiafelix234@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - glaucia.konrad@ufsm.br*

## 1. INTRODUÇÃO

Em fevereiro de 2024 foi aprovado um novo capítulo nas Leis de Diretrizes de Base (LDB) em relação à educação rural. O projeto de lei estabelece que as escolas rurais devem elaborar projetos de ensino que considerem as realidades específicas do campo e também prevê a possibilidade de organização escolar própria, inclusive com a adequação do calendário acadêmico ao ciclo de produção e ao clima de cada região.

É necessário elucidar, contudo, que embora as políticas voltadas à educação do campo sejam oficialmente reconhecidas pelo governo federal como educação "rural", é a educação do campo o direito conquistado pelos movimentos camponeses (Costa, Cabral, 2016). Essa diferenciação em terminologia serve para que evidencie-se os diferentes objetivos educacionais entre estado x campesinato. No primeiro, uma educação historicamente ligada ao contexto urbano, cujas diretrizes refletiam o interesse capitalista de produção, do outro uma tentativa de abordagem que engloba as diversidades socioculturais do campo.

Ainda analisada como um espaço de luta (Dos Santos, Neto, 2015; Munarim, 2016) a educação do campo constantemente apresenta-se sucateada e negligenciada. Há falta de profissionalização dos professores, transporte para a locomoção do corpo estudantil e recursos tecnológicos. Essa falta de estrutura dificulta o objetivo principal das escolas do campo, que seguem a pedagogia do movimento e visa como principal resultado a formação dos sujeitos de forma transformadora (Da Silva, 2025).

Dessa forma, a seguinte proposta tem como principal objetivo elucidar as mudanças da educação do campo nos últimos 20 anos, apresentando as mudanças que ocorreram na estruturação política e os caminhos que ainda precisam ser percorridos.

## 2. METODOLOGIA

O estudo da educação do campo tem sido alvo tanto de historiadores quanto educadores ao longo de sua institucionalização. Neste trabalho, serão exploradas produções a partir de 2005, reconhecendo que a luta por esse direito começa oficialmente no Brasil em 1980, mas tendo esse recorte como necessário para abordar ás análises das mudanças que pretende-se salientar.

O método adotado para esta investigação fundamenta-se em uma revisão bibliográfica, conforme assinalado por Martins (2018), que o descreve como o processo de levantamento, organização e sistematização dos principais conceitos e argumentos existentes sobre o objeto de estudo. Nesse sentido, o pesquisador revisita a produção acadêmica preexistente — livros, artigos, teses, dissertações — para configurar o alicerce teórico que sustentará toda a investigação. A tarefa envolve a seleção, leitura e extração de elementos pertinentes no material estudado, e a articulação destes de modo a construir uma base coerente para o desenvolvimento posterior da pesquisa.

Por meio dessa estratégia, busca-se construir um panorama teórico que permita situar o tema no contexto da produção científica e identificar lacunas e tensões nas produções já estabelecidas. Adotar esse método significa, portanto, que a investigação se inicia a partir do que já foi pensado e produzido, para então avançar com consciência crítica e fundamentação adequada.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise realizada nesta comunicação foi realizada visando os temas específicos necessários a serem abordados. Para debater a questão entre educação rural x educação do campo, serão utilizados principalmente artigos que refletem sobre a dicotomia entre essas formas de aprendizagem (Costa, Cabral, 2016; Hoeller, Miguel, 2018), que evidenciam essa distinção não somente à terminologia, mas a diferentes concepções de sociedade, de desenvolvimento e de papel da escola nas comunidades camponesas.

Também é do interesse investigar as análises sobre às políticas públicas instituídas na contemporaneidade (Dos Santos, Neto, 2015; Munarim, 2016; Da Silva 2025), que apontam avanços importantes, embora limitados pela falta de continuidade e pela dificuldade de implementação em larga escala, pois a efetividade das diretrizes depende da articulação entre Estado, movimentos sociais e instituições de ensino.

Por fim, pretende-se elucidar possíveis caminhos para o ensino nas instituições do campo e suas demandas, utilizando-se das concepções abordadas por Raimunda Martins da Silva (2024) que propõe um ensino comprometido com a autonomia e a identidade das populações do campo.

Esses autores e seus trabalhos foram selecionados com base tanto nas temáticas abordadas, como por sua fácil compreensão. Pois essa comunicação tem também objetivo informativo em mente, de forma a trabalhar a questão tanto conceitual mas principalmente as novas demandas da educação do campo com outros educadores.

## 4. CONCLUSÕES

A trajetória da educação voltada às populações rurais representa uma conquista construída a partir da resistência e da mobilização dos movimentos camponeses. Esse processo, mais do que uma simples construção de políticas públicas, expressa a necessidade de que o ensino contemple realidades culturais, econômicas e sociais singulares.

Nesse contexto, a escola passa a ser vista como um espaço de valorização dos modos de vida do campo e de afirmação das identidades, a criação de diretrizes específicas para as escolas do campo foi um marco importante na consolidação desses direitos. Essas normativas formalizam reivindicações históricas, e também estabelecem caminhos para a efetiva inclusão das populações camponesas no sistema educacional.

Portanto, a educação do campo deve continuar sendo entendida como um projeto em constante construção, alimentado pelas demandas e experiências das comunidades que a compõem. O desafio atual consiste em assegurar que seus princípios não se restrinjam à teoria. Somente assim será possível fortalecer uma educação que, ao mesmo tempo, promove o desenvolvimento humano e assegura o direito ao seu acesso.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, M. L.; CABRAL, C. L. de O. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 177-203, jul./dez. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p177.

HOELLER, S. C.; MIGUEL, M. E. B. O movimento de transição da Educação Rural para Educação do Campo: contradições e tensionamentos. **Revista Interfaces da Educação**, v. 18, p. –, 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.18.059.AO06.

MARTINS, M. de F. M. (2018). **Estudos de Revisão de Literatura**. Coordenação de Informação e Comunicação, Vice-Presidência de Educação, Informação e Comunicação / Fiocruz. Rio de Janeiro.

MUNARIM, A. Educação do campo e LDB: uma relação quase vazia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016. Disponível em: http://www.esforce.org.br.

SANTOS, F. R. dos; BEZERRA NETO, L. Políticas públicas para a educação rural no Brasil: da omissão à regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 66, p. 178-195, dez. 2015. ISSN: 1676-2584.

SILVA, R. M. da. **Educação do Campo: os caminhos de um currículo na legislação brasileira** / Raimunda Martins da Silva. 2025. 56 f. Orientador: Paulo Roberto de Sousa Silva. Monografia (Graduação em Educação do Campo) – Universidade Federal do Maranhão, Bacabal/MA, 2025. 1. Currículo. 2. Legislação educacional. 3. Educação do campo. I. Silva, Paulo Roberto de Sousa. II. Título.

# A DEMOCRACIA PELA ÓTICA NEGACIONISTA: CULTURA HISTÓRICA NO MANDATO DE JAIR BOLSONARO (2019-2022)

MARIA PORTILHO BAGESTEIRO[1]; WILIAN JUNIOR BONETE[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas – mariabagesteiro@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – wjbonete@gmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo apresentar, em linhas gerais, reflexões que integram a pesquisa em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas, estruturada na linha de Culturas: entre ensino, linguagens e formação de sentidos. A problemática central do presente recorte consiste em discutir o papel social da história a partir da Didática da História e em como se evidenciaram tais elementos em discursos políticos caracterizados pela instrumentalização de narrativas históricas para legitimar condutas de cunho consevador e negacionistas, estas, por meio de perfis públicos de integrantes do governo de Jair Bolsonaro (2019 - 2022).

Diante disso, faz-se necessário apontar questões que relacionam o papel da história durante o mandato bolsonarista, os elementos que integram as narrativas negacionistas e conceitos tais como “atualismos”, “fake-news” e “pós-verdade” que nos auxiliam a compreender o cenário de difusão de discursos negacionistas no espaço digital. Problematizações que levam o historiador-docente apresentar o ensino de história como “se justifica como uma possibilidade de compreender e explicar criticamente certas dinâmicas muitas vezes abordadas com superficialidade ou de acordo com as características de outras áreas (Padrós, 1999 apud Bauer, 2022).

Ainda, faz-se relevante apontar novas configurações conceituais que o cenário produziu, tal como uma nova compreensão do negacionismo, ou como apontado por Bauer (2022, p. 146) o chamado “negacionismo bolsonarista” que, atribuiu negação à atualização: “O ineditismo do negacionismo bolsonarista reside na atualização da política de estado de negação do período ditatorial, aliado a uma propaganda que o mobiliza como estratégia de politização”.

## 2. METODOLOGIA

Compreendendo o período relativo ao mandato de Jair Bolsonaro (2019-2011), faz-se necessário atribuir determinados elementos que caracterizam tal cenário. Elementos como a ascensão de projetos de extrema-direita que privilegiam-se do espaço digital e dos mecanismos que o capital permite manipular,

da rápida disseminação de determinados materiais e do poder de interação que os seus personagens políticos adquiriram nos últimos anos.

Neste recorte específico, busca-se analisar os tweets que utilizam o termo “democracia”, investigando como seu significado é disputado, distorcido e ressignificado para fins políticos no polarizado ambiente digital do X (antigo Twitter). Através da metodologia da análise do conteúdo (Bardin, 2011), busca-se caracterizar tais publicações como parte do que se denomina “negacionismo bolsonarista” (Bauer, 2022), assim como, localizá-las no espectro de grupos que se opõem ativamente à produção de conhecimento acadêmico (Motta, 2020), assim como, buscam ocupar espaço e legitimidade através da atualização de suas redes sociais digitais.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

É perceptível que a disseminação de narrativas distorcidas sobre eventos históricos sensíveis, fizeram parte de uma estratégia política que buscou reescrever, constantemente, a história. Após a compreensão que fatores referentes à pós-verdade (D’Ancona, 2018; Perini, 2022; Prado, 2021) e ao atualismo (Pereira; Araújo, 2021) beneficiaram e beneficiam a circulação de tais conteúdos, buscamos evidenciar através do debate recente, sua influência.

Dessa forma, tais discursos serão problematizados à face do hostil contexto da pós-verdade, no qual as intensas disputas por memória (Santhiago, 2018) emergem como elemento pertinente à compreensão do tempo presente, incitando a reflexão quanto ao lugar social hoje ocupado pela história (Bergmann, 1990; Saddi, 2012). Assim, as responsabilidades e funções do historiador (Dosse, 2012) são consideradas, dentro do inventário de discussões sobre o ensino de história do tempo presente, evidenciando que termos como “democracia” são utilizados a fim de promover narrativas que contemplam a disputa pelo conhecimento para além do espaço escolar.

## 4. CONCLUSÕES

O presente estudo buscou evidenciar que a retórica bolsonarista, ao mobilizar os conceitos de "Democracia" e "Ditadura" em aliança com o negacionismo histórico, não representa um ato discursivo isolado. A análise a situa, na verdade, como um vetor central nas atuais disputas por memória, com impacto direto na compreensão do tempo presente. Nesse cenário, o Ensino de História ultrapassa sua função cívica tradicional no debate público e emerge como um espaço fundamental de resistência. A prática docente, nesse contexto, oferece as ferramentas críticas necessárias para explicar dinâmicas complexas, capacitando os alunos a superarem a superficialidade imposta pelos desafios midiáticos e reposicionando a função social da história na atualidade.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUER, Caroline. Negacionismo da ditadura, história pública e ensino de história. Ensinar com história pública: desafios, temas e experiências. Sobral, CE: **SertãoCult**, p. 143-154, 2022.

BERGMANN, Klaus. História da Reflexão Didática. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989-1990. Acesso em: 12 set 2025.
DOSSE, François. **O historiador e o seu ofício**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A história no olho do furacão. In: . **Do fake ao fato.** Vitória: Milfontes, 2020, p. 29-42.

KLEM, Bruna; PEREIRA, Mateus; ARAUJO, Valdei. **Do fake ao fato.** Vitória: Milfontes, 2020.

MAUAD, Ana Maria; DE ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (Ed.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. Letra e Voz, 2016.
PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; ARAÚJO, Valdei Lopes de. Atualismo: pandemia e historicidades no interminável 2020. **Estudos Ibero-Americanos** , v. 1, pág. e39802-e39802, 2021. Acesso em: 12 set 2025.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Revista Acta Scientiarum**. Maringá, v. 34, n. 2, jul./dez., 2012. p. 211-220.

# A HISTÓRIA DO RAP EM PELOTAS: DISPUTAS IDENTITÁRIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

RYAN DOS SANTOS CARDOSO[1]; ALESSANDRA GASPAROTTO[2]

*[1]Universidade Federal de Pelotas – ryansantosoxx@gmail.com*
*[2]Universidade Federal de Pelotas – sanagasparotto@gmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho busca compartilhar a experiência do discente com oficinas de ensino de história, com o uso do rap nas escolas de Pelotas. As oficinas foram elaboradas em um primeiro momento, dentro do âmbito do Programa Residência Pedagógica. Após o encerramento do programa, foi aplicada através de convites, no Colégio Municipal Pelotense e no Colégio Gonzaga.

A temática surgiu a partir de questionários feitos na Escola Nossa Senhora dos Navegantes, onde se identificou a dificuldade de heteroidentificação em relação a sua etnia, por parte dos discentes. De acordo com Nascimento (2016) os indivíduos provenientes de relações inter raciais, são colocados através de reclassificações constantes, deixando essas pessoas em um “limbo”, com a ausencia de identificação tanto como negros, ou brancos. Ademais, Fanon (2008) ressalta as dificuldades dos pardos em se autodeclararam negro, visto o racismo presente na sociedade, relatando as dificuldades de integração do povo negro. Macedo (2013) pressupõe que o rap constitui uma via informal interessante, para a compreensão de fenômenos como a desigualdade racial e social.

Diante do exposto, medidas foram tomadas pelo discente para aulas que auxiliassem os estudantes, na compreensão das desigualdades e a luta por uma identidade negra no Brasil, fator que o Movimento Hip-Hop e sua música, o rap, lutam cotidianamente para relatar.

## 2. METODOLOGIA

As oficinas foram realizadas com o conceito de aula-oficina, defendido por Isabel Barca (2004), referencial metodológico importante para a organização do espaço da sala de aula. Além disso, Abud (2004) evidencia as potencialidades em abordar a música em sala de aula, como um elemento importante da cultura, relevante como fonte histórica e para contextualização de temáticas sensíveis e contribuindo para formação crítica.

A oficina foi elaborada em diferentes temporalidades, variando de duas à oito horas aula. Em todas as suas aplicações, a atividade proposta era a análise das letras por parte dos discentes, explicitando seu texto, mas também instigando os estudantes a buscarem o contexto, análise proposta por Napolitano (2002) ao fazer a leitura de letras de músicas. A consciência histórica dos discentes foi investigada, na qual Rüsen (2012) afirma que define a compreensão dos indivíduos do passado, a relação com o presente e orienta sua interação com o meio social

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As oficinas apresentaram resultados semelhantes, todos os alunos conheciam o rap, mas apresentaram maior resistência a compositores da década de 1990. A abordagem, partindo do Bronx nos EUA em 1973 e findando no Brasil em 2020, gerou repercussões tanto as mudanças sonoras, mas também as temáticas e os estilos visuais da passagem histórica. Os alunos apresentaram uma maior compreensão do conceito de raça, como pressupõe Hall (2006), como uma terminologia flutuante, mas se assemelhando ao que Santos (1983) define como negro, um indivíduo que sofreu com o período escravista e seus ancestrais, instituindo um paralelo entre negritude e posição social inferior. Mas além disso, os estudantes apresentaram uma compreensão da desigualdade entre negros e brancos, com a identificação desse processo “invisivel” de acordo com Munanga (2015), que é o racismo estrutral. Por fim, afirmaram o caráter do rap como afirmação identitária dos afro-brasileiros e a valorização da cultura negra no Brasil e no Mundo.

## 4. CONCLUSÕES

Por fim, essas oficinas apresentaram um caráter importante na comunidade escolar. Os estudantes se mostraram surpresos quanto ao fator educativo que o Movimento Hip-Hop propõe. As oficinas formaram um ambiente democrático em sala de aula, tornando os discentes atuantes e reflexivos quanto aos processos de luta dos negros no Brasil. A música se constitui como um elemento cultural, mas apresenta um caráter educativo significativo. Os estudantes através de uma análise crítica das canções como fontes, refletindo a luta identitária de diferentes grupos, permitiu-nos uma reflexão sobre os afro-brasileiros, contribuindo para a efetivação da lei 10.639/03.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria; GLEZER, Raquel. **História: a música popular: resistência e registro.** São Paulo: Dreampix Comunicação, 2004.

ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Letras de música e aprendizagem de História. In: _____. Ensino de história.** São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 59-79.

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

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIUZA, Alexandre Felipe; MACEDO, Iolanda. **A educação informal e o rap como agente educativo.** *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 31, p. 17–32, maio/ago. 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações.** São Paulo: Global, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. **A música popular brasileira (MPB) dos anos 70: resistência política e consumo cultural.** In: Actas del V Congresso Latinoamericano IASPM. 2002.

NASCIMENTO, do Abdias. **O genocídio do negro brasileiro. Processo de um racismo mascarado.** 2016. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução de Peter Rautmann, Caio Pereira, Daniel Martineschen e Sibele Paulino. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

TRINDADE, Cláudio Robélio Da et al.. **A lei 10.639/03: os desafios docentes e a prática pedagógica em torno da recepção e identificação dos alunos a respeito do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula. Anais IICONEDU.** Campina Grande: Realize Editora, 2015.

**PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A HISTÓRIA DAS MULHERES: A UTILIZAÇÃO DO JOGO “QUEM SABE MAIS?: MULHERES HISTÓRICAS” EM AULAS DE HISTÓRIA VOLTADAS AO ENSINO BÁSICO**

SOFIA GIGLIO PIRES [1]; PATRÍCIA WEIDUSCHADT[2]

[1]Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – s.giglio.pires@gmail.com
[2]Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – prweidus@gmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada no presente escrito resulta de uma revisitação à sequência didática elaborada durante o período de regência na turma do sétimo ano no contexto do Programa de Residência Pedagógica (PRP), realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora dos Navegantes (EEEF), situada na rua Zumbi dos Palmares número 295, no bairro Bairro Navegantes Dois, na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul.

Para a elaboração da sequência didática utilizou-se um jogo didático analógico, produzido pela autora. O jogo teve como intuito apresentar e discutir com os educandos o papel social das mulheres em diferentes períodos históricos. Buscou abordar o processo de invisibilização e exclusão sofrida por essa parcela social dos espaços públicos (Perrot, 2017). Considerou, também, para além do recorte de gênero, o recorte de raça (Hooks, 2015), uma vez que todas as 24 mulheres presentes nas cartas que compõem o jogo, são negras.

Nesse sentido, tem-se como objetivo apresentar e discutir o potencial pedagógico do jogo didático intitulado “Quem Sabe Mais?: Mulheres Históricas” (Pires, 2024) por intermédio de recortes realizados na sequência didática, desenvolvida no ano de 2023.

## 2. METODOLOGIA

Identifica-se inicialmente a necessidade de elucidar que para a elaboração do jogo considerou-se o desenvolvimento de um artefato pedagógico que possuísse a capacidade de envolver os alunos na atividade proposta a partir da empolgação gerada pelo ato de jogar (Monteiro, 2021). A ludicidade presente nos jogos possui a capacidade de aproximar os estudantes da construção do conhecimento e de uma aprendizagem significativa (Antoni; Zalla, 2013), elemento que é reforçado pelo fato de não serem eletrônicos (Lopes; Berlin, 2012). Assim, propôs-se uma dinâmica de aula baseada na interação entre os educandos, de forma que os jogos atuem como um instrumento ativo de aprendizagem.

Para além dessas relações, ressalta-se, também, que o jogo busca unir a potencialidade presente nos jogos de tabuleiro com o ensino de história (Lopes, 2016), por intermédio de mecânicas (Cunegato; Lemos, 2017) que considerem seu caráter pedagógico. Tais princípios pretendem evitar a a banalização do jogo de forma que sua atuação não se torne ferramenta pedagógica perdida, passando a atuar como mero entretenimento, sob o pretexto de ser didático (Fermiano, 2005). Assim, nota-se que a criação de jogos didáticos analógicos estão inseridos em um processo que leva em consideração a necessidade de constante avaliação e reflexão de novas abordagens para o ensino de História (Fermiano, 2005).

