

IV Mostra de Ensino de História e Práticas Docentes

II Seminário de Estágio Supervisionado

17, 18 e 19 de Novembro de 2025

Anais de Estágio Supervisionado



UFPEL

Realização:



Apoio:





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. Dr. Wilian Bonete (UFPEL)
Prof.^a Dr.^a Alessandra Gasparotto (UFPEL)
Prof. Dr.^a Lisiane Sias Manke (UFPEL)
Prof. Dr. Mauro Dillmann Tavares (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
Thayna Luiza Uhde Dalsasso
Mariana Scherdien
Maria Portilho Bagesteiro
João Pedro dos Santos
Matheus Tanhote
Murilo Domingues Marrero
Laura da Costa Lima
Matthaus Gonçalves Araujo

Filipe Dias Rojahn
Andria Longo Gonçalves
Thiago Amaral Rocha
Maria Eduarda Moraes Sanches Moinho
Erica Caroline de Moraes Simoes Pires
Larissa Azevedo da Silva
Sofia Giglio Pires

Professores Debatedores

Eliza de Mello Silva (SME/Pelotas)
Felipe Kruger (SME/PElotas e Rio Grande)
Tatiana Pastorini (SEDUC/RS)
Bruno Vieira (SEDUC/RS)
Darcylene Domingues (PPGH/UFPEL)



FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Mostra de Ensino de História e Práticas Docentes
(4. : 2025 : Pelotas, RS)

IV Mostra de Ensino de História e Práticas Docentes [livro eletrônico] : II Seminário de Estágio Supervisionado : anais de ensino, pesquisa e extensão / organização Wilian Junior Bonete...[et al.]. -- Pelotas, RS : Ed. dos Autores, 2025.

PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Lisiane Sias Manke, Alessandra Gasparotto, Mauro Dillmann.

ISBN 978-65-01-80256-5

1. Estágio Curricular Supervisionado 2. Extensão universitária 3. História - Estudo e ensino 4. Pesquisa educacional I. Bonete, Wilian Junior. II. Manke, Lisiane Sias. III. Gasparotto, Alessandra. IV. Dillmann, Mauro. V. Título.

25-316856.0

CDD-902

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Artigos e estudos : Coletânea 902

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



Apresentação

Este Caderno de Resumos reúne relatos de experiência de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, desenvolvidos como componente obrigatório do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas. Os textos, apresentados na forma de resumos expandidos, foram socializados durante o II Seminário de Estágio Supervisionado, realizado concomitantemente à IV Mostra de Ensino de História e Práticas Docentes, nos dias 17, 18 e 19 de novembro de 2025, na Universidade Federal de Pelotas.

Os eventos resultam da articulação entre o Grupo de Pesquisa HEDUCA (CNPq), o Programa de Pós-Graduação em História (PPGH/UFPEL) e o Laboratório de Ensino de História (LEH/UFPEL), com o propósito de promover reflexões sobre os desafios de ensinar e aprender História no tempo presente. Nesse horizonte, destacam-se debates sobre práticas e metodologias de ensino, bem como pesquisas que investigam os processos de aprendizagem histórica.

O II Seminário de Estágio Supervisionado reuniu 45 relatos de experiência, que evidenciam a diversidade temática, os recursos didáticos empregados e as metodologias de ensino e aprendizagem desenvolvidas durante os estágios. O Estágio Supervisionado em História constitui um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, no qual os estudantes podem experimentar, observar e analisar criticamente as dinâmicas do ensino histórico no espaço da sala de aula. Em conjunto, esses trabalhos reafirmam a importância da experiência vivenciada no Estágio Supervisionado para a formação inicial de professores e professoras de História, assim como, a relevância deste Seminário para o intercâmbio de experiências e o fortalecimento de práticas docentes comprometidas com as demandas atuais.

Lisiane Sias Manke
(Departamento de História / UFPEL)



Sumário

RELATO DE EXPERIÊNCIA: ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA ANTIGA E CULTURA AFROBRASILEIRA EM PELOTAS PARA UMA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DA E.E.E.M CEL PEDRO OSÓRIO 9

ALBERT CIGOINI DALCURTIVO; LÁZARO VARGAS DE AVILA

O ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO CURSO TÉCNICO EM ELETRÔNICA DO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE CAMPUS PELOTAS 12

AMANDA RODRIGUES GUELSON

APRENDER JOGANDO: JOGOS DE TABULEIRO COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE HISTÓRIA SOBRE REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E REVOLUÇÃO RUSSA 16

ANDREINA HARDTKE CORPES

A OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA E O DESAFIO DE DESPERTAR O INTERESSE DOS ALUNOS PELA HISTÓRIA 21

ANDRIELY DUTRA DOS SANTOS

ENTRE A HERANÇA DA CULTURA ANTIGA: AS BASES DA CULTURA OCIDENTAL 23

CARLOS ROGER ÂNGELO BATEL

ROMA ANTIGA E O JOGO PERFIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO 24

CAROLINE MELO ARMESTO

OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA: DO PLANEJAMENTO À REALIDADE DA SALA DE AULA 26

CHELSEA COUTO RODRIGUES

RELATO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO MÉDIO II: RELATOS E REFLEXÕES SOBRE OS NOVOS MODELOS DE RECUPERAÇÃO NO ENSINO 31

EDUARDO SCHAUN DUARTE

COMPREENSÃO DE VIVÊNCIA: RELATO DE UM DIÁLOGO ENTRE PROFESSOR E ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL 34

EDUARDO REYES

EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NO ESTÁGIO DE HISTÓRIA 38

EMILY DE AVILA LAUTENSCHLEGER

JOGOS DIDÁTICOS COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO FUNDAMENTAL I 40

FERNANDA DA SILVA VALEJO

"PARA MUITOS POVOS, O FIM DO MUNDO É AGORA": DESENVOLVIMENTO DA



COMPETÊNCIA LEITORA NO CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE (IFSUL/CAVG) 43
 FRANCIELE SILVA SOARES; LEONARDO DA SILVA LOPES

ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA COM O FORMS: RELATO DE UMA PRÁTICA DE ESTÁGIO
 GABRIEL RODRIGUES DOMINGUES 47

NÃO EXISTE SABER HISTÓRICO SEM LEITURA E ESCRITA: A ALFABETIZAÇÃO NÃO ACABA NOS ANOS INICIAIS 50
 GABRIEL OLIVEIRA DA SILVA

ENTRE CARTAS E MAPAS: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 54
 GABRIELA LOPES DA SILVA

CARACTERÍSTICAS E DIFICULDADES DO ENSINO NOTURNO REPRESENTADOS EM UMA APLICAÇÃO DE JOGO DIDÁTICO COM CONTEÚDO DE HISTÓRIA
 GIOVANI SCHERDIEN GONÇALVES JUNIOR 57

ENTRE A CATÁSTROFE E A TRANSFORMAÇÃO: O USO DE FONTES HISTÓRICAS SOBRE A QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO MÉDIO 60
 GUILHERME DOS SANTOS LYSAKOWSKI

ENSINO, MEMÓRIA E DITADURA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE DURANTE O ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO 65
 ISADORA CAVADA DA SILVA

A ESCRITA EGÍPCIA EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA INCLUSIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA
 JESSICA ESPÍRITO SANTO DA SILVEIRA 69

O USO DE MEMES COMO LINGUAGEM PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA EM ESTÁGIO
 JOÃO LUCAS TELES BORGES 72

UM ESTÁGIO, DUAS TURMAS: VANTAGENS E DESVANTAGENS
 JÚLIA WESTPHAL GOMES 77

A ATUAÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
 JÚLIO CÉSAR CAMPELLO DA FONSECA 80

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E CRIATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA
 LAURA LIMA 82

“ESTA TOCA NO TIK-TOK PROF.” UMA ANÁLISE SOBRE ASSIMILAÇÃO DE CULTURA NESTE TEMPO NOS ESTUDANTES ATUAIS DO ENSINO BÁSICO



LEONARDO NUNES DE OLIVEIRA	84
A LEI 11.645/2008 E A ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES TEMÁTICAS DURANTE A SEMANA FARROUPILHA	
MARINA RIBEIRO CARDOSO	88
AValiação e Consciência Histórica: Reflexões sobre o Ensino de História e os Limites do Modelo Tradicional a Partir do Relato de uma Experiência de Estágio	
MATTHAUS GONÇALVES ARAÚJO	92
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	95
MILENE DO NASCIMENTO PEREIRA	
ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA TRAUMÁTICA: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA A PARTIR DA NARRATIVA DE ANNE FRANK	
MISAEEL DOS ANJOS FERREIRA	98
“JAMAIS VOLTE PRA SUA QUEBRADA DE MÃO E MENTE VAZIA”: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM ESTUDANTE NEGRO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO	101
RICHARD FARIAS SOARES	
A REPRESENTAÇÃO DO PASSADO POR MEIO DA CHARGE: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	106
RODRIGO DE CASTRO LIMA	
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DE ENSINO EM HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL	110
RICHARD LUCAS LIMA DOS SANTOS; PEDRO AUGUSTO BERTOLDO CASTILHOS	
LEITURA E ESCRITA NO ENSINO DE HISTÓRIA: RELATO DE ESTÁGIO NO 6º ANO	113
SABRINA KLUG THUROW	
AS AULAS DE HISTÓRIA NO CURSO DE EDIFICAÇÕES DO IFSUL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO MÉDIO	116
SAMUEL SIAS TEIXEIRA FURTADO	
ANÁLISE DE PROPAGANDAS DA GUERRA FRIA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO	119
THAYNA LUIZA UHDE DALSASSO	
ENSINO DE HISTÓRIA E AS GRANDES NAVEGAÇÕES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO	121
VÍCTOR BLASKOSKI LEHUGEUR	



O ENSINO DE HISTÓRIA E O CONCEITO DE ESPAÇO: USO DE MAPAS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA 124

VINÍCIUS PEREIRA NASCENTE

O USO DE APRESENTAÇÕES DISCENTES COMO METODOLOGIA ATIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA 128

VÍTOR FERREIRA DA SILVA; MARCELLE LARRE RAMOS SCOLMEISTER

POR ACASO É HISTÓRIA: O ENSINO DE HISTÓRIA E O ENCONTRO COM A REALIDADE 130

ARTHUR GARCIA BETEMPS

DA SALA DE AULA À TELA: O USO DAS PRODUÇÕES CULTURAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA 137

ARTHUR MARTINS TAVARES

ENSINO DO PERÍODO REGENCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICA DE ENSINO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA E.E.E.F NOSSA SENHORA DOS NAVEGANTES 140

ÉMERSON GERARD DA SILVA RAMIRES

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DOCENTE: A POTENCIALIDADE DO PODCAST NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA 143

MARIANA SCHERDIEN

A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

CARLOS JUNEOR CARDOSO PAPIN

146

AVALIAR É ACOMPANHAR: DIMENSÃO FORMATIVA DA AVALIAÇÃO NA AULA DE HISTÓRIA 149

MARIA EDUARDA MOINHO



EIXO TEMÁTICO: ESTÁGIO SUPERVISIONADO



RELATO DE EXPERIÊNCIA: ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA ANTIGA E CULTURA AFROBRASILEIRA EM PELOTAS PARA UMA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DA E.E.E.M CEL PEDRO OSÓRIO

ALBERT CIGOGNINI DALCURTIVO¹; LÁZARO VARGAS DE AVILA²;
ALESSANDRA GASPAROTTO³

¹Universidade Federal de Pelotas¹ – albercigog1611@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas² – lazaroevargaseavila@gmail.com

Alessandra Gasparotto³ – sanagasparotto@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente relato tem como intuito descrever e refletir sobre as experiências de regência dos estudantes Albert Cigognini Dalcourtivo e Lázaro Vargas de Avila do curso de licenciatura em História da Universidade Federal Pelotas (UFPel) durante as disciplinas de Estágio Supervisionado do Ensino Médio 1 – 2, ministradas pela Profa. Dra. Alessandra Gasparotto. O estágio docente foi realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Pedro Osório, Pelotas–RS, entre os dias 30 de maio e 17 de outubro de 2025, com uma turma de 1º ano do ensino médio (106), sob a supervisão da professora titular Clarissa Macedo Gomes da Silva.