No que diz respeito ao recorte temático voltado a história das mulheres negras, evidencia-se que no ano de 2023, data em que a aula foi ofertada, embora a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003)[12] já estivesse vigente na legislação brasileira, a Lei nº 14.986/2024 (BRASIL, 2024) [13] ainda não havia sido publicada de forma que o jogo já demarcava a proposta de estimular reflexões críticas sobre a participação, presença e representação das mulheres negras ao longo da história por intermédio de 24 carta. Cada uma as cartas contendo uma personagem e cinco "dicas" sobre a mesma com aspectos que permearam suas vivências, incluindo elementos referentes aos contextos históricos, políticos, sociais e culturais que as cercaram.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Devido a limitação imposta para o texto, optou-se pela seleção de alguns recortes da sequência didática aplicada, priorizando aqueles que apresentavam relação com o jogo "Quem Sabe Mais?: Mulheres Históricas", bem como a associação direta deste como outros materiais e práticas pedagógicas, sendo percebidos como mais significativos para a análise e exposição das experiências desenvolvidas com os educandos.

Figura 1– Cartas que compõem o jogo "Quem Sabe mais?: Mulheres Históricas""

Fonte: acervo pessoal da autora

Nesse contexto, destacaram-se especialmente duas das 24 figuras femininas (sendo 12 mulheres brasileiras, 3 mulheres africanas provenientes da Nigéria, Congo e Angola e 9 mulheres estadunidenses) trabalhadas ao longo da proposta. A primeira que se pretende pontuar foi também a que deu início a prática pedagógica com os alunos do sétimo ano e refere-se a A Rainha Njinga A Mbande, uma rainha guerreira dos reinos do Ndongo e do Matamba, região atualmente conhecida como Angola, que atua como uma forte presença de liderança e resistência à interiorização do domínio português na região (Franco, 2020).

A seleção dessa figura ocorreu considerando diversas estratégias pedagógicas para além da discussão voltada ao apagamento feminino em instituições de ensino básico, currículos e livros (Do Carmo Clemente, 2024) e da preocupação em atuar em contrapartida aos silenciamentos impostos as narrativas das minorias (Colling;

[12] A Lei nº 10.639/2003 torna obrigatório em instituições de ensino básico o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana
[13] A Lei nº 14.986/2024 determina a obrigatoriedade do ensino sobre as contribuições das mulheres à história da humanidade em instituições de ensino básico

Tedeschi, 2015). Com isso se demarcou a importância da figura da Rainha Njinga A Mbande na luta anticolonial durante o século XVII (Franco, 2020).

Mas, para além dessas relações, a escolha também englobou mais dois fatores de extrema relevância. O primeiro foi, ao considerar que o professor regente da turma, no momento em que as aulas de regência foram iniciadas, estava abordando em sala o tema expansão marítima portuguesa. Assim, ao considerar os princípios da flexibilização curricular (Alves et. al., 2015), optou-se por direcionar o enfoque da aula para os impactos da expansão marítima no continente africano, com ênfase especial no território que corresponde atualmente a Angola, permitindo relacionar o conteúdo proposto com uma abordagem que reforçasse a capacidade crítica dos alunos (Freire, 1996). Além disso, objetivou-se trabalhar as consequências culturais e sociais para as populações africanas e afrobrasileiras que seriam inseridas a partir da figura da Rainha Njinga.

O segundo fator se relacionava em buscar atender a proposta realizada pelo Programa de Residência Pedagógica em estimular a habilidade leitora dos educandos dentro das aulas de história (Massone; Nuñes, 2007). Então foi selecionado a história em quadrinhos "Nzinga A Mbande: Rainha do Ndongo e do Matamba" Masioni, 2014) parte da coleção "Mulheres na História da África" da UNESCO (como um dos materiais para atuar em associação ao jogo didático proposto.

Assim, partindo da figura da Rainha Njinga A Mbande foi possível trabalhar os processos históricos que permeiam a história da Angola no século XVII, lutas e resistências frente aos europeus, construção da personagem e as relações desses temas com o processo de construção cultural, física e ideológica do que é o Brasil na atualidade. Nesse sentido, buscava-se que os educandos relacionassem o conteúdo trazido com a história do tempo presente, demonstrando por meio do debate, que influências percebiam em suas vidas.

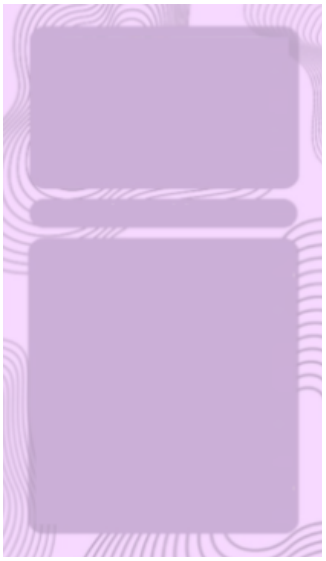
A segunda figura que se compreendeu a relevância em trazer para o presente texto trata-se de Dandara dos Palmares, que embora "ícone da liberdade e do combate à escravidão" (Caetano; Castro, 2020, p.160) no Brasil, "que, no século XVII, liderou homens e mulheres em vários conflitos contra as forças enviadas pelas autoridades coloniais, em defesa de Palmares" (Caetano; Castro, 2020 ,p.160) é, por vezes, meramente relegada ao espaço de esposa do líder Zumbi dos Palmares.

Para além de sua importância no combate a escravidão, a escolha em pontuar Dandara como uma das figuras de maior destaque na pratica pedagogica se deu pela localidade em que a Escola Nossa Senhora dos Navegantes se encontra situada, tendo a rua que a localiza o nome *Rua Zumbi dos Palmares*, elemento que foi possivel notar uma clara aproximação dos estudas com a tematica. Desse modo, podiam perceber que já possuiam certos conhecimentos sobre a figura histórica trabalhada e como a mesma se inseria em aspectos cotidianos da vida dos mesmos.

Além disso, outro fator que tornou a prática ainda mais rica relacionava-se a uma aluna que compartilhava da figura histórica selecionada, dado em homenagem à mesma. Essa relação aflorou as discussões e participações em aula, impulsionando os educandos a participarem ativamente de outra prática pedagógica que ocorreu posteriormente ao jogo.

A última proposta que o presente escrito pretende trazer do recorte realizado na sequência pedagógica aplicada com os alunos do sétimo ano diz respeito a criação de uma carta, cujo modelo disponibilizado para os alunos era semelhante ao das cartas do jogo “Quem Sabe Mais?: Mulheres Históricas”, em que os alunos deveriam escrever cinco aspectos marcantes de uma mulher negra a sua escolha (podendo abranger familiares, famosas, cientistas entre outros) e explicar quem era aquela mulher e o motivo pelo qual ela foi selecionada por eles.

Figura 2– Modelo de carta para que os educandos escrevessem aspectos marcantes da mulher escolhida



Fonte: acervo pessoal da autora

A escolha dessa atividade se deu para que os educandos pudessem relacionar os conteúdos trabalhados com a história do tempo presente e com suas vivências pessoais de forma a perceberem-se como sujeitos históricos ativos e essenciais em relação a seus próprios processos de ensino aprendizagem (Freire, 1996).

## 4. CONCLUSÕES

Pode-se perceber que o jogo “Quem Sabe Mais?:Mulheres Históricas” possibilitou diversos debates e apropriações de conceitos e o estudo de diferentes períodos históricos pelos educandos, bem como promoveu a discussão sobre gênero e raça inicialmente propostas.

Para além desse fator, compreende-se que a associação do jogo didático com outros materiais e práticas pedagógicas reforçou seu caráter como uma ferramenta pedagógica pertinente para o ensino de história dentro do ensino básico, sendo fundamental que o professor integre a prática pedagógica elementos que corresponda às necessidades educacionais dos alunos presentes na turma em que o jogo for inserido.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Sónia; MADANELO, Olga; MARTINS, Maria. Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. **Gestão e Desenvolvimento**, *[S. l.]*, n. 27, p. 337–362, 2019. DOI: 10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387.

ANTONI, E.; ZALLA, J. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (Orgs.). **Jogos e ensino de História**. 1. ed., 2. reimpr. Porto Alegre: Evangraf, 2013. v. 1, p. 147-165

**BRASIL.** Lei nº 14.986, de 30 de novembro de 2024.

**BRASIL.** Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

CAETANO, Janaína Oliveira; CASTRO, Helena Carla. Dandara dos Palmares: uma proposta para introduzir uma heroína negra no ambiente escolar. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, *[S. l.]*, v. 14, n. 27, p. 153–179, 2020.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. O ensino da história e os estudos de gênero na historiografia brasileira. **Revista História & Perspectivas**, v. 28, n. 53, 2015.

CUNEGATO, Matheus Pacheco; LEMOS, Cássio Fernandes. Adaptação de metodologia para o desenvolvimento de jogos de tabuleiro. **Anais do XVI SBGames**, Curitiba, 2017.

DO CARMO CLEMENTE, Ana Clara. Intersecções necessárias: teoria da história, história das mulheres e ensino de história. **Cadernos de InterPesquisas**, v. 2, p. 294-319, 2024.

FERMIANO, Maria A. Belintane. O jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História. **História Hoje**. ANPUH, v. 3, n. 07, 2005

FRANCO, Roberta Guimarães. Njinga Mbandi: do silêncio histórico às recriações ficcionais contemporâneas. Matraga - **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 48, p. 688–704, 2020.

FREIRE, Paulo., **A Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática. Paz e terra, São Paulo, 1996.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. 193-210, 2015.

LOPES, A. P. L.; BERLIM, R. Dados e cartas na escola: o potencial pedagógico dos jogos não-eletrônicos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E Lucas V. Costa; Marcello P. Giacomoni; Maurício C. Cunha; Paulo H. P. Oliveira. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 374-399, Jan./Jun. 2020 396 ENTRETENIMENTO DIGITAL (SBGAMES), 11., 2012, Brasília. Anais [...]. Brasília: [s. n.], 2012. p. 172-175.

LOPES, Lucas R. S. **Jogando com a crítica histórica: as novas tecnologias e o desenvolvimento de os revoltosos**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), UDESC, Florianópolis, 2016.

MASIONI, Pat et al. **Nzinga A Mbande: Rainha do Ndongo e do Matamba**. UNESCO Publishing, 2014.

MASSONE, Marisa; NUÑEZ, Sonia. Los profesores de Historia como profesores de lectura y escritura. **XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia.**

**Facultad de Filosofía y Letras**. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

MONTEIRO, Claudia. "*Jogos no ensino de história*: Experiências do projeto residência pedagógica de história da unioeste/pr". **ANPUH-Brasil-XXXI Simpósio Nacional de História, Rio de Janeiro, RJ**, 2021.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Editora Paz e Terra, 2017.

PIRES, Sofia Giglio. **Explorando jogos didáticos de tabuleiro: uma análise do acervo de jogos do LEH/UFPel**. Pelotas, 2024. 75 f. TCC (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas. Universidade Federal de Pelotas, 2024. Disponível em: https://pergamum.ufpel.edu.br/pergamumweb/downloadArquivo?vinculo=RUY4QjNDMVkyOWtSVzF3Y21WellUMHpOakltWVdObGNuWnZQVEV5T1RBNU1TWnpaWEZRWVhKaFozSmhabTg5TVNaelpYRlRaV05oYnowNEptdGhjbVJsZUQxT0pteHZZMkZzUVhKeGRXbDJiejFEVDAxUVFWSlVTVXhJUVUxRlRsUlBKbTV2YldWRFlXM. Acesso em: 14 out.. 2025.

**ENTRE FONTES E MEMÓRIAS: O LIVRO DIDÁTICO E A DITADURA MILITAR**

GILVANIA LOPES VILLAR[1]; DARCYLENE PEREIRA DOMINGUES[2]; JULIA SILVEIRA MATOS[3]

*[1]Universidade Federal do Rio Grande-FURG – gilvillar01@gmail.com [2]Universidade Federal de Pelotas – darcylenedomingues@gmail.com*
*[3]Universidade Federal do Rio Grande-FURG – jul_matos@hotmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

A oficina "Trabalhando com Fontes" foi criada e desenvolvida pelo Laboratório de Ensino e Pesquisa em Didática da História, sendo aplicada em dois momentos distintos. A versão inicial foi pensada para os participantes das áreas de Ciências Humanas e da Informação no I Integra ICHI-FURG, em abril de 2025. Posteriormente, em junho do mesmo ano, a oficina foi remodelada para ser oferecida na Semana Acadêmica de História da FURG.

Este trabalho é desenvolvido pelas autoras sob a orientação da Professora Doutora Júlia Silveira Matos. Embora aborde o tema de diferentes perspectivas, o ponto central é a reflexão sobre a importância do Livro Didático. A escolha do livro didático é estratégica, pois acreditamos que há uma disputa ideológica e mercadológica em torno dele. Além disso, o visualizamos como a principal fonte de leitura para os alunos e seus familiares durante os anos escolares, especialmente em grupos de vulnerabilidade social.

Por isso, consideramos fundamental conscientizar sobre a necessidade de disputar esses espaços, buscando evitar o revisionismo e o reducionismo. A forma como esses conteúdos são ensinados influencia diretamente a atribuição de valores e sentido para as novas gerações, sendo um passo crucial no processo de responsabilização.

A principal questão desta pesquisa, ao analisar uma fonte tão essencial, é investigar a possível mudança e ocorrência conceitual do termo utilizado para descrever o processo antidemocrático ocorrido no Brasil entre 1964 e 1984. Nosso objetivo é refletir se a preferência por um termo em detrimento de outro pode intensificar ou atenuar as percepções sobre esse período.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

A atividade foi estruturada de forma multifacetada para aprofundar a compreensão dos alunos. Inicialmente, para a turma do Integra ICHI, apresentamos o conceito de fontes históricas e classificamos o material como tal. A partir daí, detalhamos a complexidade do livro didático no cenário brasileiro, destacando suas diversas políticas de regulamentação.

Em seguida, promovemos uma discussão aprofundada sobre os conceitos de memória e esquecimento, baseando-nos nas valiosas interpretações de autores como Maurice Halbwachs e Pierre Nora. Posteriormente, introduzimos o conceito de *Burdening History*, conforme interpretado pelo historiador alemão Bodo von Borries. Para a turma de História, indicamos autores adicionais que trabalham com esses

conceitos, visando oferecer mais referências caso os alunos se sentissem atraídos pelo tema.

Por fim, os alunos tiveram a oportunidade de interagir diretamente com o livro didático e, com a mediação das proponentes, discutir as possíveis problemáticas da representação da Ditadura Civil-Militar Brasileira.

Com o material em mãos, os participantes formaram duplas para selecionar os livros que seriam analisados. Esses livros, pré-selecionados pelas proponentes de editoras diversas e publicados entre 1990 e 2020, serviram de base para o preenchimento de uma tabela. Nela, as duplas quantificaram a ocorrência de cada termo: "Regime", "Golpe", "Ditadura Militar", "Ditadura Civil Militar" e "Outros"

Esta pesquisa é fundamentada na perspectiva de Júlia Silveira Matos (2020, p.33), que destaca o papel dos livros didáticos não apenas como recursos e fontes de estudo, mas também como instrumentos de manipulação ideológica e veiculadores de visões de mundo. Complementando essa ideia, Jorn Rüsen (2011, p.110) argumenta que pesquisadores engajados devem assegurar que suas descobertas mais recentes sejam incorporadas aos livros didáticos. Isso ocorre porque esses materiais são a via mais democrática para alcançar todas as classes sociais.

Nesse contexto, compreendemos a temática da Ditadura como o que Bodo von Borries (2018) denomina *burdening history* — ou seja, histórias que evocam sentimentos potencialmente difíceis de processar. Com frequência, as gerações posteriores nascidas em locais específicos estão intrinsecamente ligadas a esse passado. Borries (2018, p.34) explica que "sociedades têm suas continuidades não ditas, verdades autoevidentes, respostas e tradições socialmente desejadas, transferidas pela socialização (como uma herança)". Assim, mesmo que nenhuma dessas gerações posteriores possa herdar a culpa de um evento histórico, elas podem herdar as consequências e os custos de um momento tão pesado.

Nildo Viana (2006, p.08) nos ajuda a inferir que a construção da memória é um processo coletivo, mas nem por isso é necessariamente popular. Mesmo as memórias consideradas não-oficiais sofrem influência direta da classe dominante. Ao compreender que o período da Ditadura Civil-Militar brasileira foi marcado por forte repressão e censura, torna-se crucial abordar a importância da construção desses valores, principalmente devido ao perigo do esquecimento. Tal fato ocorre, como explica Viana, por um mecanismo de defesa, pois "os sentimentos também são fundamentais para a ativação da memória" e esse mecanismo representa "a luta do ego contra afetos e ideias consideradas dolorosas".

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de desenvolver a oficina "Trabalhando com Fontes" no Laboratório de Ensino e Pesquisa em Didática da História, com suas duas versões para públicos distintos (I Integra ICHI-FURG e Semana Acadêmica da História-FURG), foi extremamente enriquecedora. A síntese das aprendizagens advindas dessa jornada, bem como os desafios enfrentados e superados, são pontos cruciais que impactarão meus estudos futuros e atuação profissional.

Esse relato de experiência e a vivência em si contribuem significativamente para aprofundar o conhecimento sobre a prática didática da História, especialmente no que tange ao uso de fontes históricas e, especificamente, o livro didático. A oportunidade de mediar discussões sobre um tema tão sensível como a Ditadura Civil-Militar Brasileira, a partir da análise de materiais didáticos, reforça a importância de uma abordagem crítica e consciente. Isso é fundamental para futura atuação profissional, seja na pesquisa acadêmica, seja na docência, pois capacita a desenvolver e aplicar metodologias que estimulem o pensamento crítico e a formação cidadã dos alunos.

A experiência sublinha a relevância de se estar atualizado com as pesquisas mais recentes e de como traduzi-las para um público amplo, conforme defendido por Jorn Rüsen. A compreensão de que o livro didático é um instrumento de disputa ideológica e mercadológica, como pontua Júlia Silveira Matos, e que a forma como ensinamos conteúdos históricos influencia diretamente a atribuição de valores e sentido para as novas gerações, solidifica a necessidade de um compromisso ético e político na educação. Além disso, a familiarização com o conceito de *Burdening History* de Bodo von Borries e a reflexão sobre a construção da memória coletiva, a partir de Nildo Viana, oferecem ferramentas teóricas robustas para analisar e intervir em debates sobre passados difíceis.

Para enfrentar esse problema, a estratégia adotada foi a remodelagem da oficina, como mencionado no início. Para o Integra ICHI, focamos em apresentar o conceito de fontes históricas de forma mais ampla e a complexidade do livro didático, com suas políticas de regulamentação. Já para a Semana Acadêmica da História, aprofundamos a discussão sobre *Burdening History*, sugerindo autores adicionais para a pesquisa. Essa flexibilidade na estrutura e no aprofundamento dos conteúdos foi crucial para garantir que a atividade fosse relevante e acessível para ambos os grupos, otimizando o processo de aprendizagem.

Dessa forma, sentimos a necessidade de conscientizar sobre a importância de disputar esses espaços, buscando destituí-los do revisionismo e reducionismo. Acreditamos que a forma como ensinamos esses conteúdos influencia diretamente a atribuição de valores e sentido para as novas gerações, sendo um passo importante para lidar com o processo de responsabilização.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORRIES, Bodo Von, **Jovens e a Consciência Histórica;** organização e tradução Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza, Lucas Pydd Nechi. 1. reedição. Curitiba: W.A. Editores, 2018.

Matos, Julia Silveira. **Ensino de história e livros didáticos:** história, políticas e mercado editorial 2. ed. rev e ampl- Curitiba: CRV, 2020

Viana, Nildo. **Memória e Sociedade: uma breve discussão teórica sobre memória social.** Espaço Plural, vol. VII, núm. 14, enero-junio, 2006, pp. 8-10 Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, Brasil

# O CONTO “NEGRINHA” DE MONTEIRO LOBATO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

MARIA AUGUSTA TEIXEIRA DA SILVEIRA[1]; JONAS MOREIRA VARGAS[2];

[1]*Universidade Federal de Pelotas – augusta.ufpel@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – jonasmvargas@yahoo.com.br*

## 1. INTRODUÇÃO

Ao abordar conceitos de Educação Antirracista, Peçanha (2018) destaca a importância de entender o binômio modernidade/colonialidade, que legitima o domínio eurocêntrico "sobre o poder, o ser e o conhecer", elencando o branco como o modelo a ser seguido, seja no aspecto biológico, sociocultural, político e econômico (p. 42). A autora explica, através de Candau e Oliveira (2010 *apud* PEÇANHA, 2018) que a modernidade é constituída pela modernidade, não uma consequência dela. Através da colonialidade, a Europa produziu as ciências humanas como modelo único de produzir conhecimento, deslegitimando as epistemologias periféricas do ocidente. Dessa forma, o colonialismo transcende a imposição política, militar, jurídica e administrativa — apesar da descolonização e emancipação, a colonialidade se perpetua e sobrevive. A autora aponta, ainda, o racismo epistêmico como consequência da marginalização dessas epistemologias periféricas, que pode ser desconstruído através da Educação Decolonial, de forma que passe a ser questionado o modelo único, universal e verdadeiro. Para a autora, a Educação Decolonial leva à discussão sobre a Educação Antirracista, que foi potencializada no Brasil na década de 1990, catalisada pelas discussões da Constituição Federal de 1988, que refletiam as lutas antirracistas pautadas pelo movimento negro brasileiro.

Para Cavalleiro (2001 *apud* Peçanha, 2018), professores que contribuem na Educação Antirracista procuram ampliar a reflexão sobre os aparatos do racismo, barreiras e hierarquias raciais no Brasil. Diante dessa perspectiva, busco refletir sobre o conto "Negrinha" (1920), escrito por Monteiro Lobato e a possibilidade de ser debatido em sala de aula como recurso pedagógico em uma Educação Antirracista. O presente resumo é inspirado por uma parte da revisão bibliográfica presente no meu trabalho de conclusão de curso. Apesar disso, incorporei a dissertação de Peçanha (2018) para abordar as questões relativas à educação.

## 2. METODOLOGIA

O presente trabalho foi elaborado através de uma revisão bibliográfica, que inclui publicações de autores como Peçanha (2018), Silva e Couto (2019), Costa (2022), Bergamasco (2010) e Mwewa, Oliveira e Silva (2023). Bem como, a própria análise do conto "Negrinha" (1920), de Monteiro Lobato (2012).

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conto trata da vida de Negrinha, uma órfã que nascera na senzala, filha de mãe escravizada. Na falta de sua mãe, Negrinha passou a ser criada pela sinhá, Dona Inácia, descrita no conto como uma senhora nobre, rica, viúva e sem filhos que, por discordar da abolição da escravidão, usava de Negrinha como brinquedo para descontar a própria crueldade. Negrinha vivia sofrendo castigos e maus tratos físicos e verbais, além de ser proibida de brincar — proibição que cai por terra, entretanto, com chegada das sobrinhas de Dona Inácia, que vão para a fazenda passar as férias e se divertem com a ingenuidade de Negrinha. Findas as férias, são findas, também, as brincadeiras: com isso, Negrinha sucumbe de tristeza e falece.

Ao abordar Lobato, seja na academia ou em sala de aula, é necessário pontuar as discussões acerca do racismo imbuído na obra do autor — especialmente, porque Costa (2022) nos traz que “Negrinha” (1920) é uma de suas obras que, pelo seu tom de denúncia, é tida por defensores do autor como uma espécie de redenção, que isentaria as acusações de racismo contra o autor. Costa (2022) reflete que a figura negra é uma constante na obra de Lobato; entretanto, há a necessidade de questionamento da intenção que essas aparições carregam, se são para incluir ou excluir, defender ou discriminar. Mesmo que não haja consenso a respeito dessa pauta, Costa defende que a biografia do autor deve ser levada em consideração — com isso, já ficam claros o racismo e a eugenia por trás do escritor. Entretanto, Costa alega, também, que o próprio texto, quando analisado com afinco, revela o pensamento eugênico do autor.

> A morte de “Negrinha” é um fim que não deve apenas ser interpretado como uma forma de tornar chocante a realidade do negro na sociedade. O outro viés que precisa ser analisado é a compreensão ideológica subentendida do autor de que, por pertencer a uma “raça inferior”, Negrinha não pôde resistir à pressão psicológica e, assim, teve a vida ceifada como uma seleção natural em que os mais “fracos” são excluídos para ceder espaço para os mais “fortes”. Não é à toa que na narrativa se diz: “A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira – uma miséria... (Lobato, 2008, p.26)”. A visão eugênica do autor, na qual o “melhoramento da raça” da nação brasileira passava longe da presença dos negros, pode ser inferida por meio do triste desenlace da narrativa. É óbvio que o texto literário, pela sua natureza subentendida, deixa lacunas para polêmicas infindáveis, mas a maneira como o conto é construído faz com que o leitor mais atento e quiçá menos alienado possa deduzir interesses e/ou ideias não tão nobres em um escritor que para alguns está acima de qualquer suspeita. (COSTA, 2022, p. 37).

Apesar disso, Costa não nega o realismo contido na obra e na personagem Negrinha, que é utilizada por Silva e Couto (2019) como forma de acessar a realidade das infâncias negras no pós-abolição imediato — uma vez que a condição de órfã criada com a família de senhores e ex senhores de escravos era uma realidade palpável. Mwewa, Oliveira e Silva (2023) abordam outro olhar para o conto, relativo ao racismo e o lugar do brincar, em que os autores reafirmam a importância do brincar na infância: a brutalidade de Dona Inácia atravessou sua criação, de forma que viveu sem nome, a base de castigos e proibida de brincar, condição que a priva de seus direitos enquanto criança. Quando o brincar passa a ser permitido, Negrinha percebe sua própria subjetividade e humanidade, entende ter alma. Bergamasco (2010) trabalha o conto a partir da crítica pós-colonialista,

encaixando Negrinha e Dona Inácia na dicotomia entre sujeito e objeto, colonizador e colonizado — a sinhá priva negrinha de ter acesso à cultura e à vida social, a construindo enquanto objeto enquanto a impede de exercer sua subjetividade. Entretanto, a autora aponta que, da mesma forma, Negrinha se submete a Dona Inácia, pois ela própria não se identifica como sujeito, como semelhante à sinhá: a personagem não tem noção de sua identidade e, possivelmente por isso, permite ser objetificada. A autora identifica que, através do brincar, a personagem entende-se como humana e descobre a própria subjetividade, deixa de sentir medo e passa a sentir tristeza.

Peçanha (2018) traz a perspectiva de que uma Educação Antirracista procura ampliar “a importância sócio-histórica, política, econômica e cultural dos povos que seguem marginalizados e excluídos” (p. 45-46). Diante disso, é importante que o conto seja abordado como forma de ensinar e compreender as relações de poder sobre as quais as dinâmicas raciais no Brasil foram construídas e impostas.

## 4. CONCLUSÕES

A partir das reflexões apresentadas, é possível entendermos que o conto *“Negrinha”* (1920), de Monteiro Lobato, constitui uma ferramenta interessante e com potencial em agregar no debate sobre o racismo estrutural e suas manifestações simbólicas no Brasil perante a historicidade. A análise da obra, quando inserida em uma perspectiva crítica e fundamentada na Educação Antirracista e Decolonial, permite que sejam problematizados não apenas o conteúdo da narrativa, mas também as ideologias que a sustentam, como a eugenia e a colonialidade epistemológica. O texto literário, nesse sentido, deve ser utilizado em sala de aula como um instrumento de reflexão, crítica e debate, não somente como representação crua da realidade.

Assim, a leitura de “Negrinha” contribuir nas discussões sobre o lugar social das infâncias negras no Brasil do pós-abolição, o direito ao brincar e à subjetividade, além de possibilitar a reflexão acerca das violências simbólicas e materiais que atravessam a história brasileira. Ao propor uma abordagem crítica e pedagógica desse conto, reafirma-se o papel transformador da educação na desconstrução do racismo e na valorização de experiências historicamente marginalizadas, contribuindo para a formação de uma sociedade consciente da colonialidade que a permeia.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGAMASCO, Rosilda de Moraes. **A dicotomia sujeito-objeto no conto Negrinha, de Monteiro Lobato.** Uniletras, Ponta Grossa, v.32, n.2, p. 363-376, jul./dez. 2010. DOI: 10.5212/Uniletras.v32i2.3101.

COSTA, Francisco das Chagas Souza. **O racismo no conto “Negrinha” (1920), de Monteiro Lobato.** Tabuleiro de Letras, v. 16, n.2, p. 25-39, jul./dez. 2022.

LOBATO, Monteiro. **Negrinha.** São Paulo: Editora Globo, 2012.

MWEWA, Christian Muleka; OLIVEIRA, Anailta Bastos de; SILVA, Angélica Caetano da. **Racismo e o lugar do brincar: Negrinha de Monteiro Lobato (1920).** Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 25, n. 47, p. 112-132, jan./jun. 2023. DOI: 10.5007/1980-4512.2023.e90929.

SILVA, Rubislei Sabino, COUTO, Claudia Fernandes. **Marcas de uma Infância: trabalho e liberdade da criança negra pós-abolição da escravatura.** Revista Mediação, v. 14, n. 2, 2019.

SOUZA, Josiane Nazaré Peçanha de. **Nossos passos vêm de longe:** o ensino de história para a construção de uma Educação Antirracista e Decolonial na Educação Infantil. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

IV Mostra de Ensino de História e Práticas Docentes
II Seminário de Estágio Supervisionado
17, 18 e 19 de Novembro de 2025
Formato Presencial
Realização: leh heduca UFPEL
Apoio: PPGH FAPERGS

# O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO INICIAL ÀS LUZES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

MARIANA SCHERDIEN[1]; WILIAN JUNIOR BONETE[2]

[1]*Universidade Federal de Pelotas - UFPEL – mariana.scherdien@ufpel.edu.br*
[2]*Universidade Federal de Pelotas - UFPEL – wilian.bonete@ufpel.edu.br*

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da atuação enquanto bolsista de Iniciação Científica (IC) do CNPq, no âmbito do grupo de pesquisa HEDUCA - História e Educação: textos, escritas e leituras. O objetivo é discutir como o principal documento orientador da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), afeta o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. Para compreender como a base afeta a prática docente é necessário entender sua estrutura. Essa etapa da pesquisa dedica-se ao estudo da BNCC enquanto documento. Para isso, busca-se investigar os sentidos do ensino de História no contexto da base para essa etapa da educação básica, bem como analisar as temáticas e conceitos nela propostos.

Entende-se o currículo como fundamental para compreender o processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como peça chave na educação básica brasileira. Assim, compartilha-se da posição de Tomaz Tadeu da Silva quando o autor defende que o currículo não é um simples repertório de conhecimentos, mas uma prática social carregada de ideologia, que define o que é considerado legítimo ensinar e aprender.

Nesse contexto, torna-se necessário compreender como a BNCC pretende estruturar o ensino de História do 1° ao 5° ano do ensino fundamental. Pretende-se investigar as noções de história e de ensino de história que o documento propõe. Analisa-se conceitos, habilidades e desafios que a base impõe, busca-se também compreender sua influência no chão da escola.

## 2. METODOLOGIA

Para compreender como o documento afeta a docência e o universo escolar como um todo é necessário entender sua estrutura. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC está organizada em capítulos por componentes curriculares, agrupados em quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O documento começa com uma introdução que aborda os fundamentos legais, princípios e diretrizes gerais da educação. Em seguida, apresenta as competências gerais da educação básica, assim como as competências específicas de cada área. Para cada componente curricular, a BNCC oferece uma descrição do campo de conhecimento, seus

objetivos e, posteriormente, quadros detalhados com unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, distribuídos do 1º ao 5º ano.

Quando se pensa, por exemplo, em qual conteúdo no quarto ano do ensino fundamental, observa-se a seguinte estrutura na Tabela.

História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades

HISTÓRIA - 4º ANO

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES |
|---|---|---|
| Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos | A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras | (EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.<br>(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.). |
| | O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais | (EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente. |
| Circulação de pessoas, produtos e culturas | A circulação de pessoas e as transformações no meio natural | (EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.<br>(EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções. |
| | A invenção do comércio e a circulação de produtos | (EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização. |
| | As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural | (EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial. |
| | O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais | (EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. |
| As questões históricas relativas às migrações | O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo | (EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino. |
| | Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos<br>Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil<br>As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960 | (EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.<br>(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional). |

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia-no-ensino-fundamental-anos-iniciais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades. Acesso em: 08 jul. 2025.

Percebe-se, na Figura acima, que a BNCC não trabalha com a ideia de conteúdos, mas sim com Conceitos Históricos. Alguns exemplos dos Conceitos Históricos presentes no documento, nos diferentes anos, são “Fontes de memórias”; “Patrimônios Históricos e Culturais"; “Marcos de memória”; “Marcos Históricos". Tal abordagem, com conceitos e objetivos se repete ao longo de todos os anos analisados. Sendo perceptível que a documentação busca escapar da concepção tradicional de ensino de História, mas ainda apresenta lacunas a serem discutidas.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do componente curricular de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme proposto pela BNCC, evidencia um movimento de reconfiguração do papel do componente curricular nessa etapa da educação básica. Nesse contexto, o documento propõe uma abordagem que valoriza a construção das noções de tempo, espaço, memória e identidade, buscando promover a compreensão dos sujeitos como parte integrante da história. No entanto, ao

observar as habilidades e os objetos de conhecimento descritos, percebe-se que a proposta, embora avance na intenção de romper com uma perspectiva cronológica e factual, apresenta lacunas quanto à prática pedagógica relacionada a esses conceitos.

Ao privilegiar conceitos históricos amplos, como “fontes de memória”, “marcos históricos” e “patrimônios culturais”, a BNCC abre espaço para interpretações diversas e para a adaptação às realidades locais. Entretanto, essa abertura pode também gerar insegurança docente, especialmente entre professores pedagogos que nem sempre possuem formação específica em História. Visto que, conforme defendido por Goodson (1997), o currículo deve ser compreendido como uma construção social e histórica, e não como um conjunto fixo de conteúdos. Nesse sentido, a BNCC reflete disputas e intenções políticas que moldam o que é considerado legítimo ensinar e aprender, tal como defende Tomaz Tadeu da Silva (2003).

No chão da escola, isso se traduz em um desafio: transformar orientações amplas em experiências significativas de ensino e aprendizagem. A ausência de detalhamento quanto às abordagens metodológicas pode dificultar o desenvolvimento do pensamento crítico e outras habilidades como a capacidade de compreender o tempo histórico, interpretar fontes e construir narrativas próprias que são propostos pelo próprio documento. Essa dificuldade reforça a importância da formação docente que acompanhe as exigências dos documentos normativos e converse com o cotidiano escolar. Para que dessa forma o docente possa interpretar criticamente a base, adaptando suas diretrizes à realidade da sala de aula, e também fazendo o diálogo necessário com a realidade dos discentes.

Observa-se, também, que o discurso da BNCC enfatiza competências e habilidades, deslocando o foco dos conteúdos para o desenvolvimento integral do aluno. Contudo, essa orientação pode levar, se não for mediada criticamente, a uma fragmentação do ensino, em que o conhecimento histórico se dilui em práticas genéricas, afastando-se de sua intenção inicial. Freire (1996) alerta que ensinar é um ato político e libertador, e que a prática educativa deve criar possibilidades para a construção do conhecimento, princípio que requer intencionalidade pedagógica e consciência crítica.

Dessa forma, os resultados iniciais da análise indicam que o ensino de História nos anos iniciais se encontra em um desafio entre avanços conceituais e práticos. Se, por um lado, o documento busca promover uma visão mais reflexiva e plural da História, por outro, sua implementação depende fortemente da mediação docente e das condições concretas de trabalho nas escolas.

Assim, evidencia-se que a BNCC, embora tente reorganizar a significação do ensino de História nos anos iniciais, ainda carece de clareza quanto à aplicação prática de seus princípios. O desafio que se impõe é o de construir um currículo vivo, que articule teoria e prática, e que permita ao professor formar sujeitos históricos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

## 4. CONCLUSÕES

Fica perceptível, então, que o documento basilar da educação básica no Brasil, a BNCC, com sua estrutura curricular atual, requer um trabalho interpretativo

e criativo marcante, e como Sacristán defende, “O professor é o mediador entre a cultura e os alunos. A prática docente não se reduz à execução técnica do currículo, mas implica interpretação, adaptação e criação.” (SACRISTÁN, 2000, p. 101). Tal aspecto revela a necessidade de pensar-se currículo, formação docente e atuação no chão da escola de maneira articulada, com o intuito de cumprir os objetivos propostos pela própria base, como o ensino que forme para a cidadania e criticidade.

Por fim, compreende-se que a atual conjuntura da Base Nacional Comum Curricular pode impor algumas dificuldades ao processo de ensino e aprendizagem. Sobretudo quando analisa-se o documento e percebe-se a postura mediadora fortemente interpretativa que ele requer.

Assim, reflete-se se a conjuntura curricular atual distancia o processo de ensino e aprendizagem da possibilidade de consolidar nos discentes um senso crítico adequado, o qual poderá subsidiá-los para construção do seu pensamento para a vida. Uma vez que, segundo Freire “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Paulo Freire, 1996).

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** [S.l.], 2018. [S.l.]: MEC, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

SOUZA, Thainá Lima de; ARAÚJO, Roberta Negrão de. **O ensino de história e a formação do pedagogo: uma análise da percepção docente.** História & Ensino, v. 26, n. 2, p. 209-233, jul./dez. 2020.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Trad. Maria Helena Souza Patto. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

# VOZES E TRAÇOS: A HISTÓRIA CULTURAL DE MULHERES DO RIO GRANDE

RAFAELA GUARDALÚPI[1]; MAYTÊ LAROCA[2]; JÚLIA SILVEIRA MATOS[3]

[1]*Universidade Federal do Rio Grande- FURG – rafaelaoliveira_91@outlook.com*
[2]*Universidade Federal do Rio Grande- FURG – larocamayte123@gmail.com*
[3]*Universidade Federal do Rio Grande- FURG – jul_matos@hotmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, a ser apresentado, é o projeto de extensão e cultura, a qual fazemos parte como bolsistas, que tem como proposta central registrar as memórias de quatro mulheres artistas e artesãs da cidade do Rio Grande que contribuem significativamente, ao capacitarem e ensinarem outras mulheres em situação de vulnerabilidade social, utilizando o artesanato e a pintura em porcelana como formas de geração e complementação de renda. Esse projeto vem sendo desenvolvido desde o ano de 2018 pelo Laboratório de Pesquisa e Ensino em Didática da História (LAPEDHI), coordenado pela professora Dra. Julia Silveira Matos, e desde então já resultou na produção de exposição, também uma série de filmagens e fotografias que contribuíram para valorização cidadã desses sujeitos, assim como de suas ações no campo das artes desenvolvidas no município do Rio Grande, tipicamente rio-grandinas. No ano de 2018, centramos nosso trabalho nos registros das memórias de artesãs, o que muito contribuiu para percebermos que existe um tipo de arte próprio da cultura rio-grandina que está se perdendo, que tem como produtoras artistas plásticas de porcelana e cerâmica .

Além do registro de memórias, o projeto oferece oficinas de História Oral, Fotografia e Transcrição, buscando formar agentes comunitários capazes de multiplicar metodologias de preservação das trajetórias de artistas e artesãos do município. Assim, o projeto articula dois grupos: de um lado, quatro mulheres professoras e artistas que transmitem seus saberes; de outro, mulheres em situação de vulnerabilidade social que encontram no artesanato uma possibilidade de transformação econômica e social.