Para este relato de experiência, optou-se por focar em uma sequência didática de três aulas sobre África antiga, onde foram trabalhados os aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais de três civilizações: Egito, Reino de Cuxe e Império de Axum, bem como em uma visita guiada ao museu do Doce em Pelotas e a exposição do Museu do Hip-hop no dia 10 de outubro. As aulas mencionadas foram aplicadas entre os dias 08 e 29 de agosto, e se caracterizam por uma abordagem decolonial e pelo uso diverso de recursos didáticos – slides, mapa mental, material impresso e QR Code com conteúdo das aulas.

As atividades desenvolvidas ao longo das três aulas se enquadram nas diretrizes da lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de Cultura e História Africana e Afrobrasileira na educação básica (BRASIL, 2003). Para o preparo das aulas, se fez o uso de autores como BRAICK e MOTA (2006), MACEDO (2013), MOKHTAR (2010) e VAZ (2013).

2. ATIVIDADES REALIZADAS

O planejamento foi estruturado em três eixos. Iniciamos com o estudo aula a aula dos reinos africanos: Egito, Cuxe e Axum, utilizando materiais impressos, imagens de fontes históricas, uso pedagógico de tecnologias, além de conteúdos escrito no quadro branco. Essa variação de recursos didáticos fez com que as aulas não se tornarem monótonas, garantindo o interesse dos(as) alunos(as) nos conteúdos propostos, mas também forçou o desenvolvimento dos licenciandos na produção de materiais diversos.

As abordagens dialógicas utilizadas, permitiram que os alunos se



mostrassem, em sua maioria, engajados e participativos; trazendo questionamentos sobre as heranças e influências culturais destes povos em nossa sociedade; tais questionamentos que levam a desconstrução de visões eurocêntricas. Durante uma das aulas foi percebido a forte presença de religiosidades e outras expressões culturais que se relacionam com a proposta da sequência didática, como o conhecimento cultural da religião umbandista, mas também, o conteúdo sobre a adoção de cristianismo pelo Reino de Axum, sendo primeiro reino cristão da África, se tornou necessário o aprofundamento do tema e a conceituação de sincretismo religioso que pode ser compreendido como o resultado do contato e da fusão entre diferentes tradições culturais e espirituais, que se transformam mutuamente ao longo do tempo (BASTIDE, 1971).

Para culminar o ciclo de aprendizagem, organizamos uma saída pedagógica a fim de materializar os conceitos trabalhados. A visita ao Museu do Doce permitiu que os alunos ligassem a história local à herança africana, compreendendo o papel fundamental das mulheres negras na manutenção e ressignificação de tradições culinárias. Na sequência, a ida à sala do Museu do Hip-Hop trouxe a discussão para o presente, onde, discutimos como a cultura Hip-Hop, representadas no RAP e no grafite, funciona como expressões contemporâneas de resistência e afirmação identitária. Tal experiência permitiu aos alunos traçarem um fio condutor, onde puderam visualizar, na prática, a ligação entre o passado antigo do continente africano, a resistência cultural durante o período escravista e as formas contemporâneas de expressão e luta.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, podemos perceber que os(as) estudantes se mostraram engajados e participativos diante das atividades que lhes foram propostas, demonstrando particular interesse nos aspectos culturais e religiosos dos povos estudados, em especial no que diz respeito ao sincretismo e as heranças africanas no Brasil contemporânea, especialmente na forma de música e religião. Também foi possível perceber que a turma se mostrou mais participativa durante a realização das atividades práticas do que nos momentos expositivos–dialogados, com poucos alunos e alunas participando, o que pode sugerir certa insegurança e dificuldade de falar em grupo. Tais pontos são reforçados pelos relatos fornecidos pelos(as) estudantes em uma auto avaliação realizada ao final do estágio, onde alguns revelaram que entre as poucas dificuldades que tiveram ao longo da regência estavam atreladas justamente a falar em grupo. Contudo, nos mesmos relatos se afirma que se desenvolveu a melhor a capacidade do diálogo em grupo, o que pode ser percebido pelos professores estagiários em aulas futuras durante a regência.

A saída pedagógica ao Museu do Doce e a exposição do Museu do Hip-hop representou um momento significativo, conectando os conteúdos abordados com as manifestações locais e contemporâneas ao longo da história, sendo o ponto alto do estágio. De forma ampla, a experiência reforçou a importância do papel social e político do(a) professor(a) de História, indo além da transmissão de conteúdos e assumindo um compromisso com uma educação antirracista transformadora.



4. REFERÊNCIAS

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações**. São Paulo: Pioneira, 1971.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio. Vol. 1**. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> . Acesso em: 22 de out, 2025.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2013.

MOKHTAR, Gamal (org.). **História geral da África, II: África antiga**. 2. ed. Brasília:UNESCO, 2010.



O ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO CURSO TÉCNICO EM ELETRÔNICA DO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE CAMPUS PELOTAS

AMANDA RODRIGUES GUELISO¹; ALESSANDRA GASPAROTTO²

¹Universidade Federal de Pelotas – amandagueliso123@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – sanagasparotto@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma experiência de estágio no Ensino Médio, realizada no Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas (IFSul), em uma turma de segundo semestre do curso técnico em Eletrônica. A turma era composta por cerca de 20 alunos, majoritariamente do gênero masculino, com faixa etária entre 15 e 17 anos. A disciplina de História contava com dois períodos semanais, ocorrendo às quintas-feiras, das 13h30 às 15h00, na sala 610 A.

O Projeto Político-Pedagógico da instituição, no qual o estágio foi desenvolvido, compromete-se com uma perspectiva social do ensino, defendendo a ideia de que seus estudantes “... como cidadãos críticos e solidários, possam utilizar o conhecimento, o potencial da ciência e o método científico, comprometendo-se politicamente com um projeto de sociedade mais justa” (INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE, 2020, p. 18). Dessa forma, o instituto reafirma seu compromisso com o desenvolvimento integral do ser humano, visando formar alunos mais conscientes, críticos e questionadores da sociedade.

Alinhando-se a essa perspectiva institucional, buscou-se planejar aulas que estivessem em consonância com a concepção de ensino baseada na prática da educação crítica freiriana. Segundo Freire (2022, p. 42), a educação crítica reconhece que o aluno deve se assumir como um “... ser social histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar”. Assim, o planejamento das aulas do estágio foi centrado na experiência do aluno, objetivando que este assumisse papel ativo em seu próprio processo educacional e na construção do conhecimento histórico.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

Os cursos técnicos do IFSul possuem currículo e calendário organizados por semestre. Dessa forma, a turma na qual ocorreu a experiência de estágio não contaria com a disciplina de História no semestre seguinte. Como o estágio iniciou-se próximo ao final do semestre, surgiu a questão sobre a possibilidade de cumprir as horas mínimas exigidas. Após análise das aulas restantes até o início das férias, verificou-se que seria possível realizar apenas 8 horas/aula.

Considerando a burocracia envolvida em assumir uma nova turma no semestre subsequente, devido à emissão de nova documentação e à necessidade de realizar uma observação antes do início da regência, foi autorizado que o estágio fosse concluído com as 8 horas/aula previamente mencionadas.

Dessa forma, o período destinado ao estágio foi reduzido, limitando a realização de atividades planejadas. Além disso, devido à proximidade do encerramento do semestre, avaliações e notas já haviam sido acordadas com o professor regente, restringindo a aplicação de novas avaliações durante o estágio.

O conteúdo definido pelo professor regente para o estágio abordou o período do Brasil Império. Diante do tempo limitado, optou-se por concentrar a discussão em um tema central desse período: a escravidão.



Após uma breve explanação sobre o contexto e as características da escravidão no Brasil Império, os alunos foram organizados em grupos para desenvolver um trabalho em que deveriam, de maneira crítica e analítica, responder a perguntas com enfoque geral e sobre a resistência cotidiana dos escravizados, conforme indicado na Figura 1.

Figura 1 - Atividade sobre escravidão

Responda as perguntas a seguir:

- 1 - Compare a escravidão no período colonial e no Brasil Império.
 - Como era a economia de cada período, quais foram suas mudanças e suas permanências.
 - O que se manteve em comum nos dois períodos históricos.
- 2 - Qual foi a influência da Inglaterra no fim do tráfico de escravizados no Atlântico?
- 3 - Explique as características da escravidão no Rio Grande do Sul, destacando:
 - Suas particularidades em relação ao resto do Brasil.
 - Qual é a região do estado com o maior contingente de escravizados? Explique o porquê.
- 4 - Analise as formas de resistência cotidiana dos escravizados, utilizando o trecho abaixo e as imagens como exemplos:

"...a estar por todos os artigos acima, e conceder-nos estar sempre de posse da ferramenta, estamos prontos para o servirmos como dantes, porque não queremos seguir os maus costumes dos mais Engenhos. Podemos brincar, folgar, cantar em todos os tempos que quisermos sem que nos empeça e nem seja preciso licença."

Elaborado pelo autor.

A proposta teve como objetivo compreender como os alunos apreenderam o conteúdo, analisando se estabeleciam conexões entre as aulas e as questões



propostas. Apesar de a atividade não gerar nota, a turma apresentou postura participativa, dedicando-se à sua realização. Como resultado, os alunos demonstraram eficiência, especialmente na análise do trecho do texto apresentado em relação às imagens disponibilizadas. Por meio de suas respostas, evidenciaram ter feito relações entre a atividade e o conteúdo trabalhado nas discussões anteriores, destacando aspectos da barganha como exemplo de resistência cotidiana dos escravizados.

Além disso, foi realizada uma atividade dinâmica sobre fontes históricas, com o objetivo de ampliar a compreensão dos alunos sobre o conceito de fonte histórica. Foram disponibilizados livros, cartas, fotografias e alguns objetos. A partir de uma discussão conjunta, demonstrou-se como os historiadores ampliaram sua compreensão sobre o que poderia ser considerado fonte histórica. Durante a atividade, também foram apresentados exemplos de como essas fontes poderiam ser utilizadas em pesquisas, visando que os alunos assimilassem o funcionamento do trabalho do historiador.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido ao tempo reduzido disponível para o estágio, foram propostas atividades mais simples e de execução rápida. Desde as observações iniciais, os alunos demonstraram-se confortáveis e receptivos à presença do estagiário, participando ativamente das atividades propostas.