Na atual edição, em 2025, o foco recai sobre artistas que mantêm viva a tradição da pintura em porcelana e cerâmica, entendendo o artesanato como prática enraizada na história e na cultura material e imaterial da região. O objetivo não é propor um “resgate” das tradições, mas promover o reconhecimento e a valorização das práticas manufatureiras e artísticas que compõem a identidade cultural da cidade do Rio Grande.

## 2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada pelo projeto até o ano 2020, foi a da pesquisa-ação; oficinas; produções de vídeos; fotografias e registros de memórias, que partem de análises sobre o contexto da realidade das comunidades envolvidas, consideradas ricas em expressões culturais, porém com perdas importantes ao longo do tempo por múltiplos fatores históricos que impedem a revalidação dos elementos culturais

regionais e que favorecem os fatores universais ou globalizantes, a saber: novas necessidades de consumo e produção.

Para este trabalho, ressaltamos a relevância das memórias destas artistas e artesãs, compreendemos que a memória não é apenas um armazenamento neutro de fatos, mas uma reconstrução feita a partir das necessidades, interesses e visões do presente. Ela é seletiva, preserva certos elementos e apaga ou silencia outros. Nesse sentido utilizamos o conceito de Le Goff (1993), que afirma que a memória é um elemento essencial da identidade individual e coletiva, sendo um conjunto de funções psíquicas e sociais ligadas à retenção e à lembrança do passado. A metodologia aplicada se ancora na História Oral, como destaca Ferreira (2012), a metodologia, assim como qualquer outra, tem a função de organizar e orientar os procedimentos de trabalho, desde a escolha do tipo de entrevista e a interpretação de cada depoimento até as diferentes formas do historiador se relacionar com seus entrevistados. Por meio de entrevistas, filmagens e levantamentos documentais, o projeto valoriza as narrativas destas mulheres artesãs e artistas que, de outra forma, poderiam ser negligenciadas da história da cidade, além de servir como um ato de resistência contra o apagamento dessas memórias e modos de fazer, demonstrando que a história é construída não apenas por grandes eventos, mas também pelas vivências de mulheres em situação de vulnerabilidade social e econômica.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa encontra-se atualmente na etapa de transcrição e análise das entrevistas realizadas com as mulheres artesãs participantes do estudo. Esse processo tem se revelado um momento fundamental de reflexão e aprofundamento, uma vez que, como destacam Matos e Senna (2011), a história oral não se resume à coleta de depoimentos, mas constitui-se como um processo interpretativo e dialógico, em que a transcrição é parte integrante da construção do conhecimento histórico. Cada fala transcrita carrega marcas de emoção, memória e subjetividade que precisam ser preservadas e compreendidas dentro de seus contextos sociais e culturais.

Durante a transcrição, observou-se que a oralidade das narrativas revela não apenas os conteúdos sobre o fazer artesanal, mas também os modos como as entrevistadas constroem sentidos para suas experiências. A escrita das falas exigiu decisões éticas e metodológicas que, conforme apontam Matos e Senna (2011), implicam reconhecer a voz das narradoras como expressão legítima de um saber histórico e identitário. Assim, o texto transcrito não é mera reprodução da fala, mas uma forma de representação que traduz a interação entre pesquisadora e narradas.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a valorização das memórias e experiências das artistas e artesãs da cidade do Rio Grande (RS) ultrapassa o caráter meramente documental, pois se insere em um processo de reconhecimento social, cultural e histórico. Ao resgatar essas narrativas por meio da História Oral, damos visibilidade a modos de fazer que correm o risco de desaparecer, mas que permanecem fundamentais para

a identidade coletiva e para a cultura popular local. Nesse sentido, o projeto se constitui como um ato de resistência, ao confrontar os silenciamentos impostos pela seletividade da memória e da própria escrita da história. Ao destacar o papel dessas mulheres, muitas vezes em condição de vulnerabilidade social e econômica, reafirmamos que a história não é feita apenas de grandes acontecimentos, mas também das vivências cotidianas e das práticas culturais que sustentam a vida em comunidade.

## 5. REFERÊNCIAS

BARROS, José Marcio (Org.). As Mediações da Cultura: Arte, Processo e Cidadania. Belo Horizonte: PUC Minas, 2009.

BARROSO, Eduardo. Artesanato e Mercado. Curso de Artesanato, Módulo II. São Paulo: 2001. Disponível em: http://www.eduardobarroso.com.br

BARROSO, Eduardo. O que é Artesanato? Curso de Artesanato, Módulo I. São Paulo: 2001. Disponível em: http://www.eduardobarroso.com.br

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: velhas questões, novos desafios. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**, Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MATOS, J. S., SENNA, A. K. de. História oral como fonte: problemas e métodos. ***Historiæ***,*2*(1),95–108, 2011. Recuperado de https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2395

**Site consultado:**
Material Para Pintura em Porcelana - Tudo Que Você Precisa Saber - Escola de Pintura
Cursos | Escola de Belas Artes "Heitor de Lemos"

# TRAJETÓRIA DE PROFESSORAS NEGRAS E EX-ESCRAVIZADAS NO PÓS ABOLIÇÃO: ENTRE O ENSINO E A RESISTÊNCIA

REJANE DE OLIVEIRA GOMES[1]; JÚLIA SILVEIRA MATOS[2]

*[1]Fundação Universidade Federal do Rio Grande 1 – Rejane.gominhas@gmail.com 1*
*[2]Fundação Universidade Federal do Rio Grande – jul_matos@hotmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira foi construída a partir de profundas desigualdades raciais e de gênero, que relegaram as mulheres negras a posições de subalternidade social e invisibilidade histórica. No entanto, ao longo do período pós-abolição, muitas dessas mulheres passaram a ocupar espaços educativos formais e informais, contribuindo para a formação de comunidades e para a consolidação de práticas pedagógicas antirracistas e emancipatórias. O presente estudo propõe-se a investigar a trajetória de **mulheres negras educadoras no pós-abolição**, com o intuito de compreender como suas experiências revelam processos de resistência, mobilidade social e construção de identidade.

A literatura aponta que o apagamento das educadoras negras está diretamente ligado à estrutura racista e patriarcal que permeou o ensino no Brasil. Para Sueli Carneiro (2005), o racismo institucional atuou como mecanismo de exclusão, limitando o acesso das mulheres negras à formação docente e ao reconhecimento intelectual. Nesse sentido, Lélia Gonzalez (1988) destaca a importância da categoria “amefricanidade” para compreender a intersecção entre raça, gênero e cultura na experiência das mulheres negras latino-americanas, mostrando que sua atuação docente está profundamente vinculada à transmissão de saberes ancestrais e comunitários.

Do mesmo modo, para Bell Hooks (1995), o ato de ensinar pode ser compreendido como uma prática de liberdade, especialmente quando realizado por mulheres negras que enfrentaram múltiplas opressões. Essas educadoras desafiaram a estrutura colonial do conhecimento, transformando o espaço da escola em um território de resistência e de afirmação de identidades negras. A trajetória dessas mulheres, portanto, não se restringe ao ensino formal, mas também à oralidade, à religiosidade e às práticas culturais afro-brasileiras, que mantêm vivas as memórias do povo negro após a abolição (GOMES, 2017).

A fundamentação teórica deste trabalho se apoia em autoras que problematizam o lugar das mulheres negras na história da educação e no pós-abolição, tais como Lélia Gonzalez (1988), Sueli Carneiro (2005), Bell Hooks (1995) e Nilma Lino Gomes (2017). O estudo busca, a partir dessas referências, compreender as condições sociais e políticas que moldaram a trajetória das educadoras negras, evidenciando o papel da memória e da resistência na constituição de suas práticas pedagógicas.

O objetivo geral deste trabalho é **analisar as trajetórias de mulheres negras educadoras no período pós-abolição**, identificando os mecanismos de resistência e os significados de suas práticas educativas.

Como objetivos específicos, pretende-se:

(1) contextualizar o cenário histórico e social do pós-abolição no Brasil;

(2) compreender como o racismo e o sexismo impactaram o acesso das mulheres negras à educação;

(3) reconhecer as contribuições dessas educadoras para a consolidação de uma pedagogia negra, voltada à valorização da ancestralidade e da identidade afro-brasileira.

## 2. METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem **qualitativa**, que, segundo Minayo (2001), busca compreender o universo simbólico, as relações, as crenças e os valores atribuídos pelos sujeitos à sua própria experiência. Essa perspectiva foi escolhida por permitir uma leitura sensível e interpretativa das trajetórias de **mulheres negras educadoras no pós-abolição**, entendendo-as não como objetos, mas como protagonistas da história da educação brasileira.

O trabalho caracteriza-se também como uma **pesquisa bibliográfica e documental**, tendo como base o levantamento e a análise de obras teóricas, artigos científicos e documentos históricos que abordam a presença e a atuação de mulheres negras no campo educacional. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica possibilita a revisão crítica de produções já existentes, permitindo identificar lacunas, tendências e avanços sobre o tema. Além disso, foram analisadas fontes documentais, como registros de escolas normais, jornais da época e relatos de educadoras negras, que constituem evidências históricas fundamentais para a reconstrução de suas trajetórias.

A fundamentação metodológica do estudo se apoia em uma perspectiva **interseccional e decolonial**, compreendendo, conforme Crenshaw (2002), que as experiências das mulheres negras só podem ser entendidas a partir da sobreposição entre raça, gênero e classe social. Nesse sentido, o método utilizado privilegia a **análise narrativa e memorialística**, inspirada em autores como Rüsen (2001), que entende a narrativa como forma de construção da consciência histórica, e Pollak (1989), que destaca o papel da memória e do silêncio na configuração das identidades e das histórias subalternizadas.

A análise dos dados e das fontes seguiu uma abordagem **histórico-interpretativa**, permitindo reconhecer as continuidades e rupturas nas experiências das educadoras negras desde o pós-abolição até o presente. A leitura comparativa das obras das autoras referenciadas, orientou a interpretação das narrativas, de modo a revelar os significados políticos e pedagógicos da atuação dessas mulheres na educação e na sociedade.

Portanto, a metodologia adotada neste trabalho articula a **pesquisa bibliográfica, documental e interpretativa**, sob um viés interseccional e decolonial, com o objetivo de contribuir para o reconhecimento histórico das

mulheres negras educadoras e para o fortalecimento de uma pedagogia antirracista e emancipatória.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até o momento, o trabalho encontra-se na fase de consolidação do **referencial teórico e histórico** que embasa a análise da trajetória de mulheres negras educadoras no pós-abolição. A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível identificar um conjunto significativo de estudos que abordam o apagamento histórico e o silenciamento das mulheres negras nos espaços de formação docente e nas narrativas oficiais da educação brasileira. Esse levantamento teórico tem permitido compreender como as desigualdades raciais e de gênero estruturaram o acesso à escolarização e à docência no Brasil (CARNEIRO, 2005; GONZALEZ, 1988; GOMES, 2017).

Os resultados parciais apontam que, apesar das barreiras impostas pela estrutura racista e patriarcal, as mulheres negras desempenharam papéis fundamentais na **educação comunitária, religiosa e popular**, especialmente nas décadas seguintes à abolição. Elas atuaram em espaços como as escolas paroquiais, clubes sociais negros, irmandades religiosas e associações femininas, tornando-se referências de liderança e resistência (HOOKS, 1995; NASCIMENTO, 1989). Esses espaços de educação informal representaram, segundo Gomes (2017), uma forma de pedagogia insurgente que preservava valores afro-brasileiros e fortalecia a identidade coletiva.

A análise inicial das fontes bibliográficas também demonstra que há uma **lacuna nos registros históricos oficiais**, que privilegiam educadores brancos e homens, reforçando o que Ribeiro (2018) define como “epistemicídio de gênero e raça”. No entanto, o cruzamento de dados com produções memorialísticas e registros locais permitiu localizar referências a educadoras negras que atuaram no Rio Grande do Sul e em outras regiões do país, sobretudo em escolas normais e instituições religiosas. Esses indícios vêm sendo utilizados como **pontos de partida para reconstruir trajetórias individuais e coletivas**, aproximando história, memória e identidade (RÜSEN, 2001; POLLAK, 1989).

Os resultados parciais indicam, portanto, que o estudo contribui para a **visibilização das experiências educativas de mulheres negras** e para a valorização de suas práticas pedagógicas como estratégias de resistência ao racismo estrutural e de afirmação de pertencimento étnico-racial. A discussão teórica aponta para a necessidade de ampliar as fontes documentais e aprofundar o trabalho de campo, com o intuito de coletar depoimentos e registros orais que complementem a análise histórica.

Atualmente, o trabalho encontra-se na etapa de sistematização das análises teóricas e preparação da pesquisa de campo, que incluirá entrevistas com educadoras negras e levantamento de documentos em arquivos escolares e municipais. A partir desses procedimentos, espera-se consolidar um panorama

histórico e interpretativo que reconheça a contribuição das mulheres negras para a formação da educação brasileira no período pós-abolição e contemporâneo.

## 4. CONCLUSÕES

A pesquisa sobre a trajetória de mulheres negras educadoras no pós-abolição tem revelado a urgência de resgatar memórias, narrativas e práticas pedagógicas que foram silenciadas ao longo da história da educação brasileira. O estudo demonstra que a ausência dessas mulheres nos registros oficiais não significa inatividade, mas, ao contrário, aponta para estratégias de resistência e para formas próprias de produção de saber e de ensino (CARNEIRO, 2005; GONZALEZ, 1988).

Com base na revisão teórica e documental realizada até o momento, observa-se que as mulheres negras exerceram um papel central na transmissão de saberes comunitários, religiosos e ancestrais, contribuindo para a formação ética e cultural de gerações de crianças e jovens, especialmente em contextos de exclusão e desigualdade social. Esses resultados reforçam a ideia defendida por Gomes (2017), de que a educação, quando orientada por uma perspectiva afro-brasileira, constitui-se como um instrumento de luta e de afirmação da identidade negra.

As análises parciais permitem concluir que as experiências dessas educadoras foram determinantes para a consolidação de uma pedagogia negra, pautada na solidariedade, na oralidade e na valorização da ancestralidade. O reconhecimento dessas trajetórias amplia a compreensão sobre o papel das mulheres negras na construção da educação brasileira e contribui para o enfrentamento das práticas de racismo institucional ainda presentes nos espaços escolares (HOOKS, 1995; RIBEIRO, 2018).

O trabalho encontra-se, atualmente, na fase de preparação para a pesquisa de campo**,** que buscará identificar e registrar as memórias de educadoras negras atuantes nas escolas públicas e comunitárias do Rio Grande do Sul, articulando suas experiências com o legado histórico das professoras negras do período pós-abolição. Essa etapa permitirá aprofundar o diálogo entre teoria e prática, memória e história, e consolidar uma narrativa que restitua o lugar dessas mulheres como sujeitas históricas e produtoras de conhecimento.

Em síntese, esta pesquisa reafirma que a escrita da história da educação brasileira precisa ser reconfigurada a partir de uma perspectiva decolonial, antirracista e de gênero, capaz de reconhecer as vozes negras femininas que, por meio da docência, transformaram a escola em espaço de resistência, afeto e reconstrução identitária.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores:** entre saberes e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLANDA, H. B. (org.). **Raça, classe e gênero no Brasil.** São Paulo: Rosa dos Tempos, 1984.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2004.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. São Paulo: Cobogó, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

POLLAK, M. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, v.5, n.10, 1992.

PORTELLI, Alessandro. **O massacre de Civitella Val diChiana**(Toscana: 29 de junho de 1944.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017..

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica:** teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SOUZA, N.S **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascenção social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. SOUZA, N. S. Triologia da Mente.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

# A LEITURA E A ESCRITA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO PNLD 2024

SABRINA KLUG THUROW[1]; LISIANE SIAS MANKE[2];

[1]*Universidade Federal de Pelotas – sabrinaklugthurow@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas - mankelisiane@gmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

Esta comunicação tem como propósito analisar de que maneira os livros didáticos de História contribuem para o desenvolvimento da compreensão leitora entre estudantes da Educação Básica, reconhecendo a importância desses materiais no processo de aprendizagem histórica. Nesse sentido, são examinadas as orientações teórico-metodológicas presentes nas seções introdutórias de duas coleções aprovadas no PNLD 2024, bem como as evidências de estratégias de ensino voltadas à leitura nas atividades destinadas ao 6º ano.

Parte-se da ideia de que compreender textos históricos implica mobilizar um conjunto de habilidades ligadas ao uso social da leitura e da escrita, indispensáveis à construção de saberes históricos aplicáveis ao cotidiano. O estudo teve início com a análise do Guia Digital do PNLD 2024, documento que reúne as resenhas produzidas pelos especialistas responsáveis pela avaliação das coleções inscritas. Esse material serviu como referência inicial para selecionar obras que demonstram atenção à formação da competência leitora.

Entre as 14 coleções aprovadas, duas se destacaram por valorizar explicitamente esse aspecto: Jovem Sapiens (Editora Scipione) e Projeto Araribá Conecta (Editora Moderna), ambas pertencentes ao PNLD 2024-2027. Nas apresentações dessas obras, observa-se um espaço dedicado à discussão sobre o papel da leitura no ensino de História. A coleção Jovem Sapiens enfatiza a importância de elaborar estratégias que auxiliem os alunos na atribuição de sentido aos textos, na retomada de percursos de leitura e na articulação de novos conceitos a conhecimentos prévios. Por sua vez, a coleção Projeto Araribá Conecta propõe, de maneira transversal, práticas pedagógicas que estimulam a leitura, a pesquisa, a argumentação, a inferência e a identificação de falácias. A investigação procurou, portanto, observar se tais propostas se concretizam nas atividades voltadas ao 6º ano.

## 2. METODOLOGIA

A investigação adota uma abordagem qualitativa, orientada pelos princípios da análise documental. As fontes utilizadas compreendem o Guia do Livro Didático do PNLD, os manuais do professor e as atividades dos livros destinados ao 6º ano de duas coleções de História: Jovem Sapiens História e Araribá Conecta História, ambas aprovadas no ciclo PNLD 2024-2027.

O processo analítico foi conduzido em duas fases. Na primeira, foram examinadas as propostas metodológicas presentes nos livros do professor de cada

coleção, a fim de identificar se as orientações voltadas ao desenvolvimento da competência leitora mantinham consonância com as diretrizes apresentadas no guia do PNLD. Na segunda fase, analisaram-se as atividades destinadas aos estudantes do 6º ano, buscando observar como e em que medida as propostas iniciais se materializam nas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito às estratégias de promoção da compreensão leitora.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o embasamento da pesquisa, foram utilizados autores que contribuem para a reflexão sobre leitura e escrita no ensino de História. Fernando Seffner (2001) relaciona essas práticas ao campo histórico, destacando como a linguagem atua como fator de identificação social. Marisa Massone (2024) discute a transformação dos materiais e das práticas de leitura, ressaltando que, embora os livros impressos mantenham sua relevância, hoje eles se articulam a outros recursos digitais, o que confere ao professor o papel de mediador. Marco Antônio Silva (2009) defende que a responsabilidade pelo ensino da leitura deve ser compartilhada entre todas as áreas do conhecimento, e não restrita à disciplina de Língua Portuguesa. Isabel Solé (2014) reforça que o ensino da leitura precisa ser um projeto curricular de toda a escola, criticando práticas que se limitam à simples reprodução do texto. Nessa mesma direção, Helenice Aparecida Bastos Rocha (2010) analisa como o domínio da leitura e da escrita pelos alunos influencia as escolhas didáticas dos professores e o modo como o ensino de História é conduzido em sala de aula.

Com base no entendimento de que, segundo Silva (2009), o livro didático ocupa um papel central entre os recursos pedagógicos utilizados no cotidiano das escolas de Educação Básica, procedeu-se à análise dos Manuais do Professor das duas coleções. Verificou-se que o manual da Coleção Araribá Conecta é unificado, reunindo em um único volume as orientações referentes do 6º ao 9º ano. Já na Coleção Jovem Sapiens, a seção de orientações gerais também aparece de forma integrada, porém as instruções específicas de cada série estão distribuídas em seus respectivos volumes. Assim, por exemplo, as orientações referentes ao 6º ano encontram-se diretamente no manual que acompanha o livro deste mesmo ano.

Para tornar a análise mais precisa, foram definidos alguns critérios, destacando-se duas categorias principais: “Referência a práticas de leitura no ensino de História” e “Referência sobre escrita no ensino de História”. A leitura dos manuais evidenciou que a Coleção Araribá Conecta demonstra preocupação com o estímulo à leitura, ao afirmar: “Desse modo, entendemos que esta coleção procura, de diversas formas, incentivar a leitura e a atitude investigativa dos estudantes.” (PNLD, 2024. Manual do Professor Projeto Araribá Conecta, p. VII). Por sua vez, a Coleção Jovem Sapiens destaca que: “Ao longo da obra, o desenvolvimento da competência leitora e o trabalho com a leitura inferencial são constantemente estimulados.” (PNLD, 2024. Manual do Professor Jovem Sapiens, p. XLII–XLIII).

No que tange à escrita, a Coleção Araribá Conecta apresenta trechos que propõem atividades voltadas ao exercício da produção textual, além de estratégias que incentivam a elaboração de respostas autorais. De modo semelhante, a

Coleção Jovem Sapiens sugere a produção de textos com fins avaliativos, exemplificando práticas que integram a escrita ao processo de aprendizagem.

Encerrada a análise dos Manuais do Professor, passou-se à observação dos livros do aluno, considerando duas dimensões: (1) Sugestões de encaminhamento da aula para o professor e (2) Atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes. O foco concentrou-se especialmente nas atividades, buscando identificar se as coleções apresentam repertórios consistentes que estimulem práticas de leitura e escrita.

Na Coleção Araribá Conecta, destacam-se propostas como “copie e complete”, leitura individual ou em grupo, leitura de imagens e mapas, além do comando recorrente “leia o trecho e responda às questões a seguir”. Também foram encontradas atividades que envolvem a identificação de afirmações incorretas e sua reescrita. Já na Coleção Jovem Sapiens, além de exercícios semelhantes, como leitura em voz alta, leitura individual e reescrita de enunciados falsos, observam-se tarefas que exigem maior elaboração, como a produção de um parágrafo sobre o conteúdo estudado.

## 4. CONCLUSÕES

A análise realizada até o momento possibilitou identificar indícios de como as coleções Araribá Conecta e Jovem Sapiens abordam a leitura e a escrita, especialmente nas atividades propostas. Embora em alguns casos essa abordagem ocorra de maneira mais superficial, é possível observar uma preocupação das obras em contemplar essa dimensão do ensino.

Apesar disso, a pesquisa ainda está em desenvolvimento e requer um aprofundamento maior. As atividades examinadas até agora correspondem apenas a uma parte do material, sendo necessário realizar uma análise mais detalhada e sistemática do conjunto de propostas presentes nos livros, a fim de verificar com maior precisão de que modo as estratégias de leitura e escrita estão efetivamente incorporadas às obras e em que medida contribuem para a formação leitora dos estudantes. Além disso, o exame integral das coleções poderá oferecer subsídios mais consistentes para compreender a efetividade das orientações apresentadas nos manuais do professor e sua concretização nas práticas pedagógicas.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**BRASIL**. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2024**: História. Brasília: MEC, 2022.

DIAS, Adriana Machado et al. **Jovem Sapiens História**: manual do professor. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2022.

MASSONE, M. R. Mutaciones de los materiales y las prácticas de lectura en la enseñanza de la Historia hoy. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 133–157, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i14.469. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/469. Acesso em: 01 set. 2024.

**MODERNA**. Editora. **Araribá conecta História**: manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

ROCHA, H. A. B. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 121-142, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbh/a/km9SNqt6YffZYTdvgfKfYJJ/?lang=pt. Acesso em: 16 fev. 2025.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001. p. 111-118.

SILVA, Marco Antônio. **A formação leitora no livro didático de História**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9LWNAZ. Acesso em: 17 fev. 2025.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. In: SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. cap. 4, p. 90-118.

# COLONIALISMO DE DADOS E AS BIG TECHS: UMA ANÁLISE INICIAL SOBRE AS TENSÕES POLÍTICAS EM NARRATIVAS DA IMPRENSA ONLINE (2021–2024)

THAYNA LUIZA UHDE DALSASSO [1]; WILIAN JUNIOR BONETE [2]

[1] *Universidade Federal de Pelotas – thaydalsasso@hotmail.com*
[2] *Universidade Federal de Pelotas – wilian.bonete@ufpel.edu.br*

## 1. INTRODUÇÃO

A ascensão das tecnologias digitais e das plataformas de mídia social transformou radicalmente a comunicação, a participação política e os mecanismos de governança, ao mesmo tempo em que reforçou dispositivos de vigilância e controle. Nesse processo, o colonialismo digital (CASSINO, 2021) e o colonialismo de dados (FAUSTINO; LIPPOLD, 2023) revelam como as grandes corporações de tecnologia — Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft (GAFAM) — monopolizam fluxos informacionais e impõem novas formas de dependência global.

Segundo Silveira (2021), esse regime informacional aprofunda as desigualdades estruturais ao transformar dados em mercadorias estratégicas. A centralidade das plataformas digitais na produção e circulação de narrativas tem impactado diretamente a formação da opinião pública e os processos democráticos, ao estabelecer uma relação de poder assimétrica entre corporações privadas e sociedades. Nesse quadro, conceitos como infocracia (HAN, 2022) ajudam a compreender o modo como a gestão algorítmica da informação substitui, cada vez mais, os mecanismos tradicionais de deliberação pública, produzindo uma democracia mediada pela lógica dos dados.

A escolha por fontes digitais, como reportagens e matérias jornalísticas publicadas em sites de grande alcance, permite observar como determinados acontecimentos foram narrados no Brasil, principalmente por ter uma legislação controversa as ideias liberais apoiadas pelas big tecs e o candidato por eles apoiado, quais temas receberam maior destaque e de que maneira as plataformas tecnológicas foram representadas nesse processo. A curadoria dessas fontes possibilita acessar não apenas os eventos em si, mas também os discursos que os cercam e os sentidos que foram atribuídos a eles.

Nesse contexto, o presente trabalho busca analisar como as big techs atuaram e foram representadas em reportagens publicadas por veículos jornalísticos brasileiros no período de 2021 a 2024, com foco nas tensões políticas ligadas às eleições norte-americanas. A pesquisa integra as atividades da bolsa de Iniciação Científica (CNPq) e situa-se no campo da História Digital, problematizando como as narrativas midiáticas reproduzem ou contestam as estruturas de poder informacional.

## 2. METODOLOGIA

A investigação adota a perspectiva da História Digital (ALMEIDA, 2022), tratando as fontes digitais como registros da experiência histórica contemporânea. As matérias jornalísticas analisadas foram selecionadas e organizadas no Portal Clio HD: Acervos de Fontes e Objetos Digitais para o Ensino e a Pesquisa em História, coordenado pelo Prof. Dr. Wilian Bonete (UFPEL).

As fontes digitais utilizadas nesta pesquisa foram selecionadas por meio de buscas realizadas na plataforma Google. A escolha dessa ferramenta se justifica tanto por sua popularidade global quanto pela forma como organiza os resultados com base na relevância atribuída pelos próprios algoritmos da empresa, considerando fatores como volume de acessos e engajamento. Para delimitar o corpus de análise, foram empregadas palavras-chave diretamente relacionadas ao tema da pesquisa, tais como: “Trump e big techs”, “big techs e as eleições americanas”, “Trump e Elon Musk”, “a participação das big techs nas campanhas eleitorais” e “big techs e o neoliberalismo”.

A ferramenta de filtros temporais oferecida pelo próprio Google foram utilizadas para restringir os resultados ao recorte definido pela pesquisa, que compreende o período de 2021 a 2024. Isso permitiu reunir matérias jornalísticas e reportagens que tratassem dos acontecimentos políticos mais relevantes desse intervalo. Os resultados priorizados foram aqueles que apareceram nas primeiras posições da busca, uma vez que o critério de exibição do Google se baseia em algoritmos que classificam os conteúdos conforme sua relevância e interesse público.

A utilização de reportagens e matérias com maior alcance orgânico ajuda a compreender como determinadas narrativas foram disseminadas digitalmente, o que está diretamente alinhado aos objetivos do projeto, voltada à análise das disputas de sentidos no ambiente informacional controlado pelas big techs.

O corpus será examinado por meio da análise de conteúdo, identificando padrões discursivos, recorrências temáticas e disputas narrativas, de modo a compreender como a imprensa online brasileira representou a atuação das big techs e suas implicações políticas transnacionais.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho encontra-se em fase inicial de análise das fontes. A leitura preliminar das reportagens sugere que as big techs exerceram influência significativa nos processos eleitorais norte-americanos, ora aproximando-se da candidatura de Donald Trump, ora dividindo apoios com setores ligados a Joe Biden e Kamala Harris. Essa atuação não se limitou ao plano econômico, mas assumiu contornos políticos e ideológicos, revelando a capacidade dessas corporações de moldar narrativas e condicionar o debate público (FAUSTINO; LIPPOLD, 2023; SILVEIRA, 2021).

A análise inicial reforça a hipótese de que tais empresas operam como atores políticos transnacionais, configurando um processo de colonialismo de dados que repercute para além dos Estados Unidos, afetando diretamente países do Sul Global, como o Brasil. Nesse sentido, a imprensa online brasileira aparece como

espaço privilegiado para observar como essas disputas narrativas circulam e são ressignificadas em contextos periféricos.

## 4. CONCLUSÕES

Os resultados parciais apontam que o colonialismo de dados e a infocracia constituem chaves interpretativas centrais para compreender a atuação das big techs na política contemporânea. As eleições de 2024 demonstra que essas corporações extrapolam a função de mediadoras tecnológicas, tornando-se agentes políticos globais que intervêm nos processos eleitorais e moldam percepções públicas.

O estudo pretende avançar, em etapas futuras, na reflexão entre as big techs e a relação na política brasileira, a fim de aprofundar a análise sobre como o poder informacional dessas corporações impacta a soberania digital e a democracia em escala global.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fábio Chang de. Internet, fontes digitais e pesquisa histórica. In: BARROS, José D'assunção. **História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo**. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 101-119.

CASSINO, João Francisco. O Sul Global e os Desafios pós-coloniais na era digital. In: CASSINO, João Francisco. SOUZA, Joyce. SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal.** São Paulo: Autonomia Literária, 2021. p.13-31

COHEN, Daniel. Coletar história online. In: ROZENSWEIG, Roy. Clio Conectada: o futuro do passado na era digital. Belo Horizonte: Autêntica, 2022, p.225-264.

FAUSTINO, Deiverson. LIPPOLD, Walter. **Colonialismo Digital: Por Uma Crítica Hacker-fanoniana**. São Paulo: Boitempo, 2023

HAN, Byun-Chul, **Infocracia**: Digitalização e a crise da democracia. Vozes. Rio de Janeiro, 2022.

SAYÃO, Luis Fernando; SALES, Luana Farias. Curadoria Digital:um novo patamar para a preservação de dados digitais e de pesquisa, **Inf. & Soc.:Est**., João Pessoa, v.22, n.3, p. 179-191, set./dez. 2012.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. A Hipótese do Colonialismo de Dados e o Neoliberalismo. In: CASSINO, João Francisco. SOUZA, Joyce. SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal**. São Paulo: Autonomia Literária, 2021. p. 32- 50

# ARQUIVOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO: PRÁTICAS DOCENTES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS A PARTIR DO ARQUIVO PÚBLICO E HISTÓRICO MUNICIPAL DO RIO GRANDE

ANGELA DA SILVEIRA SANTOS [1]; RENATA BRAZ GONÇALVES [2].

[1]*Universidade Federal do Rio Grande – angelasilveirasantos01@gmail.com*
[2]*Universidade Federal do Rio Grande – renatas.braz@gmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental é essencial para a formação da consciência histórica dos educandos , possibilitando o reconhecimento de si mesmos como sujeitos históricos inseridos em uma coletividade. Contudo, ainda é comum a prevalência de práticas tradicionais de ensino, centradas na memorização de fatos e datas. Diante disso, os arquivos surgem como importantes espaços de aprendizagem e preservação da memória local, capazes de aproximar o estudante do seu contexto histórico e cultural.

Arquivo pode ser definido como um conjunto de documentos acumulados de forma orgânica, voluntária ou involuntária, por uma pessoa física ou jurídica, pública ou privada, através de suas atividades administrativas, visando à utilidade que poderá oferecer no futuro (Paes, 2004).

Conforme Bellotto (2006, p. 38), “o arquivo é órgão receptor (recolhe naturalmente o que produz a administração pública ou privada à qual serve) e em seu acervo os conjuntos documentais estão reunidos segundo sua origem e função”. Por se tratar de um local que guarda as atividades diárias de um indivíduo ou sociedade, seu acervo, ou seja, “conjunto de documentos de um arquivo” (Paes, 2004, p. 23), contém vários rastros da história local.

O objetivo desta pesquisa é analisar o potencial dos arquivos como recurso pedagógico para o ensino de História e para a Educação Patrimonial nos anos iniciais, bem como investigar práticas docentes que promovam a aprendizagem a partir de documentos arquivísticos.

## 2. METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter básico, envolveu levantamento bibliográfico. Buscando entender como os arquivos podem ser utilizados como recurso pedagógico. A mesma contemplou as áreas de arquivos, documentos, educação patrimonial, História e história local, a cidade do Rio Grande e o Arquivo Público e Histórico da cidade do Rio Grande.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A cidade como local de ensino para a história deve ser vista como um espaço de pertencimento e comunicação para o público, sendo capaz de disponibilizar diferentes locais de memória que podem ser usados como fonte de ensino e pesquisa. Dentre estes termos os bens patrimoniais que ajudam o aluno a entender seu pertencimento e a trajetória histórica de sua própria cidade (Fraga, 2010).

Um dos exemplos utilizados pelos professores de história para fazer essa ligação entre o aluno e sua própria história local é o uso de documentos, assim criando um "relacionamento entre o documento (fonte de pesquisa), o historiador (usuário) e o arquivo público (instituição que preserva a fonte de pesquisa e garante o acesso)" (Costa, 2012, p. 175-176).

Sendo este um relacionamento ainda em desenvolvimento, pois é necessário que o historiador entenda o papel do arquivista como conservador e organizador e o arquivista entenda o papel do historiador como usuário (Costa, 2012).

Dentre os vários locais na cidade do Rio Grande (RS), temos como exemplo de arquivo que custódia a história local o Arquivo Público e Histórico Municipal do Rio Grande (APHMRG). O Arquivo Público e Histórico Municipal do Rio Grande se desenvolveu de forma natural ao longo da administração pública da cidade, sem uma data oficial de fundação. Entretanto, uma lista de livros cita a existência de um catálogo geral do Arquivo em 1907 e outro documento manuscrito de 1929 que relata o termo "archivo". Sendo o primeiro documento oficial a citá-lo o Decreto Lei nº 40 de 1941 (Lemos; Kramer; Bastos, 2018, Kramer, 2017).

Neste período, o arquivo funcionou como um local de apenas guarda de documentos. Sendo transferido em 1948, conforme a Lei Municipal nº 24, para o setor pessoal e de arquivo da diretoria de administração e novamente para o setor administrativo em 1998, de acordo com a Lei Municipal nº 5205 de 09 de janeiro (Lemos; Kramer; Bastos, 2018, Kramer, 2017).

Conforme Lemos, Kramer e Bastos (2018), o Arquivo Público e Histórico Municipal do Rio Grande tem documentos de 1830 até atualmente, sendo eles plantas arquitetônicas, impressos, fotografias, manuscritos, fitas VHS, rolos de microfilmes, clichês tipográficos, cartazes de eventos, dentre outros, em espécies, tipos, e suportes variados (Lemos; Kramer; Bastos, 2018).

Este local é objeto de estudo para diferentes pesquisadores. Dentre eles temos, como exemplo, a pesquisa "Difusão dos arquivos a partir da educação patrimonial: uma proposta para o Arquivo Público e Histórico Municipal do Rio Grande (APHMRG) (2024)". Que tem

> como foco de estudo aproximar o Arquivo Público e Histórico Municipal do Rio Grande (APHMRG) e o público escolar, de modo que os professores e alunos possam ter maior entendimento do Arquivo enquanto instituição que ultrapassa suas funções de gestão e custódia de documentos, compreendendo, também, como um espaço de preservação de fontes para a (re)construção de conhecimentos, saberes, fazeres e de culturas,por meio de ações de

> difusão e educação patrimonial (Herrera; Medeiros; Fantinel, 2024, p. 3).

Conforme Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p. 4) “Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido”.

Enquanto

> o patrimônio documental é, antes de tudo, um elemento de sustentação da memória e da identidade social, na qual o documento qualifica o objeto patrimônio como instrumento de poder e produto das ações humanas, concebido por intermédio de práticas sociais e culturais (Albuquerque; Silveira, 2023).

Diante disso, vale salientar que concordamos com Herrera, Medeiros e Fantinel (2024), quando afirmam que as instituições arquivísticas costumam ter recursos financeiros limitados dificultando o desenvolvimento de projetos para difundir estes locais. O que levou as autoras a sugerirem ideias que possam ser criativas e acessíveis para trabalhar a difusão e educação patrimonial (Herrera; Medeiros; Fantinel, 2024).

O produto desenvolvido através da pesquisa dessas autoras que foi um folder e um quebra-cabeça. “Enquanto um grupo explora os espaços e os acervos do APHMRG, o outro grupo, sob a orientação de um servidor, pode realizar as atividades propostas no folder, garantindo a imersão de todos os alunos no universo arquivístico e da história local” (Herrera; Medeiros; Fantinel, 2024, p. 19).

As autoras definiram como objeto para o desenvolvimento do quebra-cabeça o croqui referente ao “projeto de construção de uma cabine telefônica na Praça Xavier Ferreira, uma das praças mais antigas da cidade de Rio Grande, cuja construção teve início na década de 1820”(Herrera; Medeiros; Fantinel, 2024, p. 20). Este croqui foi escolhido por se tratar de um local rodeado por prédios que as crianças ainda poderão visitar atualmente (Herrera; Medeiros; Fantinel, 2024).

As mesmas concluíram que

> os jogos educativos, o quebra-cabeça e o folder podem, de alguma forma, auxiliar nas atividades de difusão do Arquivo, tornando as visitas futuras mais produtivas. Este estudo demonstra que há diversas maneiras de promover a difusão educativa juntamente com a educação patrimonial, sendo uma iniciativa que pode estabelecer um diálogo colaborativo entre arquivos e escolas. A realização de atividades conjuntas, como visitas guiadas e ações pedagógicas, utilizando diferentes métodos, jogos, livretos, entre outras possibilidades, pode contribuir para a promoção da difusão dos arquivos e de seus acervos (Herrera; Medeiros; Fantinel, 2024, p. 23).

Os exemplos apresentados demonstram que o Arquivo Público e Histórico Municipal do Rio Grande (APHMRG) não se limita à guarda documental, mas pode ser integrado ao processo educativo como espaço de aprendizagem significativa. As práticas docentes que utilizam documentos arquivísticos e recursos lúdicos, como

folders e quebra-cabeças, aproximam os estudantes da história local e permitem o desenvolvimento da consciência histórica e patrimonial. Dessa forma, a articulação entre escolas e arquivos amplia o potencial pedagógico do ensino de História, mostrando que os acervos arquivísticos podem se tornar instrumentos ativos na construção de saberes e no fortalecimento da identidade cultural da comunidade.

## 4. CONCLUSÕES

Conclui-se que a inserção de práticas de educação patrimonial nos anos iniciais contribui para a formação da consciência histórica, aproximando escola, comunidade e instituições de memória. Assim, os arquivos podem e devem ser compreendidos como espaços educativos estratégicos, capazes de fortalecer a relação entre História Pública e ensino escolar.