Embora as atividades realizadas não fossem as inicialmente planejadas como principais para o estágio, mostraram-se eficazes. A observação do comportamento dos estudantes, especialmente sua postura ativa e crítica durante as discussões, evidenciou que, mesmo com o tempo limitado, as aulas atenderam aos objetivos do estágio e à concepção de ensino crítico freiriano.

Descrever a experiência de estágio em sua totalidade poderia torná-la limitada. A cada momento vivido em sala de aula, o educador se transforma, deixando de ser quem era a cada nova lição apreendida no exercício de ensinar. Encerramos este trabalho reforçando que, apesar das limitações, em consonância com Freire, que afirma que o educador deve, em "... sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão" (Freire, 2022, p. 28), buscou-se, em cada atividade e aula planejada, contribuir para a formação de estudantes capazes de se perceberem como seres históricos e de transformarem a realidade em que vivem.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **O sonho da transformação social: como começar segunda-feira de manhã? Temos o direito de mudar a consciência dos alunos?** In: FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p. 103-112.



HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. trad. Marcelo Brandão Cipolla. SP: Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE (IFSul). **Projeto Pedagógico Institucional**. Pelotas: IFSul, 2020. Disponível em: https://www.ifsul.edu.br/images/documentos/projeto_pedagogico_institucional____.pdf. Acesso em: 28 jul. 2025.

RICCI, Cláudia Sapag. Política curricular. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida (Orgs). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 191-198

SILVA, Cristiani Bereta. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida (Orgs). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 50-54.



APRENDER JOGANDO: JOGOS DE TABULEIRO COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE HISTÓRIA SOBRE REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E REVOLUÇÃO RUSSA

ANDREINA HARDTKE CORPES¹; WILIAN JUNIOR BONETE²

¹Universidade Federal de Pelotas – andreinahardtkecorpes@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – wjbonete@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, em que os estudantes estão cada vez mais imersos em ambientes digitais e expostos à velocidade das informações, constitui-se um desafio constante para os professores desenvolver estratégias pedagógicas capazes de captar sua atenção, estimular a participação ativa e promover uma aprendizagem historicamente significativa. Diante desse cenário, torna-se essencial transformar a sala de aula em um espaço que favoreça a interação efetiva dos alunos no processo de construção do conhecimento, superando o modelo tradicional de ensino, muitas vezes pouco atrativo e incapaz de despertar o interesse dos estudantes.

Nesse sentido, o ensino de História não pode se restringir ao livro didático, devendo articular-se às demandas do tempo presente. A aprendizagem histórica deve ir além da memorização de conteúdos, buscando construir sentidos que dialoguem com as experiências individuais dos alunos e com sua compreensão crítica do mundo (SEFFNER, 2018, p. 22). Nessa perspectiva, Pereira e Giacomoni (2018, p. 9-10) refletem sobre o desafio de despertar o interesse dos estudantes pelas aulas de História e questionam como é possível encontrar o “tempo dos alunos” e encantá-los com o conteúdo histórico. Para os autores, o desinteresse frequentemente decorre do distanciamento entre o ensino e as vivências dos estudantes, sendo o encantamento pela História resultado da capacidade do professor de estabelecer relações significativas entre o conteúdo abordado e a experiência histórica dos discentes. Conforme ressalta Rüsen (2010, p. 44):

somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (RÜSEN, 2010, p.44)

Nessa direção, os jogos se apresentam como uma estratégia pedagógica capaz de tornar a aprendizagem mais leve, lúdica e significativa, estimulando a criação de estratégias, sentidos e novas descobertas. Pereira e Giacomoni (2018, p. 15) destacam que o ato de jogar implica um deslocamento - do espaço, da ordem, dos horários, das imposições disciplinares e das avaliações - representando, em síntese, um afastamento da obrigação e uma aproximação com o prazer de aprender. De forma complementar, Meinerz (2018, p. 76) argumenta que o uso de jogos em sala de aula deve promover uma interação dialógica, tanto no aspecto social quanto no intelectual, integrando pesquisa e docência. Para a autora, o jogo



deve oportunizar aos alunos pensar, escolher, cooperar, trocar saberes e refletir sobre regras e tradições, sempre dentro de um planejamento pedagógico intencional, mediado pelo professor. Elementos como liberdade, diversão e acaso são fundamentais, pois é justamente a imprevisibilidade que confere ao jogo seu caráter formativo, significativo e transformador.

Com base nessas reflexões, foram desenvolvidos jogos de tabuleiro temáticos relacionados aos conteúdos de Revolução Industrial e Revolução Russa, com o objetivo de estimular o interesse e facilitar a aprendizagem por meio de um recurso pedagógico diferenciado, de fácil produção e aplicação em sala de aula. Entre os diferentes tipos de jogos, os de tabuleiro destacam-se por sua acessibilidade e versatilidade, permitindo adaptações conforme o contexto e as necessidades da turma (MEINERZ, 2018, p. 78).

A aplicação dos jogos ocorreu em três turmas de escolas da rede municipal e estadual da cidade de Morro Redondo - duas turmas de 8º ano do ensino fundamental e uma de 3º ano do ensino médio - com o propósito de revisar os conteúdos previamente estudados. No caso das turmas do ensino fundamental, o jogo também foi utilizado como uma estratégia pedagógica voltada a favorecer a atenção dos alunos nas aulas de História e promover uma aproximação mais efetiva com os conteúdos, especialmente por se tratarem de grupos com dificuldades de aprendizagem, interação limitada e baixo engajamento com a disciplina. Assim, o jogo de tabuleiro funcionou como um recurso complementar ao ensino, contribuindo para a rememoração e a consolidação dos conhecimentos de maneira lúdica e envolvente, tornando o processo de aprendizagem mais atrativo, participativo e próximo da realidade dos estudantes.

2. ATIVIDADES

A aula de História pode ser compreendida como um espaço de interação e experimentação, planejado para promover aprendizagens diversificadas (FREITAS; PEREIRA, 2021, p. 9-10). Nesse contexto, o uso de jogos se apresenta como um instrumento metodológico relevante na construção do pensamento histórico, favorecendo a participação, a cooperação e a reflexão. Para Meinerz (2013), o jogo é uma prática cultural baseada na interação social, que permite a circulação de saberes e a aprendizagem significativa. Assim, sua utilização deve estar vinculada a um planejamento pedagógico intencional, e não ser vista apenas como atividade recreativa.

Freitas e Pereira (2021, p. 8) ressaltam que a aprendizagem histórica significativa ocorre por meio do contato com diferentes fontes e dinâmicas pedagógicas. O uso de jogos favorece a elaboração de novas narrativas e o desenvolvimento da consciência histórica, tornando o estudante capaz de compreender criticamente o mundo. Nessa mesma linha, Seffner (2018, p. 23) afirma que o ensino de História deve possibilitar ao aluno refletir sobre sua própria historicidade, articulando o conhecimento sobre o passado à compreensão de sua realidade.

Com base nestes pressupostos, foram desenvolvidos jogos de tabuleiro temáticos como estratégia de revisão e consolidação dos conteúdos de Revolução Industrial e Revolução Russa. Antes da aplicação dos jogos, realizaram-se quatro



aulas expositivas-dialogadas (50 minutos cada), nas quais os conteúdos foram trabalhados e retomados por meio de atividades discursivas.

Diante da escassez de jogos históricos no mercado, seguiu-se a proposta de Meinerz (2018, p. 78), adaptando modelos tradicionais de tabuleiro. As casas e cartas foram elaboradas a partir dos conteúdos estudados, e os materiais utilizados - papel sulfite, papel fotográfico e plastificação - foram escolhidos por sua viabilidade e baixo custo, garantindo fácil reprodução em diferentes contextos escolares. Cada tabuleiro continha 28 casas e um conjunto de cartas com perguntas referentes ao tema.

O jogo da Revolução Industrial, aplicado às turmas de 8º ano do ensino fundamental (25 e 16 alunos), abordou o processo de industrialização, as inovações tecnológicas e as transformações sociais decorrentes desse período histórico, contemplando temas como exploração do trabalho, condições insalubres, trabalho feminino e infantil. Os estudantes avançavam no tabuleiro à medida que respondiam corretamente às perguntas, sendo vencedor o grupo que alcançasse o final primeiro.

A atividade mostrou-se especialmente eficaz para essas turmas, compostas por alunos com baixo engajamento e dificuldades de aprendizagem, uma vez que o caráter lúdico do jogo despertou o interesse, ampliou a participação e favoreceu a aproximação dos estudantes com o conteúdo histórico, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, prazeroso e significativo.

O jogo da Revolução Russa, aplicado à turma de 3º ano do ensino médio, composta por 16 alunos, seguiu o mesmo formato do anterior, mas apresentou três tipos de casas: neutras, de desafio e de evento. Diferentemente das turmas do ensino fundamental, esses estudantes demonstravam elevado interesse e engajamento nas aulas de História, o que favoreceu uma participação ativa e colaborativa durante a atividade.

O tabuleiro, elaborado a partir do modelo tradicional, simulava o “caminho da revolução”, e as cartas representavam fatos históricos marcantes, como o Domingo Sangrento, a abdicação de Nicolau II e a ascensão de Lênin. As casas de evento correspondiam a fases e acontecimentos da revolução, enquanto as casas de desafio propunham que os alunos respondessem às questões de forma criativa, assumindo papéis ou interpretando situações históricas.

Durante a aplicação, os alunos foram organizados em grupos de quatro a cinco integrantes, recebendo tabuleiros, cartas, dados e peões. Cada participante lançava o dado e avançava o número de casas indicado, cumprindo as ações correspondentes. A professora atuou como mediadora, orientando o andamento e estimulando a reflexão coletiva.

Dessa maneira, os jogos funcionaram como recursos complementares ao ensino, possibilitando a revisão e a consolidação dos conteúdos de forma lúdica e envolvente. Além de favorecer o aprendizado cognitivo, a experiência promoveu a cooperação, o respeito às regras e o prazer em aprender História, demonstrando que práticas pedagógicas diferenciadas podem tornar o ensino mais significativo e próximo da realidade dos estudantes.



3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Meinerz (2018, p. 74), “a aula de História é assim compreendida como espaço de interação e de experimentação, lugar pensado e organizado para a realização de múltiplas e diferenciadas aprendizagens, em que o jogar é admitido e valorizado.”

Diante do exposto, torna-se evidente que os jogos educativos, especialmente os de tabuleiro, podem ser utilizados em sala de aula como estratégia complementar ao ensino de História. Entre as possibilidades de aplicação, destacam-se o reforço de conteúdos já trabalhados, a introdução de novos temas ou a verificação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. O aspecto lúdico desempenha papel fundamental nesse processo, pois estimula o interesse, fortalece a conexão dos estudantes com o conteúdo e facilita a aprendizagem.

Durante a aplicação dos jogos, observou-se que os alunos demonstraram empenho em acertar as questões, revisando seus cadernos e retomando conteúdos previamente estudados com o objetivo de obter melhor desempenho e vencer o jogo. Dessa forma, a aprendizagem ocorreu de maneira prazerosa e significativa, unindo diversão e conhecimento.