O trabalho evidencia o potencial dos arquivos como espaços educativos e reforça a importância da mediação docente no processo de ensino-aprendizagem histórica. Ao aproximar as crianças de sua história local, o uso de práticas baseadas em arquivos contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Conclui-se que a utilização de arquivos como recurso pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental contribui significativamente para a formação da consciência histórica e patrimonial dos estudantes. Os resultados indicam que a mediação docente é essencial para transformar documentos arquivísticos em ferramentas de aprendizagem, promovendo uma aproximação concreta entre escola, comunidade e instituições de memória. Ao explorar o acervo do APHMRG e desenvolver atividades educativas, como visitas guiadas, jogos e folders, os alunos têm a oportunidade de compreender sua própria história local e de desenvolver habilidades críticas, reforçando o papel dos arquivos como espaços educativos estratégicos que fortalecem a relação entre História e ensino escolar.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, D. E. M.; SILVEIRA, M. A. A.. **O Patrimônio Documental na literatura científica nacional da Ciência da Informação**: pressupostos teóricos e práticos. 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/emquestao/a/bft9xQJZVQHmx6hW8LJDbpn/#. Acesso em 13 out. 2023.

ASSIS, W.; RUCKSTADTER, L.; NODA, M. **Ensino de História e educação patrimonial**. Curitiba: UFPR, 2022.

BELLOTTO, H. L. **Arquivos permanentes**: tratamento documental. 2. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

COSTA, M. G. Interação entre documento, arquivo e historiador. In: RODRIGUES, G. M.; COSTA, M. G. (orgs.). **Arquivologia**: configurações da pesquisa no Brasil: epistemologia, formação, preservação, uso e acesso. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. P. 173-202.

KRAMER, G. P. **Arquivo e sociedade:** Formação e acesso ao patrimônio arquivístico nos municípios do Estado do Rio Grande do Sul. Orientador: Prof.ª Dr.ª Carla Rodrigues Gastaud. 2017. 199 p. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) –Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

HERRERA, Jhully das Neves; MEDEIROS, Roberta Pinto; FANTINEL, Elisângela Gorete. Difusão dos arquivos a partir da educação patrimonial: uma proposta para o Arquivo Público e Histórico Municipal do Rio Grande (APHMRG). **Brazilian Journal of Information Science**: research trends, v. 18, publicação contínua, 2024, e024033. DOI: [https://doi.org/10.36311/1981-1640.2024.v18.e024033](https://doi.org/10.36311/1981-1640.2024.v18.e024033). Disponível em: [https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/16102/17585](https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/16102/17585). Acesso em: 15 out. 2025.

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO,A.Q.. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília, IPHAN, Museu Imperial, 1999.

LEMOS, B. F.; KRAMER, G. P.; BASTOS, J. M. Diagnóstico arquivístico parcial do arquivo público e histórico municipal da cidade do rio grande. In: SCHIAVON, C. G. B.; NERY, O. S. (org.). **Anais III seminário de história e patrimônio:** diálogos e perspectivas. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2017. P. 177-193.

PAES, M. L. **Arquivo**: **teoria e prática.** 3.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, 225 p.

# JOGOS DIDÁTICOS E INCLUSÃO: A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

FERNANDA DA SILVA VALEJO; WILIAN JUNIOR BONETE
[1]*Universidade Federal de Pelotas – fernandadasilvavalejo@gmail.com*
[2]*Universidade Federal de Pelotas – wjbonete@gmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

O ensino de História possibilita a compreensão das transformações sociais e culturais, exercendo papel central na formação crítica dos estudantes. Entretanto, práticas tradicionais frequentemente restringem a participação plena de alunos com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Nesse contexto, a gamificação aponta como estratégia pedagógica promissora ao incorporar elementos lúdicos ao processo educativo, promove engajamento, autonomia e maior inclusão. (BITTENCOURT, 2018).

Nesse contexto, os jogos didáticos se configuram como uma alternativa pedagógica capaz de favorecer a inclusão e o protagonismo estudantil no processo de ensino. Por meio da gamificação — entendida como a aplicação de elementos característicos dos jogos em contextos que não são estritamente lúdicos — é possível criar atividades que estimulem o interesse, a motivação e a interação entre os estudantes, tornando a aprendizagem mais dinâmica e acessível a diferentes públicos (KISHIMOTO, 2011).

Ao incorporar desafios, recompensas, narrativas e regras bem definidas ao processo educativo, a gamificação contribui para um ambiente mais interativo e participativo, estimulando a construção ativa do conhecimento. Essa prática tem se expandido amplamente na área educacional, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, etapa em que as transformações cognitivas e sociais demandam metodologias mais inovadoras, críticas e inclusivas
(SANTOS; PIMENTA, 2021).

No ensino de História, a gamificação possibilita explorar conteúdos complexos de forma participativa, fortalecendo a construção coletiva do saber. Além disso, o uso de jogos estimula a valorização da diversidade e a formação de um ambiente escolar mais colaborativo, em que o aluno assume papel central na sua própria aprendizagem (PENNA, 2022). Dessa forma, este trabalho, resultado de uma pesquisa inicial desenvolvida no curso de Licenciatura em História da (UFPEL), tem como objetivo apresentar uma análise de estudos que abordam os jogos didáticos e a educação inclusiva.

## 2. METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório, baseada em levantamento bibliográfico e análise documental. A revisão de literatura

abrange autores que discutem a gamificação, o ensino de História e as práticas pedagógicas voltadas à inclusão, buscando compreender as possibilidades dos jogos como instrumentos didáticos.

A análise dos dados foi realizada por meio da leitura crítica e interpretativa das produções selecionadas, visando identificar padrões, potencialidades e limitações da gamificação enquanto estratégia educativa voltada à construção do conhecimento histórico sob uma perspectiva inclusiva.

O estudo tem como base teórica autores consagrados na área da Educação, como Seffner (2007), Freire (2011) e Libâneo (2013), além das dissertações de Penna (2022) e Menezes (2025), que apresentam experiências práticas de utilização de jogos no ensino de História. Também foi considerado o documento da Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que se refere às competências gerais e ao direito à aprendizagem para todos (BRASIL, 2018).

Entre os trabalhos analisados, destaca-se a pesquisa de Penna (2022) que investigou o uso do jogo de tabuleiro ‘’História em Jogo’’, elaborado para abordar temas como colonização, escravidão e independência do Brasil, combinando perguntas, desafios e situações de tomada de decisão histórica que incentivam a construção coletiva do saber. Bem como Menezes (2025) que desenvolveu uma sequência didática utilizando o jogo digital ‘’Missão República’’, voltado à contextualização da Proclamação da República e de suas implicações sociais. Ambos os estudos destacam como essas práticas favorecem o engajamento dos alunos e respeitam os diferentes ritmos e formas de aprender.

.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das obras consultadas demonstra que o emprego de jogos didáticos no ensino de História constitui um recurso eficiente para promover um aprendizado mais inclusivo, dinâmico e significativo. De acordo com Penna (2022), a gamificação, introduz elementos lúdicos e interativos na prática docente, contribui para o envolvimento dos alunos e para o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas e sociais.

De forma semelhante, Menezes (2025) aponta que os jogos incentivam a construção compartilhada do conhecimento histórico, respeitando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Essa abordagem converge com as ideias de Libâneo (2013), que defende metodologias centradas na participação ativa do estudante como estratégia de democratização do ensino.

Freire (2011) já destaca a importância de práticas educativas que superem a simples transmissão de conteúdos, reconhecendo o estudante como sujeito da sua própria formação. Nesse sentido, é fundamental promover uma educação dialógica e construtiva, utilizando a gamificação como recurso que estimula o protagonismo estudantil e rompe com o ensino tradicional baseado na passividade (PENNA, 2022).

Seffner (2007) complementa essa perspectiva ao afirmar que o ensino de História deve servir como espaço de questionamento da realidade, e não de mera memorização. Os jogos, sob essa ótica, contribuem para a criação de ambientes em

que o erro é parte do processo de aprendizagem e as múltiplas interpretações históricas podem ser exploradas com criatividade e criticidade.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa visão ao destacar competências relacionadas ao pensamento crítico, à empatia, à argumentação e à valorização da diversidade (BRASIL, 2018). O uso de jogos no ensino de História está em sintonia com essas diretrizes ao oferecer meios acessíveis e interativos para que todos os estudantes independentemente de suas limitações possam participar ativamente do processo educativo.

Assim, a gamificação consolida-se como uma estratégia pedagógica promissora para fortalecer a inclusão escolar e tornar o ensino de História mais atraente, reflexivo e transformador.

Logo, a gamificação como estratégia de inclusão no ensino de História está de acordo com a Base Nacional Comum Curricular:

> Compreender os processos históricos e as múltiplas experiências humanas no tempo e no espaço, reconhecendo a diversidade cultural, étnica, de gênero e de outras naturezas como constitutiva da sociedade brasileira (BRASIL, 2018, p. 374).

O uso de jogos, nesse contexto, contribui para o alcance desse objetivo, ao possibilitar que os alunos explorem diferentes narrativas, desenvolvam empatia histórica e se posicionem como agentes ativos na construção do conhecimento, rompendo com perspectivas eurocêntricas e hegemônicas. Os jogos analisados — História em Jogo (PENNA, 2022) e Missão República (MENEZES, 2025) — mostraram-se eficazes nesse sentido, por abordarem temáticas históricas sob múltiplas perspectivas e promoverem o debate em sala de aula. Essas experiências indicam que a gamificação, além de despertar o interesse dos alunos, contribui para a formação de uma consciência histórica crítica e plural, em consonância com as diretrizes da BNCC.

## 4. CONCLUSÕES

Com base na análise teórica e documental realizada, conclui-se que os jogos didáticos representam uma estratégia pedagógica eficaz para tornar o ensino de História mais dinâmico, inclusivo e significativo. A gamificação, ao promover o protagonismo dos alunos, o trabalho colaborativo e a aprendizagem ativa, mostra-se alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), especialmente no que se refere às competências gerais e ao direito de todos à educação.

As reflexões de Freire (2011) e Libâneo (2013) reforçam a necessidade de práticas que reconheçam o aluno como sujeito do processo formativo, algo que os jogos permitem ao proporcionarem experiências participativas e significativas. As pesquisas de Penna (2022) e Menezes (2025) evidenciam, de forma prática, como o uso da gamificação no ensino de História favorece o desenvolvimento da criticidade, da empatia e do respeito à diversidade, princípios fundamentais para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Entretanto, a implementação dessa metodologia requer planejamento didático cuidadoso, formação docente adequada e sensibilidade às particularidades de cada

contexto escolar. O uso de jogos deve ser entendido não como um fim em si mesmo, mas como um meio de potencializar o aprendizado e promover uma educação mais democrática, equitativa e acessível.

Desse modo, este estudo reafirma o valor dos jogos didáticos como ferramentas pedagógicas que, além de diversificarem as práticas de ensino, fortalecem a inclusão e a participação dos estudantes na construção dos saberes históricos.

Além disso, é de suma importância que novas pesquisas avancem na investigação das condições necessárias para a aplicação efetiva da gamificação no ensino de História, considerando a diversidade dos contextos escolares e os desafios enfrentados pelos educadores.

A formação continuada dos professores deve incluir o preparo para o uso pedagógico dos jogos, garantindo uma abordagem crítica e reflexiva, capaz de ampliar o engajamento e transformar a sala de aula em um espaço mais colaborativo, humano e criativo para todos os estudantes.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, C.M.F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 28 jul. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e prática de ensino**. São Paulo: Cortez, 2013.

MENEZES, C. S. **Jogos didáticos e ensino de História: caminhos para uma educação inclusiva**. 2025. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Maria.

PENNA, T. H. M. C. G. **Ensino de História e Direitos Humanos: a construção da aprendizagem histórica através da gamificação.** 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Maranhão.

SANTOS, L.M; PIMENTA; S.M**.** Gamificação e aprendizagem significativa no ensino fundamental: desafios e possibilidades**. Revista Educação e Linguagens,** v. 6, n. 12, p. 1-18, 2021.

SEFFNER, F. O ensino de História e a diversidade: reflexões sobre cultura, diferença e identidade. In: COUTINHO, S. & GATTI JR., D. (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. Cap. 4, p. 89–103.

KISHIMOTO, T.M . **O jogo e a educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 2011

# A MULHER NA DITADURA CIVIL MILITAR: O APAGAMENTO HISTÓRICO E HISTORIOGRÁFICO QUE COLABORA COM ASCENSÃO DE DISCURSOS REACIONÁRIOS

THAISSA PEDRA[1]; JÚLIA BORGES SCAGLIONI[2]; REJANE BARRETO JARDIM[3]

*[1]Universidade Federal de Pelotas – thaissapedratlo2@gmail.com*
*[2]Universidade Federal de Pelotas – borgesjulia369@gmail.com*
*[3]Universidade Federal de Pelotas– jardimrb@gmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho abordará a temática do período da Ditadura Civil Militar Brasileira (1964-1985) sob a perspectiva de gênero, analisando os processos de violência cometidos para com as mulheres presas políticas do regime. Este recorte busca evidenciar as práticas repressivas direcionadas aos corpos femininos, marcadas frequentemente por torturas físicas, psicológicas e sexuais. A partir desta análise pretende-se pensar no protagonismo dessas mulheres brasileiras que resistiram às diversas formas de opressão.

A problemática central se concentra no apagamento dessas histórias e silenciamento dessas vozes na construção histórica e em como essa invisibilização contribui para a naturalização de discursos reacionários de ênfase contrário aos Direitos Humanos. Expondo como a precarização do ensino da História como disciplina da educação básica é um projeto muito bem articulado que contribui fortemente para o empobrecimento intelectual e político da sociedade. Na perspectiva de que essa falha educacional pode colaborar para o fortalecimento de discursos conservadores e reacionários, fenômeno que pode incentivar, em tempos de discursos de ódio, até mesmo declarações que possuem viés neonazista.

A presente análise pretende, portanto, contribuir para a visibilidade da trajetória de luta e resistência femininas, destacando o protagonismo de personagens que já deveriam estar em todos os livros de História. A pesquisa pretende também estudar as categorias de classe e raça dentro da perspectiva de gênero.

## 2. METODOLOGIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, centrada na análise documental e bibliográfica, com ênfase na intersecção entre História, Estudos de Gênero e Direitos Humanos. A investigação parte do entendimento de que a construção da memória histórica é atravessada por relações de poder, especialmente no que diz respeito ao apagamento das experiências femininas em qualquer âmbito e tempo, principalmente em períodos de repressão política.

A principal fonte de pesquisa consiste na análise de fontes históricas baseadas na oralidade com os relatos e testemunhos de mulheres que foram presas

políticas durante a Ditadura Civil-Militar brasileira. Também serão estudados artigos em jornais da época, bibliografia especializada e documentos oficiais como os relatórios da Comissão Nacional da Verdade a partir da Lei 12.528 de 2011 e sua implementação em 2012.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O recorte temporal a ser retratado é o cenário do período da Ditadura Militar no Brasil, que se estendeu entre os anos de 1964 até 1988. Este marco histórico se iniciou a partir dos descontentamentos da elite brasileira com o então presidente João Goulart., que governou entre os anos de 1961 até 1º de abril de 1964, ano que sofreu o golpe político realizado pela aliança da elite rural, empresarial e setores militares e tal ato modificou a vida dos brasileiros e brasileiras com a criação de regras de condutas sociais que eram seguidas com muito rigor.

Dentre os feitos dos militares enquanto estiveram comandando o país, os Atos Institucionais foram os norteadores de comportamentos nos vinte e um anos de governo ditatorial. O principal foi o Ato Institucional n° 5 (AI-5) de 1968, que permitia a suspensão dos direitos políticos de todo e qualquer cidadão junto da suspensão do *habeas corpus* para “crimes” políticos, também a cassação de mandatos parlamentares, e juntamente instaurou a censura prévia e legalização da repressão violenta aos opositores do regime.

Os pontos a serem evidenciados são, primeiramente, a maneira brutal das diversas formas de agressão que as mulheres sofreram nesse período. Analisando a partir de relatos das presas políticas que delataram os horrores cometidos com as variadas agressões, partindo da violência física e também violência de gênero a como o abuso sexual, obstérico e psicológioco, esse último se aplicando principalmente à detidas que também eram mães a partir da agressão contra seus filhos.

O segundo tópico a ser destacado é a falha da historiografia em não trazer à tona essa narrativa da História. No questionamento de como os historiadores e historiadoras não revelam essa perspectiva histórica com a análise de gênero. Essa falta historiográfica contribui fortemente para que não haja material para ser trabalhado dentro da sala de aula na educação básica. Não há diretriz alguma na atual Base Nacional Curricular Comum que incentive a exposição desse conteúdo para o programa da disciplina de História.

Principalmente por esse ponto, e tendo em vista a ascensão de uma onda conservadora e reacionária , é possível notar uma certa quantidade de defensores dos feitos da Ditadura Militar, enaltecendo esse período histórico como um momento heróico, mas sem ter a plena noção do que realmente acontecia de fato dentro de órgãos como o DOPS.

Quando alguém defende o retorno da Ditadura Militar, não defende apenas o retorno de um governo autoritário de base militar. Defende a tortura, defende o estupro, defende crimes contra os Direitos Humanos. Crimes esses que, desde a década de 1960 até os dias atuais, os responsáveis não foram punidos.

## 4. CONCLUSÕES

Em suma, essa análise evidencia que a falha dos historiadores ao compreender a História, como um campo universalmente masculino, contribui com a escassez de referências que possibilitem especificidades contextuais, tais como as perspectivas de gênero, raça e classe. Nesse contexto, o sucateamento do Ensino de História, especialmente por meio da redução de Carga Horária das aulas, revela-se extremamente desfavorável para o desenvolvimento de senso crítico na educação básica, e esse fator contribui para o surgimento e fortalecimento de discursos reacionários, que enaltecem períodos de violência sem nem ao menos compreender de fato o posicionamento o qual defendem.

Embora essa análise não tenha a pretenção de listar as agressões cometidas no período da ditadura, é importante exemplificar que diferentes formas de violência e tortura e como elas se perpetuaram. É imprescindível que dentro da sala de aula sejam destacados esses mecanismos de repressão, com ênfase na violência psicológica, na vulnerabilidade materna, e na violência sexual para que posicionamentos perigosos não tenham espaço no mundo democrático.

Apesar do contexto da Ditadura Militar constar no currículo do nono ano do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio, onde a maioria dos alunos são menores de dezoito anos, é importante frisar essas violências.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SILVA, Tauana Olivia Gomes. **A participação política das mulheres negras comunistas durante a ditadura militar no Brasil (1964-1984).** In: Seminário internacional história do tempo presente, v2., 2014, Florianópolis. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/tempopresente/paper/viewFile/181/115 . Acesso em: 7 ago. 2025.

COLLING, Ana Maria. As mulheres e a ditadura militar no Brasil. **História em Revista**, Pelotas, v. 10, n. 10, 13 jul. 2017. DOI: https://doi.org/10.15210/hr.v10i10.11605. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/HistRev/article/view/11605. Acesso em: 7 ago. 2025.

# HISTÓRIA DIGITAL NO BRASIL: PORTAL CLIOHD NA PESQUISA E NO ENSINO DE HISTÓRIA

THALIS FIGUEIREDO SARTORIO[1]; WILIAN JUNIOR BONETE [2]

[1] *Universidade Federal de Pelotas – thalis.sartorio@ufpel.edu.br*
[2] *Universidade Federal de PelotaS – wilian.bonete@ufpel.edu.br*

## 1. INTRODUÇÃO

Pensar a história na atualidade passa por refletir como as tecnologias se fazem não só presentes para a análise histórica, como também está como elemento posto para o uso da escrita da história. A História Digital perpassa reconhecer o fazer histórico em novas conjunturas, onde as relações da história com a máquina já carregam décadas de usos distintos. Ter em mente uma história digital de uma história feita por meios digitais, como destaca Serge Noiret (2015, p. 29) e ainda no ano de 2015 apontava uma "virada digital" (NOIRET, 2015, p. 29), o quanto os pensadores sociais e das humanidades estavam determinando um futuro em que o próprio fazer História seria atravessado pelo digital.

O digital, a internet, sendo domínios de estudo da Ciência Histórica perpassam a pesquisa e o ensino de História no hodierno. O *Portal ClioHD: Acervo de Fontes e Objetos Digitais para o Ensino e a Pesquisa em História*[14], visa construir um acervo de fontes e objetos voltado para as pesquisas e uso no ensino de História, pensando já que a virada ao digital pronunciada por Serge Noiret (2015) já se faz intrinsicamente presente no ensino e na pesquisa histórica.