Além de favorecer o desenvolvimento cognitivo, a proposta também estimulou habilidades socioemocionais, como cooperação, respeito às regras e trabalho em equipe. Em consonância com os autores que fundamentam esta pesquisa, compreende-se que o uso de jogos no ensino de História constitui uma estratégia pedagógica potente, capaz de aproximar o estudante dos conteúdos, despertar o prazer de aprender e reforçar o papel da História como ferramenta essencial para compreender o presente e atuar criticamente na sociedade.

Dessa forma, evidencia-se que o uso dos jogos em sala de aula ultrapassa o caráter meramente recreativo, consolidando-se como uma prática pedagógica significativa, capaz de integrar o conhecimento histórico à experiência ativa e participativa dos alunos.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREITAS, I. P. T. D. de; PEREIRA, N. C. N. **Ensino de História: o uso das tecnologias digitais no desenvolvimento da aprendizagem histórica.** *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–16, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4947>. Acesso em: 11 out. 2025.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Jogar com a História na sala de aula.** In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Naira N. M. (orgs.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2018. p. 73–86.

PEREIRA, Nilton Mullet; GIACOMONI, Marcello Paniz. **Jogar com a História na sala de aula.** In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Naira N. M. (orgs.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2018. p. 9–18.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SEFFNER, Fernando. **Jogar com a História na sala de aula**. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Naira N. M. (orgs.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2018. p. 35–46.



A OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA E O DESAFIO DE DESPERTAR O INTERESSE DOS ALUNOS PELA HISTÓRIA

ANDRIELY DUTRA DOS SANTOS¹; LISIANE SIAS MANKE²;

¹Universidade Federal de Pelotas – andrielydutra1@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas - mankelisiane@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O estágio docente constitui uma etapa fundamental na formação de professores, pois possibilita a vivência prática da docência e o contato direto com a realidade escolar. Durante o período de observação e regência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac, em Pelotas/RS, foi possível identificar um desafio recorrente: a falta de interesse dos alunos pela disciplina de História. Essa constatação levou à reflexão sobre o papel do professor e sobre o modo como o ensino de História pode (ou não) despertar o envolvimento dos estudantes.

Flávia Caimi (2025), em seu texto “O que precisa saber um professor de História?”, ressalta que ensinar História não é apenas transmitir fatos e datas, mas promover a compreensão do mundo a partir de uma perspectiva histórica e crítica. Para a autora, o professor precisa transformar o conhecimento acadêmico em um saber escolar acessível e significativo, mediando a construção de sentido entre o passado e o presente.

De modo complementar, bell hooks (1994), em “Ensinando a transgredir, a educação como prática da liberdade”, defende uma pedagogia crítica e engajada, baseada no diálogo e na escuta ativa. Para a autora, ensinar é um ato político e libertador, que deve romper com práticas autoritárias e promover a autonomia intelectual e emocional dos estudantes. Assim, o estágio tornou-se um espaço de experimentação e reflexão sobre como construir uma prática docente que una criticidade, sensibilidade e compromisso social.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

Durante a observação e o início da regência com duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, foi possível identificar que muitos alunos apresentavam resistência às aulas de História, associando a disciplina apenas à memorização de conteúdos. As aulas anteriores eram predominantemente expositivas, centradas em cópias extensas e leituras pouco interativas, o que resultava em desatenção e desmotivação.

Com base nas reflexões de Caimi (2025) e bell hooks (1994), foram elaboradas propostas pedagógicas voltadas à valorização da participação dos alunos e à construção coletiva do conhecimento. As atividades priorizaram metodologias ativas e o uso de materiais impressos com textos curtos, imagens, questões abertas e atividades interpretativas. A intenção foi transformar a aula em



um espaço de diálogo, onde os estudantes pudessem relacionar o conteúdo histórico com situações de seu cotidiano.

Ao abordar as civilizações antigas, por exemplo, propôs-se uma comparação entre a organização social da época e as estruturas contemporâneas, promovendo debates sobre desigualdade, cultura e poder. Essa abordagem dialógica, inspirada em bell hooks (1994), buscou incentivar a fala dos alunos, valorizando suas experiências e perspectivas. Como resultado, houve um aumento perceptível na interação em sala: os estudantes demonstraram curiosidade, participaram das discussões e passaram a associar os conteúdos históricos à sua própria realidade.

Além disso, a observação revelou a importância da escuta atenta e da empatia docente. Muitos alunos, especialmente os que enfrentam dificuldades de concentração, como um estudante com diagnóstico de TDAH, responderam melhor quando estimulados com atividades visuais e participativas. A experiência reforçou a necessidade de uma prática inclusiva, que reconheça a diversidade e promova a equidade no processo de aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência no estágio docente permitiu compreender que o desinteresse dos alunos pela disciplina de História não está necessariamente relacionado ao conteúdo, mas às metodologias utilizadas. O ensino tradicional, baseado na memorização e na transmissão unilateral de informações, distancia os estudantes da reflexão e da criticidade. Em contrapartida, quando o professor assume o papel de mediador, como defendem Caimi (2025) e bell hooks (1994), e cria um ambiente de diálogo e problematização, o aprendizado se torna mais significativo e transformador.

A experiência de sala de aula evidenciou que o ensino de História deve ir além da cronologia dos fatos, buscando promover a consciência histórica e a compreensão do presente a partir do passado. O professor, nesse contexto, atua como um facilitador do pensamento crítico, estimulando os alunos a questionarem e interpretarem o mundo ao seu redor.

Por fim, este estágio reafirmou a docência como prática reflexiva e socialmente comprometida. Inspirada nas reflexões de bell hooks e Caimi, a experiência mostrou que ensinar História é também um ato de resistência e de esperança, uma forma de contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar sua realidade.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAIMI, Flávia. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, v. 21, n. 2, 2025, p. 105–124.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



ENTRE A HERANÇA DA CULTURA ANTIGA: AS BASES DA CULTURA OCIDENTAL

CARLOS ROGER ÂNGELO BATEL¹; MAURO DILLMANN²;

¹Universidade Federal de Pelotas – carlosrochinhabartel@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – maurodillmann@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Durante meu estágio na Escola João da Silva Silveira, com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, trabalhei conteúdos de História relacionados à Grécia Antiga, abordando temas como política, democracia e cultura. Essa experiência, parte da minha formação em Licenciatura Plena em História, me permitiu vivenciar o ambiente escolar, observar a participação dos alunos e refletir sobre formas de tornar o ensino mais acessível e interessante. As aulas foram baseadas no livro HISTORAR: 6º ANO (COTRIM; RODRIGUES, 2015), que serviu como principal referência para o desenvolvimento das atividades.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

A atividade teve como objetivo abordar o conteúdo sobre democracia em Atenas e Esparta, voltada para alunos do ensino fundamental. Para isso, utilizei slides ilustrativos com figuras e legendas explicativas, que serviram de apoio à explanação oral sobre o tema. Em seguida, propôs uma dinâmica com crachás, representando os diferentes papéis sociais nas duas cidades-estado, a fim de facilitar a compreensão das diferenças entre suas formas de governo. Finalizamos com exercícios escritos e duas variações de atividades para reforçar o aprendizado e promover a participação dos alunos.

3. CONSIDERAÇÃO FINAIS

Este trabalho, realizado durante meu estágio com a turma do 6º ano, permitiu explorar de forma prática e didática a importância da Grécia para a formação da cultura ocidental. Os alunos demonstraram interesse e curiosidade ao conhecer temas como democracia, mitologia e filosofia, o que reforça o valor de abordar conteúdos históricos de maneira acessível. A experiência foi tranquila e enriquecedora, contribuindo para meu desenvolvimento como educador. Para futuras atividades, seria interessante aprofundar a influência grega em áreas como ciência, arte e política moderna, ampliando ainda mais o repertório dos estudantes.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar: 6º ano**. 2. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2015.



ROMA ANTIGA E O JOGO PERFIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO

CAROLINE MELO ARMESTO¹; ALESSANDRA GASPAROTTO²

¹Universidade Federal de Pelotas – meloarmesto8@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – sanagasparotto@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O ensino de História tem um papel de fundamental importância na formação de sujeitos críticos e conscientes, uma vez que possibilita compreender as transformações sociais, políticas e culturais que moldaram as sociedades ao longo do tempo. Por meio dessa disciplina, o estudante passa a reconhecer que os acontecimentos históricos não acontecem ao acaso, mas são fruto de ações humanas marcadas por interesses, disputas e resistências.

Com base nessa perspectiva, a utilização de metodologias ativas e recursos didáticos diversos, como os jogos, amplia as formas de ensino e aprendizagem em História. Quando elaborados de forma planejada, os jogos contribuem para a apropriação do conhecimento histórico de modo mais dinâmico e envolvente. De acordo com Carla Meinerz (2018), as aulas podem e devem configurar-se como espaços de troca e experimentação, nos quais o conhecimento é construído coletivamente. Essa perspectiva rompe com a ideia de um ensino centrado apenas na exposição de conteúdos e valoriza práticas que despertam o interesse e a autonomia.

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo apresentar um relato de experiência durante o estágio supervisionado no Ensino Médio. A proposta consistiu na aplicação de um jogo educativo sobre a Roma Antiga.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

O estágio foi realizado em uma turma de 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Félix da Cunha, situado na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, composta por estudantes com idades entre 14 e 16 anos. A proposta de desenvolver uma atividade diferenciada surgiu da observação de algumas dificuldades recorrentes entre os alunos, especialmente em relação à interpretação de textos e ao engajamento com os conteúdos de História. Diante desse cenário, buscou-se elaborar uma dinâmica que tornasse o aprendizado mais atrativo e participativo.

A atividade escolhida foi um jogo didático inspirado no “Perfil”, adaptado para trabalhar temas sobre Roma Antiga, como sua origem, a organização social e a passagem da monarquia para a república. A professora estagiária atuou como mediadora, apresentando um “perfil misterioso” a cada rodada (como Rômulo, Senado Romano, Patrícios, ou Lei das Doze Tábuas). As pistas eram lidas uma a uma, começando pela mais difícil e seguindo até a mais fácil. Após cada pista, as equipes tinham três minutos para discutir e apresentar uma única resposta. A



pontuação variava conforme a rapidez do acerto, o que tornava o jogo mais desafiador e estimulava o raciocínio coletivo:

- 5 pontos para quem acertasse na primeira pista;
- 4 pontos na segunda;
- 3 pontos na terceira;
- 2 pontos na quarta;
- 1 ponto na última pista.

As cartas foram elaboradas previamente e foram impressas e plastificadas, garantindo maior durabilidade e facilidade de manuseio pelos alunos. O clima de cooperação favoreceu a aprendizagem, pois o jogo, além de revisar o conteúdo estudado, estimulou o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Ao final, realizou-se uma breve conversa sobre as respostas e o que cada perfil representava dentro da história de Roma.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da atividade evidenciou como o uso de jogos pode ser um recurso didático eficaz para tornar o ensino de História mais atrativo. A proposta permitiu que os alunos revisassem o conteúdo sobre Roma Antiga de maneira dinâmica e participativa, favorecendo o envolvimento da turma como um todo. Durante a aplicação, observou-se um aumento no interesse dos estudantes, que participaram ativamente, demonstrando curiosidade, colaboração e disposição para discutir e refletir sobre os temas abordados. A experiência também destacou a importância de diversificar as metodologias de ensino, especialmente em turmas que apresentam dificuldades de concentração ou interpretação de textos.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MEINERZ, C. B. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (orgs.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 73-86.



OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA: DO PLANEJAMENTO À REALIDADE DA SALA DE AULA

CHELSEA COUTO RODRIGUES¹; LISIANE SIAS MANKE²

¹Universidade Federal de Pelotas – chelseacrodrigues@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – mankelisiane@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda os desafios do Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA), enfocando o contraste entre o planejamento pedagógico considerado ideal e as possibilidades de aplicação diante da realidade da sala de aula. Situado na área da Educação, especificamente no campo da Didática da História e do EJA, o estudo problematiza as realidades enfrentadas durante um estágio docente, tais como o alto índice de faltas, a baixa participação efetiva dos estudantes e as mudanças frequentes nos horários escolares, que exigem adaptações constantes das estratégias didáticas para lidar com trajetórias escolares interrompidas, baixa autoestima e vulnerabilidade social dos educandos.

A fundamentação teórica da experiência baseia-se em proposições de autores que discutem a prática docente na EJA e o ensino de História, como Miguel Arroyo (2004; 2017) nas reflexões sobre as identidades no ambiente escolar, Paulo Freire (1996) que destaca o diálogo como elemento fundamental do processo educativo, Isabel Solé (1998) com estratégias para a autonomia e competência leitora e Cipriano Luckesi (2011) para reflexões acerca dos modos de avaliação. Esses referenciais sustentam a compreensão de que o ensino na EJA vai além do domínio teórico, exigindo uma postura respeitosa, de escuta e flexibilidade para transformar a sala de aula em espaço de acolhimento e reconstrução da dignidade.

O objetivo deste relato de experiência é refletir sobre o estágio docente realizado na Etapa 7 da EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Piratinino de Almeida, em Pelotas/RS, entre o início de Agosto e o final de Outubro de 2025. A sequência didática foi desenvolvida a partir dos conteúdos históricos sobre o Iluminismo, a crise do Antigo Regime e as Revoluções Inglesa e Francesa, e teve como objetivo inicial desenvolver a competência leitora e a compreensão crítica dos processos históricos. Diante os obstáculos encontrados, a busca por adaptações que viabilizassem a aplicação da sequência didática diante das singularidades tomou um lugar central no planejamento, movimento que resultou em aprendizagens pedagógicas e reflexões sobre os limites e potencialidades da prática docente nesse contexto.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

O estágio docente se deu numa turma de estudantes da Etapa 7 da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Piratinino de Almeida, em Pelotas/RS. Inicialmente constavam dez estudantes matriculados, porém apenas três adolescentes foram efetivamente conhecidos durante o período,



com apenas duas alunas mantendo assiduidade. Entre trajetórias escolares interrompidas, reprovações sequenciais e vulnerabilidade social, todos apresentaram baixa autoestima intelectual e resistência à participação. Tais fatores, somados ao alto índice de faltas e mudanças frequentes nos horários escolares, influenciaram diretamente o desenvolvimento do conteúdo nas aulas, exigindo adaptações constantes para promover o acolhimento e um envolvimento gradual.

As atividades foram realizadas durante o período de regência do estágio, que teve início em 11 de Agosto de 2025 e se estende até o final de Outubro deste mesmo ano. Os conteúdos abordados são relativos ao Iluminismo, à crise do Antigo Regime e às Revoluções Inglesa e Francesa, sendo o método utilizado baseado em uma abordagem dialógica e flexível, inspirada em Freire (1996), que enfatiza o diálogo como elemento fundamental do processo educativo, e em Arroyo (2017), que propõe uma postura respeitosa e de escuta para humanizar a aprendizagem na EJA. As estratégias visam transformar a sala de aula em espaço de reconstrução da dignidade, articulando o conteúdo histórico às experiências dos estudantes e utilizando linguagens diversificadas para contornar dificuldades de leitura e timidez.

A primeira atividade proposta foi o uso da canção “Ah ça ira!”, hino popular da Revolução Francesa, como ponto de partida para introduzir o tema das transformações políticas do século XVIII. O processo de execução envolveu a reprodução da música em áudio e a discussão coletiva sobre sua letra, relacionando-as às emoções e lutas populares. Materiais utilizados incluíram um notebook e cópias das letras da canção. Embora a participação tenha sido tímida, a escuta atenta dos estudantes indicou interesse, gerando reflexões pertinentes.

Na aula seguinte, foi realizada uma leitura guiada de excertos dos principais pensadores iluministas. O método consistiu em uma abordagem mediada devido às dificuldades de leitura apresentadas pelos estudantes e à insegurança, que por vezes resultavam em recusa de participação. Procedimentos adotados incluíram a leitura em voz alta pela docente, intercalada com explicações e perguntas para impulsionar a interpretação das ideias. Materiais utilizados foram trechos impressos de textos iluministas, distribuídos em cópias. Essa adaptação evitou constrangimento, respeitando o ritmo da turma e transformando a leitura em exercício coletivo, conforme Solé (1998), que afirma que leitores autônomos precisam aprender a partir dos textos, mas em contextos de vulnerabilidade, a mediação é essencial para garantir acesso e evitar reforçar a recusa associada a experiências negativas e compulsórias.

Buscando diversificar as linguagens e descontrair o ambiente nas aulas subsequentes, foi proposta uma dramatização sobre a Revolução Inglesa. O processo de execução envolveu a distribuição de cartões com personagens históricos, como o Rei Carlos I e membros do Parlamento, e a encenação de um breve debate entre grupos. Materiais utilizados incluíram cartões impressos e um espaço físico na sala de aula para a movimentação. Os estudantes preferiram ler as falas em vez de improvisar, mas a atividade promoveu envolvimento, riso e rompimento com o silêncio inicial, ressignificando a relação com o conteúdo de maneira próxima e experiencial. Essa estratégia também fundamentou-se em Arroyo (2004), que destaca a necessidade de práticas pedagógicas que articulem o histórico à humanização, reconstruindo vínculos e confiança.



Outra atividade relevante foi a análise de fontes históricas, utilizando o panfleto “The world turned upside down” (1647), de John Taylor, e o frontispício com gravura de autoria de John Smith. O método adotado foi a leitura e interpretação coletiva das imagens e expressões antigas, resultando na construção de um glossário e em reflexões sobre valores e críticas da época. Procedimentos incluíram a apresentação das fontes em cópias impressas, seguida de discussão guiada. A curiosidade despertada demonstrou o potencial de fontes visuais para envolver estudantes com dificuldades de leitura, alinhando-se a Solé (1998), que propõe estratégias de leitura que vão além do texto escrito.

Complementarmente, foi realizado um quiz com perguntas curtas sobre os conteúdos abordados, servindo como avaliação formativa. O processo de execução envolveu a aplicação escrita do quiz, com correção coletiva e discussão dos acertos e erros. Materiais utilizados incluíram folhas com perguntas impressas. Os estudantes superaram a insegurança, arriscando respostas e demonstrando satisfação ao acertar, demonstrando avanços no envolvimento. Essa prática fundamentou-se em Luckesi (2011), que defende a avaliação como momento de aprendizagem e reflexão, não como punição ou mera mensuração, promovendo reflexão sobre os limites e potencialidades da prática docente.

Por fim, foi proposta uma atividade comparativa entre fontes históricas sobre a Revolução Francesa, analisando a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e, posteriormente, a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, de Olympe de Gouges. O método consistiu em apresentação das trajetórias de mulheres envolvidas no processo revolucionário, seguida de discussão sobre a exclusão das mulheres dos ideais revolucionários e permanências de desigualdade. Procedimentos adotados incluíram leitura coletiva, debate e compartilhamento de percepções críticas sobre o papel da mulher na sociedade atual. Materiais utilizados foram cópias dos documentos históricos, assim como notebook e projetor para exibição de slides. A discussão despertou um envolvimento ainda maior, com participação espontânea, ilustrando o potencial transformador do ensino de História quando vinculado à realidade dos sujeitos, conforme Freire (1996), que enfatiza a importância da valorização das experiências dos estudantes.

Essas atividades demonstraram que o desenvolvimento da ação na EJA exige flexibilidade metodológica, com adaptações para lidar com evasão, timidez e insegurança, sempre pautadas pela escuta e empatia. A fundamentação metodológica, embasada em Arroyo (2004; 2017), Freire (1996), Solé (1998) e Luckesi (2011), esclarece que os procedimentos adotados visam não apenas transmitir conteúdos, mas promover aprendizagens humanas e pedagógicas, reconhecendo os estudantes como sujeitos ativos no processo educativo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais resultados obtidos neste relato de experiência evidenciaram avanços qualitativos no envolvimento dos estudantes da EJA durante o estágio docente, apesar dos obstáculos iniciais. Embora o trabalho ainda não se defina por resultados mensuráveis, como notas ou índices de aprovação, foram observadas aprendizagens humanas e pedagógicas significativas: a transição gradual do



silêncio e recusa para acolhimento, riso, reflexões críticas e até a participação espontânea. Atividades como a dramatização da Revolução Inglesa e a análise comparativa de fontes sobre a Revolução Francesa promoveram a ressignificação do conteúdo, tornando-o mais próximo e experiencial, o que resultou numa maior confiança dos estudantes em sua capacidade de aprender. Esses desfechos reforçam que, mesmo com baixa assiduidade e vulnerabilidades sociais, é possível viabilizar a construção coletiva do conhecimento por meio de estratégias adaptadas e respeitadas.

As implicações desses resultados apontam para a relevância de práticas pedagógicas pautadas pela humanização e flexibilidade no contexto da EJA, contribuindo para a reconstrução de identidades fragilizadas e a promoção de inclusão social. No âmbito mais amplo da Educação, os achados destacam a urgência de repensar o ensino de História não como transmissão de fatos isolados, mas como ferramenta para dialogar com as trajetórias dos educandos, suas vivências e o meio no qual estão inseridos, combatendo a exclusão escolar e social. Como afirma Arroyo (2017), reconhecer os estudantes da EJA como portadores de saberes e histórias transforma a escola em espaço de resistência, impactando não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a autoestima e o pertencimento social.

Os resultados também têm implicações para políticas educacionais, sugerindo a necessidade de formações docentes que priorizem a escuta e a empatia, potencializando o papel da EJA como modalidade de uma outra chance educativa. Refletindo sobre os desafios encontrados, o alto índice de faltas, a baixa participação efetiva e as mudanças frequentes nos horários escolares revelaram a complexidade de lecionar em um contexto marcado por trajetórias interrompidas e vulnerabilidade social. Dificuldades de leitura e timidez inicial exigiram adaptações constantes, como a mediação de textos e o uso de linguagens diversificadas, evidenciando que o planejamento teórico muitas vezes colide com a realidade da sala de aula.

As lições aprendidas enfatizam a importância de uma postura ética e respeitosa e o compromisso em humanizar os processos de aprendizagem. Arroyo (2004) nos convida a questionar o papel da escola na autoimagem fragilizada de seus alunos, sendo que essa experiência demonstrou que ensinar na EJA vai além do domínio de conteúdos. É preciso ter flexibilidade para transformar desafios em oportunidades de crescimento coletivo, aprendendo que a avaliação formativa, como proposto por Luckesi (2011), pode ser um momento de aprendizagem e reflexão e reconhecimento, em vez de mera mensuração.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**. Petrópolis: Vozes, 2017.