No entanto, os caminhos da História Digital ainda ofertam barreiras aos historiadores. O uso da máquina para a pesquisa histórica possibilitou um avanço no cálculo de longas séries de dados, na década de 1960, contribuindo ativamente para a História Econômica, com a construção de banco de dados (GRIMBERG; ALMEIDA, 2012, p. 316). Grimberg e Almeida (2012) ainda apontam que "os primeiros historiadores a chegarem à internet foram os amadores, seguidos por centros universitários e instituições de memória." (GRIMBERG; ALMEIDA, 2012, p. 316).

Em seguida, pode se pensar o próprio desenvolvimento da *internet*, com o desenvolvimento da *Web 2.0* e como a partir da interatividade com o usuário a forma que a comunicação das pessoas se transformou no meio digital, sendo possível colaboração com o usuário para criação ou o próprio usuário desenvolvendo as páginas (ALMEIDA, 2022, p.102). Porém, ao mesmo tempo a perenidade dos arquivos e páginas digitais foi pauta de dúvidas dos historiadores, levando a construção de projetos de "Coletar história online", de Daniel J. Cohen (2011), e o autor aborda a temática, explanando como realizar a coleta de registros online, visto que por um lado os blogs somem pelo desinteresse de seus proprietários e as páginas, de jornais por exemplo, podem serem rapidamente e

[14] Website hospedado no link: https://wp.ufpel.edu.br/cliohd/.

facilmente editadas, conferindo novas edições aos textos redigidos (COHEN, 2011, p. 226). Desta forma, a prática de coleta online se faz pertinente para suplantar pesquisas futuras.

Em contexto nacional, a História Digital voltou-se primeiramente para a digitalização de arquivos físicos. Como Grimberg e Almeida (2012) pontua quem "iniciativas governamentais (como o Projeto Resgate, que, em esforço sem precedentes, digitalizou aproximadamente 150 mil documentos, com 1,5 milhão de páginas manuscritas, do acervo do Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa)" (GRIMBERG; ALMEIDA, 2012, p. 316-317), isso promovendo a dispersão de fontes históricas, possibilitando um acesso mais abrangente. As autoras comentam acerca da construção de banco de dados colaborativos.

Outros pesquisadores estão trazendo a programação para suas pesquisas, através da raspagem de dados ou *web scraping,* que promovem uma captura de dados na internet, e se há como exemplo *pyHDB,* sendo uma ferramenta heurística para usa na Hemeroteca Digital Brasileira, pelo historiador Eric Brasil (2022). Novas formas e ferramentas surgem para corroborar com a pesquisa histórica.

Como também, surge o *Portal ClioHD*, que reúne a coleta tanto para a pesquisa, como para o ensino. Em seguida, o foco se encaminhará para o Portal e sua constituição.

## 2. METODOLOGIA

O *Portal ClioHD* nasce em 2022, dentro do grupo de pesquisa "HEDUCA: História e Educação – textos, escritas e leituras" (CNPQ) e do Laboratório de Ensino de História (LEH), ambos do departamento de História da Universidade Federal de Pelotas. E como está posto na página "Sobre o Portal ClioHD"

> Temos percebido cada vez mais a presença de fontes digitais no universo do historiador e existem inúmeras demandas sobre procedimentos metodológicos, sobre os novos debates teóricos e as possibilidades do uso dessas fontes na investigação histórica e nos processos de aprendizagem histórica. (PORTAL CLIOHD, c2022)

Como está disposto nesta página de apresentação do portal, o cerne da proposta é reunir materiais para o ensino de história e a pesquisa histórica em confluência com as demandas do hodierno. Dado que as tecnologias estão intrinsicamente presentes nas mais variadas atividades do ser humano, e sua ausência também produz dificuldades. Portanto, a coleta de materiais em um portal pode promover novas possibilidades de ação no campo da Ciência Histórica.

O portal tem hospedagem por meio do Wordpress, uma plataforma de gerenciamento de conteúdo. E se torna muito eficaz a demanda, visto que

> Em relação às potencialidades do WordPress para abrigar um acervo digital como o Portal Clio HD, destacam-se diversas vantagens. Sua interface de administração é intuitiva e fácil de usar, permitindo que usuários, incluindo aqueles sem conhecimentos avançados em linguagem de programação, criem e gerenciem conteúdos de forma eficiente, especialmente os integrantes de cursos de ciências humanas. Além disso, a inserção e edição de documentos, imagens e outros tipos de mídia ocorrem por meio

> de um editor visual, simplificando consideravelmente o processo de publicação. (BAGESTEIRO; BONETE, 2024, p. 141)

Na construção de websites e outros produtos digitais, seja para pesquisa ou ensino, existe a barreira que é conhecimentos em linguagem de programação. Isto, como Bagesteiro e Bonete (2024) apontam ter sido contornado com o uso da plataforma Wordpress, que permite uma produção de páginas, atendendo as necessidades para divulgação e hospedagem das coletas realizadas.

É importante ressaltar a precedência do trabalho realizado no portal, nas palavras de Wilian Bonete

> é crucial destacar que o que torna possível a realização das atividades do Portal Clio HD é trabalho colaborativo, isto é, aquele que envolve a participação de bolsistas e voluntários dedicados à História e às suas interfaces com as Tecnologias Digitais. (BONETE, 2023, p. 8)

As atividades do Portal ClioHD, sejam de coleta de registros para pesquisa ou curadoria de materiais para o ensino de História se desenvolvem através da cooperação acadêmica de docentes, graduandos e pós-graduandos da UFPel ou externos. Com isso, em seguida será abordado as atividades que compõem a estrutura do Portal ClioHD.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Portal ClioHD, está organizado em “Início”, “Artigos Clio HD”, “Quem somos”, “Sobre o Portal CLIO HD”, “Acervo Temático / Fontes Digitais”, “História Digital e Ensino de História”, “Projetos”, “Instituições e Laboratórios parceiros”, “Links”, “Contato” e “Publicações da equipe”.

Cada seção contém uma parte singular e importante para a navegação do site, começando pelo “Início”, que traz informações acerca das novidades no portal. Em seguida, “Quem somos” destaca as pessoas que coletivamente constroem o projeto. “Sobre o Portal CLIO HD”, parte central, que delineia a história do portal e define as diretrizes basilares. Em “Projetos”, são definidos projetos em andamento que a equipe está inserida. Em “Instituições e laboratórios parceiros”, encontra-se uma página das colaborações externa do portal.

Dando continuidade, “Links”, são dispostos outros portais, como *Brasil Doc.,* que versa sobre fontes históricas presentes fisicamente na Universidade Federal de Minas Gerais; e “Home · September 11 Digital Archive (911digitalarchive.org)”, um arquivo digital de 11 de Setembro de 2001, evento marcante na história dos EUA; entre outros projetos. Já as páginas de “Contato” e “Publicações da equipe”, ofertam possibilidade de interação e divulgação da produção, respectivamente. As demais seções vão ser abordadas com maior profundidade.

Logo, “Artigos Clio HD”, como definido no site: “Nesta seção, você encontra artigos, textos e resenhas originais publicados pelos colaboradores do Portal Clio HD ou por convidados(as).” (PORTAL CLIHD, c2022). É uma seção voltada a explorar conceitos, ideias e temáticas da História Digital, Humanidades Digitais, tecnologias e suas relações com o ensino de História, com linguagem objetiva e didática e claro, rigor acadêmico. Uma página que permite aprofundar conceitos presentes na produção do site e na área de História Digital.

Na sequência, “Acervo Temático / Fontes Digitais” é a seção que as coletas são anexadas no portal. A partir dos seguintes eixos: “Conflitos Contemporâneos”; “Direitos Humanos”; “Diversidade”; “Educação”; “Negacionismos históricos e científicos”. Cada eixo se ramifica em temáticas que versam sobre o eixo, como *Direitos Humanos* que se ramifica em “Guerra na Ucrânia” e “Yanomamis: Violação dos Direitos Humanos”, que consistem em tabelas organizadas com registro sobre origem, link do material, o material em formato .pdf e armazenado, autoria, entre outros dados de relevância a pesquisa histórica. Estes materiais seguem o objetivo de “Coletar a História” visto a volatidade e perenidade dos dados na internet.

Por fim, destaca-se a seção “História Digital e Ensino de História”, ramificada em três seguimentos: “Indicação de artigos e dossiês”, “Indicação de livros” e “Objetos Digitais”. Este último, são recursos digitais que podem serem identificados como *ODA*’s ou Objetos Digitais de Aprendizagem, que é um conceito definido como “A principal ideia dos objetos de aprendizagem é quebrar o conteúdo educacional em pequenos pedaços que possam ser reutilizados em diferentes ambientes de aprendizagem, em um espírito de orientação orientada a objetos” (SARTORIO, 2024). Sendo que o conceito de objeto na programação de um código genérico que irá ser adereçado a partir de dados que são inseridos neste código.

Neste seguimento da seção de “História Digital e Ensino de História”, há Museus Digitais, sites e um projeto sobre História Pública nas redes sociais. Acerca dos websites, apresentam alguma temática e possibilitam pensar a História, os conceitos com outros olhares. Começando com “Decolonizante da História das América”, este tem uma premissa de colaboração para construção de verbetes na área de estudos da América. Em sequência, “estudo errado?” parte da música “Estudo Errado” de Gabriel Pensador e visa provocar algumas considerações sobre o ensino e como este é enxergado.

Outros dois websites presentes neste seguimento, são “Jornadas pelo México Colonial” e “Andanças pela História do Brasil”, ambas produções similares que versam sobre a história de dois países sul-americanos. Neles o foco é apresentar com imagens e um texto objetivo, com perguntas para encaminhar ao próximo bloco, reflexões acerca do conteúdo. Os Objetos Digitais de Aprendizagem, são curadorias presentes no Portal ClioHD, que buscam ofertar materiais que auxiliem o ensino de História.

## 4. CONCLUSÕES

O Portal ClioHD como construção coletiva nascida no interior dos grupos de estudo e pesquisa em História da UFPel, busca entrar em contato com as novas discussões acerca de uma história conectada e pautada pelas mediações digitais. Com esta preocupação, realiza a coleta para manutenção de fontes históricas de pesquisa, como também de curadoria de materiais voltados ao ensino de história. Ademais, encontra-se indicações de produções acadêmicas, seja de produção interna ou externa ao Portal, mas que subsidiem a pesquisa História Digital. Além destes recursos, outros portais nacionais ou estrangeiros, são indexados para ampliar as referências de acervos que os usuários do portal possam averiguar na hipertextualidade inerente na navegação da internet.

Além disso, está como horizonte de ampliação dos recursos de ODA's presentes no site, os jogos digitais que possam promover a educação histórica. A colaboração é a chave para a manutenção e continuidade do projeto, nesta conexão digital que fortalece os estudos históricos.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fábio Chang de. **Internet, fontes digitais e pesquisa histórica.** In: BARROS, José D'assunção (org.). **História Digital: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2022, p.101-120.

BONETE, W.J. **Portal Clio HD: uma proposta de preservação digital do passado e as possibilidades para o ensino e a pesquisa em História**. In: **Anais do IV EPETH–Encontro de Pesquisa em Teoria da História e História da** Historiografia, 2023.

BONETE, Wilian Junior; BAGESTEIRO, Maria Portilho. **Portal Clio HD: experiências na construção de um banco de dados para a preservação digital do passado. Revista Eletrônica História em Reflexão**, [S. l.], v. 19, n. 37, p. 127–151, 2024. DOI: 10.30612/rehr.v19i37.17535. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/historiaemreflexao/article/view/17535. Acesso em: 24 out. 2025.

BRASIL, Eric. **pyHDB-ferramenta heurística para a Hemeroteca Digital Brasileira: utilizando técnicas de web scraping para a pesquisa em história**. História da Historiografia, v. 15, p. 186-217, 2023.

COEHN, Daniel. **Coletar história online**. In: ROZENWEIG, Roy. **Clio Conectada: futuro do passado na era digital.** (org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022, p.225-264.

GRINBERG, Keila; ALMEIDA, Anita. **Detetives do passado no mundo do futuro: divulgação científica, ensino de História e internet**. Revista História Hoje, v. 1, n. 1, p. 315-326, 2012.

NOIRET, Serge**. História pública digital**. Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 28-51, maio 2015. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3634>. Acesso em: 24 out. 2025.

PORTAL CLIO HD. PORTAL CLIO HD: Acervo de Fontes e Objetos Digitais para o Ensino e Pesquisa em História, c2022. SOBRE. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/cliohd/sobre-cliohd/. Acesso em: 24 de out. de 2025.

SARTORIO, Thalis Figueiredo. **Objetos Digitais de Aprendizagem: websites enquanto ODA** In: **Artigos Portal Clio HD, 2024**. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/cliohd/artigos-clio-hd/objetos-digitais-de-aprendizagem-websites-enquanto-oda/ .

# ANÁLISE DO PERFIL DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UFPEL

YANQUE SANTIAGO[1]; ELOÁ FERREIRA[2]; MAURO DILLMANN[3]

*[1]Universidade Federal de Pelotas – yanqueoliveira@gmail.com*
*[2]Universidade Federal de Pelotas – eloafs15@gmail.com*
*[3]Universidade Federal de Pelotas – mauro.dillmann@ufpel.edu.br*

## 1. INTRODUÇÃO

A formação do professor de História vem sendo alvo de intensos debates políticos e acadêmicos nas últimas décadas. A crescente complexidade das demandas escolares e sociais impõe a necessidade de compreender não apenas os conteúdos específicos da área, como também os saberes pedagógicos e as práticas formativas que estruturam o exercício docente. Nesse contexto, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) assumem papel central, pois manifestam concepções teóricas, metodológicas e políticas acerca do significado de formar um professor de História, além de definir as competências essenciais para seu desempenho profissional.

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo analisar o perfil do egresso do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), conforme apresentado em seu Projeto Pedagógico, à luz das discussões de Erinaldo Cavalcanti (2024) no artigo “O que precisa saber um professor de História? Uma análise dos perfis dos egressos dos cursos de Licenciatura em História no Brasil”. O autor evidencia que existe uma predominância na valorização de conhecimento teóricos-historiográficos em detrimento de conhecimentos pedagógicos que acrescentam na efetiva atuação na educação básica, constatação que levanta questionamentos acerca do equilíbrio na formação docente nos currículos atuais.

Dessa forma, este estudo busca compreender em que medida o perfil de egresso definido pelo curso de História da UFPel reflete ou se distancia das tendências nacionais identificadas por Cavalcanti. A análise parte do entendimento de que o PCC é o documento orientador das práticas formativas, ao mesmo tempo que consiste em um discurso institucional acerca de qual o tipo de profissional que pretende-se formar. Logo, examinar o perfil do egresso permite problematizar as concepções de docência, os saberes priorizados e as perspectivas de atuação do futuro professor de História.

Ao situar o debate no campo das políticas de formação docente, o presente trabalho pretende também contribuir para as discussões acerca da identidade profissional do historiador-professor e sobre os desafios da licenciatura em História diante das transformações da educação básica. A partir da articulação entre o referencial teórico de Cavalcanti (2024) e a leitura crítica do PPC da UFPel,

busca-se refletir sobre o lugar que a escola, os estudantes e a aprendizagem ocupam na formação inicial do professor de História.

## 2. ATIVIDADES REALIZADAS

As atividades desenvolvidas ao longo do projeto concentraram-se em etapas articuladas de pesquisa documental, leitura teórica e análise comparativa, buscando compreender o perfil de egresso do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em diálogo com o artigo de Erinaldo Cavalcanti (2024).

Em um primeiro momento, realizou-se a análise do artigo “O que precisa saber um professor de História? Uma análise dos perfis dos egressos dos cursos de Licenciatura em História no Brasil”, de Cavalcanti (2024) que discute os perfis de egressos dos cursos de Licenciatura em História em universidades federais brasileiras. A partir dessa leitura, realizou-se a análise crítica do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas, com ênfase a seção referente ao perfil do egresso nos objetivos formativos gerais e específicos. Essa leitura teve como finalidade identificar quais saberes, competências e valores são atribuídos ao futuro professor de História segundo o documento institucional.

Com base nas referências, realizou-se a comparação entre o perfil de egresso do curso de Licenciatura em História da UFPel em relação às tendências nacionais observadas por Cavalcanti. Essa comparação buscou identificar convergências e divergências entre o discurso institucional do PPC e o quadro geral de formação docente no país. Para tanto, as categorias analíticas foram aplicadas como critérios de leitura do documento, de modo a evidenciar a presença, ausência ou predominância de determinados tipos de saberes.

Por fim, as atividades culminaram na produção do texto analítico que compõem o presente trabalho, estruturado nas seções de introdução, fundamentação teórica, análise do PPC e considerações finais. O conjunto das ações permitiu consolidar uma compreensão crítica sobre como o curso de História da UFPel concebe a formação de seus egressos e de que modo essa concepção dialoga com o debate contemporâneo sobre o ensino de História e a profissionalização docente.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do perfil de egresso do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), realizada à luz das reflexões propostas por Erinaldo Cavalcanti (2024), permitiu compreender como o projeto pedagógico da instituição expressa concepções específicas sobre o ser e o fazer docente na área de História. Verificou-se que o documento enfatiza fortemente a formação teórico-historiográfica e o domínio dos conteúdos da disciplina, o que demonstra a permanência de uma tradição formativa que prioriza o conhecimento científico e metodológico da História. No entanto, tal ênfase ainda convive com desafios

relacionados à integração dos saberes pedagógicos e das dimensões humanas, éticas e sociais da prática docente.

Ao aproximar o PPC da UFPel das conclusões de Cavalcanti, observa-se que ambos refletem a tensão entre dois polos formativos: de um lado, a valorização do saber histórico acadêmico; de outro, a necessidade de reconhecer a escola, a aprendizagem e os estudantes como dimensões constitutivas da identidade profissional do professor de História. Essa tensão revela a importância de promover uma formação que ultrapasse o domínio de conteúdos e integre os conhecimentos sobre o ensino, a diversidade e as realidades escolares, de modo que o futuro docente seja capaz de articular criticamente o conhecimento histórico à vida social dos sujeitos.

Nesse sentido, a formação do professor de História não pode se restringir ao aprendizado técnico ou disciplinar. Ela deve incorporar a compreensão do papel social e político da docência, reconhecendo que ensinar História implica atuar em um espaço de disputas de memória, identidade e poder. O professor de História é, portanto, um mediador de sentidos sobre o passado e o presente, responsável por contribuir para a formação cidadã, crítica e democrática dos estudantes. Essa responsabilidade se torna ainda mais relevante diante das transformações sociais e culturais contemporâneas, que exigem uma prática pedagógica comprometida com o respeito à diversidade étnico-racial, de gênero, de classe, cultural e religiosa.

O reconhecimento da diversidade no contexto escolar não é apenas uma exigência ética, mas uma condição fundamental para que o ensino de História cumpra sua função formadora. Ao valorizar as múltiplas narrativas e experiências históricas, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem e aproxima os conteúdos da realidade dos estudantes. Tal perspectiva reforça a necessidade de uma formação inicial que prepare o futuro educador para lidar com diferentes identidades, linguagens e modos de compreender o tempo, promovendo uma História plural, dialógica e socialmente significativa.

Portanto, as reflexões aqui desenvolvidas indicam que a consolidação de um perfil de egresso comprometido com a educação democrática e inclusiva requer repensar os projetos pedagógicos à luz das demandas atuais da sociedade e da escola pública. É fundamental que o curso de Licenciatura em História da UFPel continue fortalecendo o diálogo entre conhecimento histórico, prática pedagógica e compromisso social, de modo a formar professores capazes de compreender a complexidade do mundo contemporâneo e intervir criticamente nele por meio do ensino da História.

## 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTI, E. O que precisa saber um professor de História? Uma análise dos perfis de egressos dos cursos de licenciatura em História no Brasil. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v.31, e2024001, p.1–20, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPel). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História.** Pelotas, 2023. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/historia/licenciatura. Acesso em: 22 out. 2025.

# GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS NOS ANOS 1990

ELOÁ FERREIRA DOS SANTOS[1]; YANQUE SANTIAGO[2]; MAURO DILLMANN TAVARES[3]

[1]*Universidade Federal de Pelotas* – eloafs15@gmail.com
[2]*Universidade Federal de Pelotas* – yanqueoliveira@gmail.com
[3]*Universidade Federal de Pelotas* – maurodillmann@hotmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca analisar a composição curricular do curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal de Pelotas, entre 1990 e 1997, procurando identificar os enfoques disciplinares e temáticos da grade curricular e, principalmente, as disciplinas diretamente voltadas à formação pedagógica e ao ensino de história.

Tendo em vista que o entendimento do ensino de história como objeto e campo de pesquisa no Brasil é uma área relativamente recente (Silva, 2019) e contemporâneo ao estabelecimento do curso de Licenciatura Plena em História, em 1990, cuja proposta era formar profissionais capazes de definirem, preservarem e difundirem os conteúdos históricos e culturais em ambientes escolares, interessa-nos analisar qual era a importância atribuída a este campo e como ele estava presente na grade curricular da época.

## 2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa em fase inicial. Em termos da prática de pesquisa, procedemos ao levantamento da documentação existente nos arquivos da instituição. Os arquivos dos anos 1990 e início dos anos 2000, ainda impressos, manuscritos ou datilografados, estão dispersos e exigem o trabalho de identificação e sistematização. A análise realizada até o momento está conjugada à identificação documental e à leitura da bibliografia.

Os documentos internos da Universidade são analisados à luz da legislação, como a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei nº 9.394), que extinguiu as licenciaturas curtas, criando a licenciatura plena.

Em termos teórico-metodológicos, o projeto considera a análise da documentação a partir das teorias do currículo. Para esta comunicação, estamos atentos ao entendimento mais tradicional sobre currículo, que tende a defini-lo como listagem de conteúdos, ou na relação de matérias (ou disciplinas) com seu corpo de

conhecimento organizado. No entanto, o objetivo é pensar o currículo criticamente, na medida que abre possibilidades para criar percursos voltados a descobrir as experiências, interesses, demandas coletivas de docentes, discentes e institucionais.

No centro das preocupações da elaboração de um currículo está a pergunta-chave "o que ensinar?" e a busca da resposta a esse tipo de questionamento é um de nossos principais objetivos. O que ensinar para formar o/a professor/a de história? Como a grade curricular do Curso de Licenciatura em História, nos anos 1990, evidencia a preocupação com o ensino da disciplina? Assim, o currículo não será observado como "um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social" (Moreira; Tadeu, 2018, p.14). No currículo perpassa determinadas visões e entendimentos sobre o profissional que se desejava formar.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa tem dialogado com estudos voltados à reflexão sobre os sentidos construídos pelo currículo à formação de profissionais licenciados em História.

De acordo com Erinaldo Cavalcanti, analisar a formação do professor de História e suas relações com a aprendizagem histórica, a escola e os estudantes pode constituir uma potente estratégia para compreender a inserção desses profissionais em nossa experiência de tempo e entender suas demandas (Cavalcanti, 2024, p. 2). Desse modo, a análise crítica da grade curricular da década de 1990 nos permite entender quais eram as exigências daquele tempo e como se pensava a respeito do ensino de história e sobre a maneira que deveria ser a formação dos professores dessa área, levando em consideração que as discussões sobre esse tema ainda eram muito novas.

O currículo das licenciaturas e a discussão sobre a formação de professores, notadamente a formação de professores de História, acompanha a legislação do Ministério da Educação. Nos anos 1990 a principal reforma educacional foi a LDB (Lei nº 9.394). Falava-se muito sobre a necessidade de mudanças na Educação.

Segundo Circe Bittencourt, "a série de reformulações curriculares na década de 90 do século XX não foi um fenômeno nacional". Outros países também sofreram mudanças em currículos oficiais, e muitas dessas propostas curriculares, "possuem a mesma estrutura na organização dos documentos oficiais e a mesma terminologia pedagógica" (Bittencourt, 2008, p. 100).

Na grade curricular do Curso de Licenciatura em História da UFPEL constava a seguinte disciplina diretamente relacionada ao ensino de História: Prática de Ensino de História, no oitavo semestre.

Os estágios supervisionados ficavam a cargo da Faculdade de Educação, ou seja, não eram ministradas pelos docentes da área da História.

## 4. CONCLUSÕES

A análise da grade curricular do Curso de Licenciatura em História da UFPEL permite afirmar que havia relativamente pouco espaço para as disciplinas mais voltadas ao ensino. O ensino de história ocupava espaço periférico. Essa não era

uma discussão ainda consolidada na época e não havia, em termos acadêmicos e de pesquisa, núcleos estruturados que valorizavam a formação docente e o ensino de história como uma dimensão teórica e historiográfica relevante.

A grade curricular também demonstra uma formação calcada em uma história eurocentrada, que parte da história da Europa como parâmetro. As disciplinas que ganham relevância na grade formativa são: Metodologia e Técnica de Pesquisa em História, Psicologia da Educação, História Moderna, História da América, Didática, História Contemporânea e as histórias do Brasil e do Rio Grande do Sul no geral.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SILVA, C.B. Conhecimento Histórico Escolar. In: FERREIRA, Marieta de M. & OLIVEIRA, Margarida M. D. **Dicionário de ensino de história.** Rio de Janeiro:FGV, 2019. Cap 10, p.50-54.

CAVALCANTI, E. O que precisa saber um professor de História? Uma análise dos perfis de egressos dos cursos de licenciatura em História no Brasil. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 31, p.1-20, 2024.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flavio; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2018, p. 13-47.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade. Uma Introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

# HISTÓRIA COMO FERRAMENTA TRANSDISCIPLINAR:UMA PROPOSTA PARA ATENUAR OS IMPACTOS DA PANDEMIA

ROSÂNGELA MOURA SAMANIEGO[1] MAYARA ROBERTA MARTINS[2]

[1]*Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG – romoura13@gmail.com*
[2]*Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG - mayara.martinsfurg@gmail.com*

## 1. INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 impôs desafios significativos ao sistema educacional, exigindo rápidas adaptações nos currículos e metodologias de ensino (Oliveira; Gomes; Barcelos, 2020). Em meio às incertezas, as escolas precisaram repensar suas práticas pedagógicas para garantir a continuidade do aprendizado e lidar com os impactos emocionais, sociais e psicológicos decorrentes da crise sanitária.

Inserida nesse contexto, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Sant'Ana, da rede pública de Rio Grande/RS, reconheceu no ensino de História uma ferramenta transdisciplinar para ressignificar o currículo e reconstruir o engajamento dos estudantes, fortemente abalado durante o isolamento. O estudo insere-se na área da Educação, com ênfase na Didática da História, Educação Patrimonial e Transdisciplinaridade.

A escola possui tradição na implementação de projetos educativos transdisciplinares, baseados em temas geradores vinculados ao cotidiano dos estudantes (Freire, 1987), o que favorece uma aprendizagem significativa e integradora, conectando os conhecimentos à realidade concreta e às experiências dos sujeitos (Fazenda, 2001; Aguiar, 2015).

Com o retorno às aulas presenciais em 2022, tornou-se necessária a adoção de estratégias que estimulassem a participação e o engajamento dos alunos. A equipe docente escolheu a obra *Sonhos de Pedra*, de Klécio Santos, que narra a construção dos Molhes da Barra, marco de engenharia e referência identitária local, como tema integrador. A partir disso, surgiu o projeto *A construção dos Molhes da Barra: um sonho que mudou a história do município, apresentando Rio Grande para o mundo,* que orientou as ações pedagógicas da escola em 2022 e 2023.

A partir dessa experiência, a questão de pesquisa formulada foi: como o ensino de História contribuiu para a ressignificação do currículo da Escola Sant'Ana no contexto pós-pandemia, por meio da articulação transdisciplinar com outras áreas do conhecimento? Parte-se da hipótese de que a História, ancorada em um tema gerador significativo para a comunidade escolar, favoreceu a ressignificação do currículo e o engajamento dos estudantes, promovendo uma aprendizagem contextualizada, integradora e afetivamente significativa.

A fundamentação teórica apoia-se em Freire (1987), Fazenda (2001), Aguiar (2015), Hartog (2011) e Nóvoa (2002), que sustentam as reflexões sobre transdisciplinaridade, memória, identidade, currículo e prática docente reflexiva.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é analisar como a História, enquanto ferramenta transdisciplinar, contribuiu para a ressignificação do currículo e para as propostas didáticas implementadas pela Escola Sant'Ana no período pós-pandemia. Como objetivos específicos, busca-se: a) identificar as estratégias curriculares e metodológicas adotadas; b) compreender a contribuição da História na articulação entre diferentes áreas do conhecimento; e c) refletir sobre os sentidos e aprendizagens gerados a partir dessa experiência no contexto escolar pós-pandêmico.

A atuação da autora como coordenadora pedagógica durante o período constitui uma fonte privilegiada de reflexão crítica, conferindo ao relato caráter não apenas descritivo, mas também formativo, já que, conforme Nóvoa (2002), a reflexão sobre a prática transforma a experiência em conhecimento profissional.

## 2. METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais exigem interpretações que ultrapassam a quantificação de dados, valorizando os sentidos, as experiências e as relações construídas no cotidiano escola. Buscou-se compreender, por meio do estudo de caso, como professores, estudantes e a comunidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sant'Ana participaram do processo de ressignificação curricular no retorno às aulas presenciais.

O método utilizado foi o estudo de caso, por permitir uma análise aprofundada de um contexto específico, a experiência da Escola Sant'Ana, localizada em Rio Grande/RS que, entre 2020 e 2023, desenvolveu um projeto transdisciplinar tendo a História como eixo integrador. Conforme André (2013), esse tipo de estudo possibilita descrever ações, captar significados e compreender interações sem desvinculá-las do contexto em que ocorrem.

Como instrumento complementar, utilizou-se o relato de experiência, considerando a vivência direta da pesquisadora como professora e coordenadora pedagógica da escola. Essa perspectiva contribuiu para uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas, em consonância com a concepção de Nóvoa (2002), segundo a qual a reflexão sobre a prática transforma a experiência em conhecimento profissional.

A produção dos dados ocorreu por meio da análise documental (atas, planejamentos, relatórios, materiais pedagógicos e publicações em redes sociais) e da aplicação de questionários abertos a seis professores dos Anos Finais que participaram do projeto. Os participantes autorizaram o uso das informações mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo suas identidades preservadas.

Para o tratamento dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), que possibilitou a categorização e interpretação dos registros e depoimentos, identificando regularidades, significados e sentidos atribuídos às práticas pedagógicas. As categorias emergiram ao longo da análise, contemplando aspectos como os desafios enfrentados, as estratégias curriculares adotadas, a contribuição da História e as aprendizagens construídas no processo.

Essa metodologia permitiu compreender criticamente as transformações pedagógicas e institucionais vividas pela Escola Sant'Ana, evidenciando o papel da História como ferramenta transdisciplinar na ressignificação do currículo. O estudo também subsidiou a criação de um produto educacional, um livro paradidático, voltado aos Anos Iniciais, com o objetivo de ampliar as possibilidades pedagógicas do ensino de História a partir do patrimônio histórico-cultural local.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa encontra-se em fase avançada de desenvolvimento e já apresenta resultados significativos quanto à análise da experiência da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sant'Ana no contexto pós-pandemia. O estudo revelou que o retorno às aulas presenciais exigiu da escola uma reorganização profunda de suas práticas pedagógicas, marcada por desafios cognitivos, socioemocionais e estruturais. Os diagnósticos iniciais realizados com os estudantes evidenciaram dificuldades de aprendizagem, ansiedade, desinteresse e falta de compromisso com os estudos, o que demandou novas estratégias curriculares e metodológicas.

Nesse cenário, a equipe docente adotou a História como eixo estruturante de um projeto transdisciplinar, orientado pela obra *Sonhos de Pedra*, de Klécio Santos, que narra a construção dos Molhes da Barra, importante patrimônio histórico e cultural de Rio Grande. A disciplina de História revelou-se capaz de articular múltiplos espaços, práticas, interesses e necessidades de aprendizagem vinculadas à vida concreta e cotidiana, promovendo uma abordagem integradora e contextualizada (Aguiar, 2015). Refletir sobre a experiência vivida pela Escola Sant'Ana, após a pandemia, torna-se fundamental para compreender as transformações curriculares e pedagógicas ocorridas. As memórias construídas no período pós-pandêmico não apenas revelam as estratégias adotadas pela instituição, mas também espelham as vivências de muitas outras escolas que enfrentaram desafios semelhantes, evidenciando, como ressalta Hartog (2011), que a memória é tanto individual quanto coletiva e desempenha papel central na construção das identidades sociais.

O tema funcionou como gerador de aprendizagens interdisciplinares, articulando História, Geografia, Ciências, Artes e Língua Portuguesa, e, seguindo a tradição da Escola Sant'Ana na implementação de projetos educativos fundamentados em temas geradores extraídos do cotidiano dos estudantes, promoveu uma exploração mais significativa das práticas escolares, favorecendo a integração entre diferentes áreas do conhecimento e a construção de aprendizagens contextualizadas (Fazenda, 2001; Freire, 1987).

A análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2016), permitiu identificar quatro categorias principais: a) Desafios do ensino remoto e do retorno presencial; b) Estratégias curriculares e metodológicas adotadas; c) Contribuição do ensino de História articulado à realidade local e d) Sentidos atribuídos à experiência pelos sujeitos envolvidos.

A transdisciplinaridade proposta pelo projeto se concretizou por meio de subprojetos desenvolvidos pelos professores de diferentes áreas, que buscaram relacionar seus componentes curriculares ao tema gerador comum. No subprojeto *A*

*origem das pedras do Cerro do Estado, em Capão do Leão, para os Molhes da Barra,* os estudantes do 4º ano A, entre setembro e novembro de 2023, investigaram, por meio de pesquisas, visita ao Cerro do Estado, fotografias, relatos orais e construção de maquetes, o trabalho dos graniteiros e a importância histórica, social e cultural da obra, articulando História a Ciências, Geografia e História Oral.

No subprojeto *As vagonetas e os vagoneteiros: memórias, saúde, qualidade de vida e invisibilidade social dos trabalhadores no turismo dos Molhes da Barra,* desenvolvido com os alunos do 9º ano nas aulas de Educação Física, os estudantes utilizaram a metodologia da História Oral para realizar entrevistas, registrar relatos e produzir um documentário sobre os vagoneteiros, trabalhadores manuais reconhecidos como Patrimônio Cultural do Estado. A atividade promoveu reflexão sobre saúde, qualidade de vida e invisibilidade social, integrando saberes da História e das Ciências Humanas em uma perspectiva crítica e sensível.

Por fim, o subprojeto *QR code de Memórias: Histórias na palma da mão,* também desenvolvido com alunos do 9º ano, integrou Geografia, História e Educação Patrimonial para ressignificar o currículo pós-pandemia. Os estudantes propuseram a criação de um portal digital sobre prédios históricos de Rio Grande, associando códigos QR às fachadas das construções. A iniciativa envolveu pesquisa histórica, relatos orais e tecnologias digitais, promovendo a valorização da memória local, incentivando o Turismo Cultural e fortalecendo a identidade da cidade. O projeto foi premiado com o 3º lugar no *HACKATHON* CriaRG 2023[15] e convidado para o *South Summit* Brasil 2024[16].

Várias outras atividades também foram desenvolvidas no âmbito do projeto; entretanto, para a pesquisa foram selecionadas aquelas que possuíam registros mais completos, permitindo uma análise mais detalhada e consistente das práticas transdisciplinares.

Esses subprojetos revelam como o tema gerador possibilitou a integração entre diferentes linguagens e saberes, fortalecendo o caráter transdisciplinar do currículo e tornando a aprendizagem mais significativa, contextualizada e conectada à história e à cultura local.

Os resultados apontam que a articulação da História com as demais disciplinas do currículo escolar, como Geografia, Ciências, Língua Portuguesa, Artes e Educação Física, constituiu o eixo central do projeto desenvolvido pela Escola Sant'Ana, evidenciando a transdisciplinaridade como caminho para ressignificar o currículo no contexto pós-pandemia. A integração entre saberes permitiu que os estudantes compreendessem os conteúdos de forma mais ampla, relacionando fenômenos históricos a aspectos científicos, culturais, ambientais e sociais de seu território. Esse processo se concretizou por meio de um tema gerador comum, a

[15] maratona de inovação e tecnologia lançada em 2022 em Rio Grande, com equipes desenvolvendo soluções para problemas propostos, alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, em parceria com instituições como a Universidade Federal do Rio Grande. Disponível em: https://criarg.com.br/index.php/2022/09/06/hello-world/. Acesso em 09 mar. 2025.

[16] evento internacional de empreendedorismo, inovação e tecnologia, reunindo startups, investidores e especialistas, com palestras, workshops e apresentações de negócios. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/brasil/
. Acesso em 27 ago. 2025.

construção dos Molhes da Barra, que possibilitou o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, tendo a Educação Patrimonial como referência. Assim, o estudo do patrimônio histórico local tornou-se um elo entre o passado e o presente, favorecendo aprendizagens contextualizadas, afetivas e significativas, além de estimular o sentimento de pertencimento e valorização da cultura riograndina

Essas vivências foram consolidadas no produto educacional da pesquisa, o livro paradidático *Molhes da Barra – histórias de gente, pedra e memória*, destinado ao 3º ano do Ensino Fundamental. O material combina texto e ilustrações, linguagem acessível e atividades lúdicas, tornando-se uma ferramenta pedagógica inovadora para o ensino de História local.

Atualmente, o trabalho encontra-se na etapa de qualificação ao Mestrado em História, modalidade profissional, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

## 4. CONCLUSÕES

A pesquisa evidencia que a principal inovação obtida foi a ressignificação do currículo escolar a partir da História como ferramenta transdisciplinar, promovendo o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e o fortalecimento da identidade cultural local. Embora a transdisciplinaridade não seja uma prática recente, a originalidade deste estudo reside na forma como a História foi utilizada como eixo estruturante do currículo, servindo de mediadora entre saberes e experiências diversas. Ao articular conteúdos de Geografia, Ciências, Língua Portuguesa, Artes e Educação Física em torno de um tema gerador comum, a construção dos Molhes da Barra, a escola rompeu com a fragmentação disciplinar e promoveu aprendizagens contextualizadas, integradoras e socialmente significativas.

O produto educacional, o livro paradidático *Molhes da Barra: histórias de gente, pedra e memória,* materializa essa proposta, traduzindo-a em uma linguagem acessível e lúdica, adequada aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A elaboração desse material representa uma inovação pedagógica ao unir o ensino de História local à valorização do patrimônio e à formação cidadã. Além da versão impressa, será disponibilizada uma versão digital, ampliando o acesso dos professores e possibilitando sua utilização como ferramenta complementar no planejamento de aulas ou em atividades interdisciplinares.

Assim, o trabalho contribui para repensar as práticas educativas no contexto pós-pandemia, reafirmando o papel da História como campo de integração entre saberes, memória e identidades. A proposta demonstra que a inovação não está apenas na adoção de novas metodologias, mas na capacidade de reconstruir o currículo a partir de experiências significativas, humanizadoras e conectadas à realidade local, fortalecendo o sentimento de pertencimento e valorização do patrimônio cultural da comunidade riograndina.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Edinalva Padre. **Didática da História: uma ciência da aprendizagem histórica? Lugares dos Historiadores :velhos e novos desafios.** Florianópolis. 2015.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAEEBA- Educação e contemporaneidade. Salvador, v.22, n.40, p.95-103, jul/dez.2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf. Acesso em: 13 de jul.2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

FAZENDA, I.C.A. **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo, Editora Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HARTOG, François. A testemunha e o Historiador. In:____. **Evidências da história: o que os historiadores veem.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p.203-228.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, J.B.A; GOMES, M; BARCELLOS, T**. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 28, n.108, p.555-578, jul/set.2020. Acesso em 12 de janeiro de 2025.

IV Mostra de Ensino de História e Práticas Docentes
II Seminário de Estágio Supervisionado
17, 18 e 19 de Novembro de 2025
Formato Presencial
Realização:
Apoio:
UFPEL
FAPERGS

# CADERNO DE PESQUISA