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

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.



RELATO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO MÉDIO II: RELATOS E REFLEXÕES SOBRE OS NOVOS MODELOS DE RECUPERAÇÃO NO ENSINO

EDUARDO SCHAUN DUARTE¹; WILIAN JUNIOR BONETE²

¹Universidade Federal de Pelotas – eduschaun@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – wjbonete@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar um relato dos estudos de recuperação, durante a experiência do estágio supervisionado do ensino médio II, realizado na escola Amílcar Gigante, localizada no bairro Getúlio Vargas. O trabalho tem como objetivo relatar a experiência na aplicação das atividades compensatórias para os estudantes que não atingiram a média necessária para progredirem para o próximo trimestre, elencando os principais pontos da aplicação das novas metodologias e abordagens de estudos compensadores denominados de E.A.C. Convidando para uma reflexão acerca dos pontos positivos e negativos no emprego desta forma moderna de avaliação escolar.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

No período da disciplina de estágio a elaboração dos estudos compensatórios, recentemente denominados pela sigla E.A.C. abreviação para (Estudos de Aprendizagem Contínua), tem por objetivo se tornar o novo modelo para recuperação de alunos que não obtiveram a média ou a frequência em sala de aula necessária para a aprovação no respectivo trimestre. Utilizando o emprego das chamadas Metodologias Ativas como, por exemplo, trabalhos de pesquisas e desenvolvimento de mapas mentais trabalhados durante a aula, aula invertida, “gamificação” etc. O intuito é trazer novas abordagens para resgatar o discente que não atingiu os índices necessários para a aprovação, ao mesmo tempo que uma tentativa de inovar os modelos convencionais de recuperação.

O método ao qual utilizei durante a realização dos estudos de recuperação foi a construção de mapas mentais, dividindo os estudos compensatórios em duas etapas, realizadas nos dias 25/08 e 01/09, tempo de duas semanas estabelecido conforme as novas diretrizes da E.A.C. Durante a construção dos mapas, foram utilizados aparelhos digitais com acesso à internet em sala de aula, os chamados “chromebooks”, destinados a realização da pesquisa em sala de aula com o intuito de responder perguntas relacionadas ao tema na semana seguinte, perguntas elaboradas com base nos temas trabalhados em sala de aula até o momento, exemplo Grécia, Roma etc.

A maioria dos estudantes acabou optando pelas temáticas Grécia e Roma como tema norteador para a construção dos seus mapas, evidenciando o engajamento já demonstrado anteriormente em sala de aula durante a abordagem destes conteúdos específicos. As notas dos estudos foram calculadas com base na realização destas duas partes da avaliação com o valor de 5 pontos na pesquisa e



construção do mapa mental e de mais 5 pontos ao acertar as cinco questões elaboradas sobre cada tema dos alunos. Cada estudante deveria apenas responder as perguntas relacionadas ao seu respectivo tema, ignorando as perguntas sobre os demais tópicos.

A experiência no geral foi bem produtiva, ainda que extremamente diferente do método tradicional de recuperação. No geral os alunos se engajaram bastante durante a realização das E.A.Cs. Entretanto este não é um método ao qual eu estarei ansioso para trabalhar nos estudos de recuperação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No geral a experiência foi bastante proveitosa e inovadora, quase a totalidade dos alunos atingiram as notas necessárias para progredirem para o próximo trimestre, porém como mencionado anteriormente não diria que estou empolgado para trabalhar estas metodologias. A ideia de inovar e desenvolver novas formas para se trabalhar em sala de aula é fundamental para a formação e construção de novos educadores, este novo método é interessante a ideia de se trabalhar novos métodos. Entretanto o fato de ele ser de cunho obrigatório soa como uma mais como uma afronta à liberdade de cátedra dos docentes, que já precisam ter que lidar diariamente com os desafios da profissão e da precarização da educação. Outro ponto importante a destacar é o fato deste modelo de estudo compensatório recuperar a infrequência por parte dos estudantes, o que pode abrir brechas para os alunos não frequentarem as aulas regularmente e nem efetuarem as atividades previstas para o trimestre.

A extinção da prova convencional pode acabar escancarando o abismo entre a educação pública e a privada, pois os alunos irão necessitar prestarem provas para outras áreas de suas vidas futuramente como por exemplo ENEM, faculdade, concursos etc. Na teoria esta nova metodologia tenta trazer a modernização do ensino para desafiar os estudantes a retirá-los de sua zona de conforto e estimular o ensino. Na prática esta nova abordagem acaba precarizando ainda mais o ambiente escolar, evidenciando ainda mais a política de aprovação em massa do governo do Rio Grande do Sul, ao esconder as dificuldades do ensino na tentativa de criar alavancagem política através de uma “modernização do ensino” que acaba ampliando as dificuldades já enfrentadas no âmbito educacional.

Educação e o ato de ensinar é muito mais do que “transferir conhecimento” como diz Freire “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. A sabedoria popular, o conhecimento de experiência feito, deve ser considerado ponto de partida para a construção do conhecimento escolar”.(FREIRE, Paulo, p.47)

O fato do estado em criar e incentivar a implementação destas políticas pode acabar colocando os docentes no papel de contribuição para este descaso, o que por diversas vezes não reflete a realidade, mas retrata uma das várias tentativas, que são regularmente frustradas de educar o aluno da melhor forma possível. Com o objetivo de precarizar ainda mais o ensino, seja para atender a interesses privados ou impedir a formação de sujeitos com pensamento crítico.



4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEARD, Mary. **SPQR: A History of Ancient Rome**. New York: Liveright Publishing Corporation, 2015.

FINLEY, Moses I. **História da Grécia Antiga**. Tradução de João Silva. São Paulo: Editora XYZ, 2002.

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



COMPREENSÃO DE VIVÊNCIA: RELATO DE UM DIÁLOGO ENTRE PROFESSOR E ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

EDUARDO REYES¹; MAURO DILLMANN

Universidade Federal de Pelotas – eduardogrb37@gmail.com

Universidade Federal de Pelotas – maurodillmann@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo narrar uma manhã muito específica da minha experiência como estagiário na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Francisco Simões Lopes, Pelotas-RS, enquanto orientando do professor Mauro Dillmann. Busco identificar e relacionar essa experiência com o que é descrito por Juarez Tarcísio Dayrell em seu texto *A escola como espaço sociocultural* (1996), cuja leitura assíncrona foi motivadora de discussão durante a nossa aula da cadeira de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I no semestre 2025/1. Além deste, foram usados outros 2 textos auxiliares para embasar meus apontamentos.

A leitura do texto, principalmente do tópico *A experiência vivida*, garantiu que eu - em uma situação completamente fora do usual dentro do contexto da sala de aula - pudesse compreender a carga e os efeitos que a situação socioeconômica desprivilegiada dos alunos traz para o ambiente da comunidade escolar e sua relação com ele. Essa ocasião possibilitou um raro momento de diálogo honesto em um contexto onde a comunicação se dava muito complicada entre mim e os alunos, e foi o momento mais marcante da minha experiência de estágio nesta turma de 8º ano do ensino fundamental.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

É importante começar este relato deixando claro como se dava minhas aulas de regência dentro da Escola Dr. Francisco Simões, pois os percalços estruturais e sociais enfrentados dentro da instituição servem como um plano de fundo importante para perceber a importância da situação e tornam compreensível o impacto que o evento teve na minha experiência como estagiário.

A Escola Dr. Francisco Simões se localiza no bairro Porto na região sul da cidade, e abriga principalmente crianças da classe baixa, em situações sociais bastante vulneráveis e alunos transferidos de outras instituições devido a problemas. Na sala dos professores, durante o intervalo, as conversas costumam girar em torno das situações complicadas enfrentadas em sala de aula, principalmente as que acontecem por conta de alunos portadores de necessidades especiais, como autismo, TDAH e TOD (com os quais nenhuma professora sabe lidar, pois não tiveram a instrução necessária) e alunos envolvidos com o mundo do crime. Episódios de desrespeito e enfrentamento, apesar de nunca resultar em violência, são bastante comuns. Na minha experiência como observador vi bastante enfrentamento, com o caso específico mais marcante sendo o de um aluno jocosamente ameaçando a professora em múltiplas ocasiões quando esta tentava fazer com que copiasse do quadro e largasse o celular durante a aula. Para a minha



experiência de estágio, porém, o maior problema era a infrequência dos alunos: apesar de a turma contar com 9 alunos matriculados, o máximo de alunos que compareceram à aula no mesmo dia foram 6 e o mínimo 2, o que tornava muito difícil a criação de uma narrativa historiográfica coerente, onde todos estivessem “na mesma página”. Mesmo reconhecendo as diversas limitações e dificuldades enfrentadas pela instituição, o empenho e a boa vontade dos professores, é inegável que reger uma aula nessa escola é desafiador - o que se reflete no modelo de ensino aplicado e na forma como os alunos preferem que a aula corra: apenas copiar, sem muita reflexão sobre o assunto. Típico de um sistema de educação neoliberal.

Meu relato então se dá na manhã de 9 de setembro de 2025, quarta-feira, quando uma tempestade assolava o Porto. Como de costume quando algum evento do tipo acontece, a professora me enviou uma mensagem dizendo que a maioria dos alunos havia faltado na aula mas dois haviam comparecido, e sugeriu que eu fizesse algum tipo de atividade de revisão e não avançasse no conteúdo com tão poucos presentes. Para aquela manhã eu tinha uma aula preparada sobre a Revolução Haitiana, a colonização francesa na ilha de São Domingo e seu processo de independência, mas segui o pedido da professora: resolvi iniciar uma revisão de História geral, desde a pré-história, tirando dúvidas e contando curiosidades para os alunos - o tipo de aula que eu, pessoalmente, gostaria de ter tido nessa situação. Quanto aos alunos, cujos nomes não serão citados no trabalho para preservar suas identidades, vale ressaltar algumas características identitárias: ambos são jovens negros com 13 e 14 anos, nativos da cidade e residentes do bairro, vindos de famílias de renda baixa. Um deles, mais interessado, era dos poucos alunos na turma que interagiu com minha aula. O outro, que nunca sequer abria o caderno enquanto eu estava na sala (e que fez a ameaça à professora), todos os dias perguntava quando meu estágio finalmente acabaria.

A ideia da aula logo foi desvirtuada da exposição cronológica sobre a história da humanidade quando um dos alunos começou a perguntar sobre dinossauros e criaturas da megafauna. Tentei manter o foco na humanidade - apesar de que logo o assunto tangenciou para alienígenas e fantasmas - mas acabei aproveitando aquele raro momento de interação para deixá-los conversar e me integrar ao assunto com anedotas, visando conquistar um pouco de confiança. Foi então que, em algum ponto da conversa que não me recordo exatamente, tentei criar um gancho para a aula de Revolução Haitiana que estava por vir ao comentar sobre como os escravizados eram brutalmente maltratados pelas autoridades de São Domingo. “E hoje em dia não mudou nada, continuam batendo em nós da mesma forma”, disse um deles.

Aquele momento me pegou de surpresa, e a partir daí percebi que o mais proveitoso para essa aula seria sentar junto aos alunos nas carteiras e apenas ouvir o que tivessem para me contar. Seus relatos envolviam agressão e injúria racial por parte de policiais, “batidas” em que drogas foram implantadas nos bolsos de seus amigos para justificar levá-los na viatura, além de episódios de violência de gangue - em que um dos alunos relatou até ter amigos seus perdendo a vida. Quando os relatos terminaram a aula já estava em seus minutos finais e eu estava bastante abalado com as histórias, e só o que consegui pensar para respondê-los foi reforçar a importância de permanecerem na escola, de não se envolver com a criminalidade



e buscar ambientes saudáveis onde pudessem desenvolver seus hobbies, fosse na prática de esportes, fosse na produção de arte.

Terminei essa aula impactado, principalmente por uma nova perspectiva que finalmente respondia à minha pergunta “por que essas crianças são *tão* desinteressadas na aula?”: porque vivemos em realidades muito diferentes. De acordo com Dayrell:

[...] os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola (DAYRELL, 1996. p 5)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato indiscutível que minha jornada pessoal como estudante de ensino fundamental foi essencialmente diferente da deles, crescendo em um bairro seguro de uma cidade pequena, estudando em um colégio central, vindo de uma família com condições financeiras confortáveis e incentivo para o estudo dentro do lar. Quando em casa eu tinha tempo e condições de brincar, assistir televisão, interagir de forma saudável com minha família e andar na rua com meus amigos sem a insegurança de violência iminente. A entrada da escola, então, era esse espaço limiar onde meu comportamento doméstico transicionava para o comportamento escolar, onde deveria me sentar e ouvir, escrever, focar na fala do professor, etc. É, porém, impossível pensar que o indivíduo na escola trata-se de uma *persona* apartada da sua sociabilidade; Em seu texto *Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação*, Seffner (2016, p 51) afirma que uma das marcas do espaço público (se referindo à escola) é “explorar o reconhecimento da escola como local de sociabilidade”. No mesmo texto, Seffner cita Michalski quando diz que: “Diversas pesquisas mostraram que, em particular no ensino médio, os alunos vão à escola para viver e compartilhar suas culturas, se atualizar sobre as tecnologias, conhecer pessoas e ampliar as redes de relação” (MICHALSKI, 2010, apud SEFFNER, 2016, p. 51). Levando em consideração a situação de vulnerabilidade social em que os alunos estão inseridos, é possível supor que a escola possa ser para alguns deles um espaço de socialização mais seguro do que o lar ou a quadra de casa, resultando em uma forma de agir no âmbito escolar que se assemelha mais ao comportamento descontraído e despreocupado do ambiente familiar convencional do que aquele esperado, de foco e disciplina.

Pela forma como conversaram comigo naquela manhã, - principalmente quando contrastada ao desinteresse e animosidade durante as aulas convencionais - notei que os alunos pareciam mais confortáveis com a minha presença ali do que em qualquer outro dia. Esse momento me fez reconsiderar o papel da escola na vida desses alunos, principalmente no que diz respeito ao sistema neoliberal à que as escolas estaduais são submetidas na atual administração.

Como a ênfase é centrada nos resultados da aprendizagem, o que é valorizado são as provas e as notas e a finalidade da escola se reduz ao “passar de ano”. Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o



extra-escolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos. (DAYRELL, 1996. p 4).

Infelizmente, admito, não tive a capacidade de fazer uso dessa compreensão quando as aulas retornaram. Um dos alunos não compareceu nas 3 aulas que tivemos após essa, e o outro continuou me tratando com o mesmo desdém das aulas anteriores. Consegui, porém, entender melhor de onde seu comportamento vinha - e, nas mãos de um educador mais experiente, esse entendimento poderia render interações mais frutíferas. Trata-se da compreensão que Dayrell chama de “apreender os alunos como *sujeitos socioculturais*”:

Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. (DAYRELL, 1996. p 5)

A perspectiva da consciência histórica nos impõe que a disciplina de História é resultado de necessidades sociais e políticas na formação da identidade dos alunos, então os problemas que se apresentam a ela são não só de ordem cognitiva ou educacional, mas também sociológica e cultural (RÜSEN, 2006, apud CERRI, 2011, p 17). Os alunos chegam no ambiente escolar equipados com “*óculos*” *pelo qual vêm, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem* (DAYRELL, 1996. p 4) e, portanto, o educador não deve jamais projetar a sua subjetividade e os processos socioculturais em que foi criado no aluno. A sala de aula de História, talvez mais do que qualquer outra, deve ser um espaço onde os alunos se sintam seguros e ouvidos. De outra forma, não haverá um diálogo saudável e o desenvolvimento de sua historicidade estará impedido.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sociocultural**. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136–161

SEFFNER, Fernando. **Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 48–57, jan./abr. 2016.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.



EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NO ESTÁGIO DE HISTÓRIA

EMILY DE AVILA LAUTENSCHLEGER¹; MAURO DILLMANN TAVARES²

¹Universidade Federal de Pelotas – emilylautens44@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – maurodillmann@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere na área de Ensino de História e objetiva relatar e analisar as experiências de estágio supervisionado desenvolvidas em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. O principal desafio evidenciado e problematizado neste estudo reside na seleção, recorte e profundidade dos conteúdos históricos a serem abordados em um tempo limitado de regência, um dilema que reflete a impossibilidade de se cobrir a totalidade do conhecimento histórico.

A fundamentação teórica que norteou a reflexão metodológica e curricular da regência baseou-se, primordialmente, na perspectiva discutida por KARNAL (2018) em sua obra *Da Acrópole à Ágora*, que critica a ilusão da totalidade de conteúdos e reforça a necessidade de o professor atuar como mediador e curador do conhecimento. Dessa forma, o trabalho buscou focar em temas de grande relevância para a formação crítica dos estudantes.

O objetivo central deste resumo é expor as estratégias didáticas adotadas e apresentar uma reflexão crítica sobre a eficácia de métodos em um contexto onde a ausência do livro didático gerou um desafio inicial na condução da regência.

1. ATIVIDADES REALIZADAS

O estágio supervisionado totalizou 26 horas, sendo 6 horas dedicadas à observação e 20 horas à regência de aulas de História no 9º ano. As atividades foram realizadas em parceria com o professor regente, que optou por não utilizar o livro didático. Como foi minha primeira experiência em sala de aula, senti que a ausência do livro fez bastante falta, especialmente para estruturar e padronizar as aulas, exigindo que eu encontrasse soluções alternativas e desenvolvesse maior autonomia e criatividade.

Durante a regência, abordei temas como a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, a Revolução Russa, o Nazifascismo, o Holocausto e o início da Guerra Fria. Procurei conduzir as aulas de forma expositiva, organizando os tópicos principais no quadro, mas sempre buscando envolver os estudantes e estimular a participação ativa.

Inicialmente, tentei propor tarefas de casa, mas percebi que elas não funcionavam bem com a turma, pois o engajamento era baixo e os resultados limitados. Para contornar essa situação, passei a aplicar atividades de fixação ao final de cada aula, garantindo que os conteúdos fossem revisados e compreendidos em sala. Além disso, realizamos a produção de cartazes com frases de memória relacionadas aos temas estudados, o que favoreceu uma aprendizagem mais lúdica e colaborativa.

Recursos audiovisuais foram utilizados principalmente na abordagem do Holocausto, com a exibição de documentários e vídeos que ajudaram os alunos a



compreender de maneira mais profunda os acontecimentos históricos. A preparação das aulas contou com pesquisa em livros didáticos disponíveis online, especialmente a coleção História e Cidadania, e na seleção de vídeos educativos do canal Parabólica no YouTube.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de regência apresentou diversos desafios metodológicos e logísticos, mas pude contar com uma turma muito colaborativa, o que tornou a condução das atividades mais tranquila e fez dessa experiência algo profundamente enriquecedor para minha formação docente.

Percebi que superar o desafio da ausência do livro didático trouxe, paradoxalmente, maior flexibilidade e autonomia na seleção e aprofundamento dos conteúdos. Essa situação me ensinou a confiar mais nas minhas escolhas pedagógicas e a adaptar minhas estratégias de acordo com as necessidades da turma.

A limitação de recursos materiais e tecnológicos da escola foi um obstáculo, especialmente para a exibição de vídeos e documentários, mas consegui contorná-la por meio de planejamento cuidadoso e adaptação das atividades.

As lições que tirei dessa experiência reforçam a ideia de KARNAL (2018): a curadoria de fontes digitais e a capacidade de sintetizar conteúdos são essenciais para a prática docente. Além disso, percebi a importância de criar estratégias que envolvam ativamente os alunos, como as atividades de fixação e a produção de cartazes, que contribuíram para a aprendizagem e fortalecimento de vínculos com a turma.

Como sugestão para estudos futuros, seria interessante investigar a retenção de conteúdo entre turmas que utilizam o livro didático e aquelas que adotam uma abordagem baseada em curadoria digital, de modo a avaliar melhor a relevância do material impresso na aprendizagem dos estudantes.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KARNAL, R. Da **Acrópole à Ágora: reflexões sobre o ensino da história**. São Paulo: Contexto, 2018.

COLEÇÃO **História e Cidadania**. Disponível online. Acessado em 01 out. 2025.

PARABÓLICA. YouTube, **Canal Parabólica**, ano de publicação. Disponível em: <URL do vídeo>. Acessado em 01 out. 2025.



JOGOS DIDÁTICOS COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

FERNANDA DA SILVA VALEJO¹; LISIANE SIAS MANKE²;

¹*Universidade Federal de Pelotas – fernandadasilvavalejo@gmail.com*

²*Universidade Federal de Pelotas– mankelisiane@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O ensino de História possui um papel central para formar sujeitos críticos e conscientes do mundo em que vivem. No entanto, as aulas expositivas tradicionais nem sempre conseguem envolver todos os estudantes, especialmente aqueles que possuem diferentes ritmos de aprendizado, níveis de atenção ou formas de expressão (BITTENCOURT, 2018)

Nesse sentido, esta comunicação apresenta uma experiência da disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I, realizada no Colégio Estadual Cassiano do Nascimento, com alunos da turma 72, do 7º ano do Ensino Fundamental. A proposta consistiu na aplicação de um jogo didático inclusivo como estratégia de ensino e aprendizagem no componente curricular de História, abordando os temas Grandes Navegações e Colonização.

A atividade foi inspirada no referencial teórico de Menezes (2025) e Penna (2022), que discutem o potencial da gamificação como instrumento de inclusão e engajamento para promover a construção coletiva do conhecimento histórico por meio de práticas lúdicas e inclusivas.

Além disso, a prática dialoga com as reflexões de Fortuna (2018), que destaca a relação intrínseca entre o brincar e o aprender, apontando que a ludicidade favorece o desenvolvimento de atributos essenciais à formação humana, como inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

A proposta foi estruturada em três períodos de 45 minutos, totalizando três horas de aula. No primeiro momento, realizou-se uma aula expositiva dialogada sobre o conteúdo das Grandes Navegações. A professora estagiária apresentou slides com os principais tópicos do período histórico, enquanto os estudantes acompanhavam atentamente as explicações, preparando-se para as etapas seguintes.

Na segunda aula, deu-se continuidade à exposição dialogada e foi apresentada a dinâmica do jogo didático. A terceira aula foi destinada integralmente à execução da atividade pelos alunos.

A metodologia adotada baseou-se nos princípios da aprendizagem ativa e lúdica, dentro de uma perspectiva construtivista e inclusiva (KISHIMOTO, 2002). Considerando a presença de alunos neurodivergentes na turma, o objetivo foi elaborar um jogo adaptado às especificidades de cada estudante, garantindo que todos tivessem a oportunidade de aprender de forma significativa.



O jogo didático aplicado, intitulado “Perfil Histórico”, foi originalmente elaborado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), apresentando-se como uma ferramenta flexível, passível de adaptação a diferentes conteúdos e níveis do Ensino Fundamental. A proposta consiste em um tabuleiro com peões e cartas que contém informações sobre personagens, objetos e regiões históricas, além de instruções que orientam o avanço ou o retorno dos participantes ao longo do percurso.

O objetivo do jogo consistia em levar a equipe ao final do tabuleiro com o maior número de acertos nas perguntas contidas nas cartas. Os estudantes foram organizados em cinco grupos de seis integrantes, escolhendo livremente o nome e a cor dos peões de suas equipes.

A professora estagiária também realizou adaptações para alunos neuroatípicos que apresentavam limitações de interação social. Esses estudantes participaram de uma versão individualizada do jogo, com o mesmo objetivo, mas em formato reduzido e com cartas diferenciadas, contendo atividades como caça-palavras e histórias em quadrinhos, permitindo expressar a criatividade por meio de desenhos e narrativas relacionadas ao conteúdo estudado.

Durante todo o processo, observou-se alta participação e envolvimento dos alunos. Muitos trouxeram debates e reflexões sobre os diferentes contextos históricos, relacionando-os ao presente e demonstrando interesse pelos temas abordados.

Ao final da atividade, foi realizada uma avaliação oral na qual os estudantes puderam expressar suas percepções sobre o jogo e avaliar sua própria participação, refletindo sobre o que aprenderam a partir da prática vivenciada.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação do jogo diático inclusivo evidenciou a importância de garantir acessibilidade e protagonismo estudantil, especialmente para alunos neurodivergentes. A atividade promoveu uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, colocando o aluno como agente ativo do seu processo de aprendizagem (MORAN, 2015).

Entre os principais resultados, destaca-se a alta taxa de engajamento e aprovação da proposta pelos estudantes, muitos dos quais relataram nunca ter aprendido História de forma tão dinâmica e participativa. Tal resultado reforça a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas voltadas ao ensino dessa disciplina.

Além disso, observou-se a formação de pensamento crítico por meio das interações durante o jogo, especialmente nas discussões sobre a exploração dos povos indígenas durante a colonização, tema abordado com sensibilidade e senso de justiça pelos próprios alunos.

Entre os desafios enfrentados, ressalta-se a limitação de tempo para a organização da turma e a duração das partidas, o que impediu que todos os grupos concluíssem o jogo e refletissem sobre todas as perguntas propostas.

Por fim, conclui-se que os jogos didáticos representam uma ferramenta pedagógica eficaz para o ensino de História, capazes de promover aprendizagem



significativa, autonomia e inclusão. Quando aplicados de forma planejada e adaptada, contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, valorizando as particularidades de cada estudante e tornando o processo educativo mais democrático e envolvente.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, C, M, F.. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FORTUNA, T, R.. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 47–71. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias).

KISHIMOTO, T, M. **O jogo e a educação infantil**. 8. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MENEZES, A, C.. **Jogos didáticos e inclusão: a ludicidade como estratégia de aprendizagem no ensino de História**. Recife: Editora Universitária, 2025.

MORAN, J, M.. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Papirus, 2015.

MANTOAN, M, T, E.. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

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.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.



"PARA MUITOS POVOS, O FIM DO MUNDO É AGORA": DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA NO CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE (IFSUL/CAVG)

FRANCIELE SILVA SOARES¹; LEONARDO DA SILVA LOPES²; WILIAN JUNIOR BONETE³

¹Universidade Federal de Pelotas – fran.soaresrs@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – leonardo.lobes@ufpel.edu.br

³Universidade Federal de Pelotas – wilian.bonete@ufpel.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A Competência Leitora pode ser resumidamente definida, de acordo com os documentos norteadores, como a capacidade de decodificar, compreender e interpretar de forma crítica, indo além da identificação das palavras (Brasil, 2018; Secretaria de Estado da Educação, 2018). De acordo com Silva (2004, p. 72-73) a competência “[...] não é resultado de um desenvolvimento ‘natural’ dos indivíduos ou dos estudantes, mas resultado de um longo e árduo trabalho”. Além disso, a autora destaca que não há homogeneidade nesse desenvolvimento, uma vez que um bom leitor de romance não necessariamente é um bom leitor de textos acadêmicos, por exemplo (Silva, 2004, p. 73). Devido ao déficit causado pela pandemia de SARS-CoV-2, a habilidade de leitura não pode ser desenvolvida de forma plena e os estudantes acabam chegando ao Ensino Médio com lacunas em suas habilidades fundamentais. A competência leitora foi uma das mais atingidas, devido à grande quantidade de jovens que viveram sua janela de alfabetização, ou parte dela, em aulas remotas.

Com isso em mente, o presente resumo busca relatar uma experiência de estágio supervisionado no ensino médio, na disciplina de história, em um Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSUL), especificamente no Complexo Agrotécnico Visconde da Graça, localizado em um bairro periférico da cidade de Pelotas. A turma em que as observações e a regência ocorreram, 207 do curso técnico em Meio Ambiente, é composta por 16 alunos frequentes, grande parte originários de cidades satélites de Pelotas. Ao contrário do estereótipo comumente atribuído aos estudantes de Institutos Federais, a turma é formada majoritariamente por jovens advindos do Ensino Público e de famílias humildes, muitas vezes do meio rural.

A proposta de atividade central do nosso Estágio Supervisionado do Ensino Médio, baseada nas propostas metodológicas de Silva (2004), visou trabalhar a Competência Leitora durante as 10 semanas de regência, avaliando a progressão em um trabalho final, utilizando-se do livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, de Ailton Krenak, a partir das reflexões do seu uso educacional propostas por Rodrigues *et al* (2022).

2. ATIVIDADES REALIZADAS

Durante as observações, notou-se que determinados estudantes tinham dificuldade em ler, interpretar e escrever suas ideias, ainda que muito habilidosos



em argumentar oralmente. Dessa forma, foi diagnosticada a necessidade de um projeto de estágio que os ajudasse a desenvolver a competência leitora. Também notou-se a falta de ligação da maioria da turma com as disciplinas da formação geral, o que nos levou a pensar não apenas em um projeto de leitura qualquer, mas uma prática que, durante toda a regência, fizesse uma ligação dos conteúdos de História com o técnico em meio ambiente e suas funções, não só de caráter prático mas também ético.

Nesse sentido, na segunda semana de estágio, definimos como meta de leitura a obra “Ideias para adiar o fim do mundo”, escrito por Ailton Krenak, líder indígena e ambientalista da etnia *Krenak*. Esta obra resultou de duas conferências e uma entrevista concedida em Portugal entre 2017 e 2019. Em seu livro, Ailton Krenak trata de questões relacionadas à concepção de humanidade e a maneira como a sociedade lida com a natureza. Para o autor, o título de sua obra é uma provocação, relacionada ao processo de drenagem dos recursos naturais da Terra pelas grandes companhias (Krenak, 2020, p. 16). Ao fundo das discussões realizadas no livro, está o debate acerca da capacidade da humanidade de se autodestruir, dado o esgotamento pela exploração excessiva da natureza que nos cerca. Nesse sentido, para o autor, o modo de vida dos povos originários é encarado como uma alternativa a esta prática exploratória (Krenak, 2020). Parte central da obra se relaciona com a discussão em torno da ideia de Humanidade. Como coloca Krenak (2020, p. 14). 2020, p. 14),

como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade.

Em um primeiro momento, os estudantes demonstraram interesse pela atividade, tendo em mente o tamanho reduzido do livro e a sua linguagem acessível. Ainda no momento de proposta da avaliação, foi acordada a data de entrega na penúltima aula da regência. Após a leitura, os estudantes foram instruídos a realizar duas atividades de escrita. A primeira consistiria na produção de uma resenha do livro, entre 1 e 2 páginas, contendo uma breve biografia do autor, um resumo dos capítulos e uma crítica pessoal à obra, sendo de caráter positivo ou negativo. Na segunda atividade, os estudantes deveriam escrever uma redação dissertativa-argumentativa entre 15 e 30 linhas, escritas de próprio punho, interseccionando a temática da leitura, as aulas de história e o papel do técnico em Meio Ambiente.

Concomitante à entrega da atividade avaliativa, planejamos um “cine-debate” com o documentário “O Índio Cidadão?” (O índio..., 2014). Esta é uma produção realizada por Rodrigo Siqueira, que traz ao debate o *status* de cidadania dos povos originários do Brasil. A obra é organizada de maneira comparativa, relacionando a luta das lideranças indígenas em torno do capítulo VIII da constituição, que trata dos povos originários, na segunda metade da década de 1980, com os debates acerca da legalidade Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 215/2000, de 2013, que propunha mudanças no processo de demarcação de terras indígenas.



Como indica Luis Santana (2019, p. 4) o documentário mostra os debates acerca da proposta e “[...] o estranhamento causado com a presença das lideranças indígenas no Congresso Nacional, onde foram recebidos com hostilidade, por parte dos Deputados [...]”. Além disso, o filme demonstra como houve uma deterioração no tratamento das lideranças indígenas por parte do Congresso ao longo dos anos, principalmente tendo em mente a atuação de Ailton Krenak na Constituinte em 1987 (Santana, 2019, p. 76). Outra temática trazida à tona pelo documentário é a utilização da violência pelo Estado brasileiro como instrumento de controle da posse das terras indígenas. De acordo com Santana (2019, p. 76), os povos indígenas sofrem com duas dificuldades principais, sendo estas a violação de terras já demarcadas e a lentidão na demarcação de novos territórios. Para o autor, “ambas dificuldades potencializam a vulnerabilidade dos povos indígenas, deixando-os expostos às violências e intensificando os conflitos com grandes ruralistas” (Santana, 2019, p.76).

A escolha deste documentário em específico se deu a partir da relação com as ideias expostas por Ailton Krenak em sua produção e as discussões sobre demarcações de terras indígenas no Brasil. Um debate semelhante já havia surgido nas aulas anteriores, com relação às demarcações de terras quilombolas no Rio Grande do Sul.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o conteúdo do documentário em mente, desenvolvemos perguntas norteadoras para fomentar o debate em aula (“A Cidadania atinge a todos?”; “As discussões do documentário ainda são atuais, 11 anos depois de sua produção”; “existe alguma relação entre o documentário e o livro que foi lido durante o semestre?”; etc.). A participação da turma nas discussões foi satisfatória, uma vez que refletiram sobre o ofício do técnico em Meio Ambiente, principalmente sobre a atuação em empresas privadas. Foi notável que diversos estudantes trouxeram para o debate as discussões presentes nas suas redações, demonstrando a apropriação do tema e uma progressão na capacidade interpretativa.

Quanto às redações e resenhas, os alunos foram informados com antecedência que os trabalhos nos quais fossem identificados utilização de Inteligência Artificial ou plágio não seriam corrigidos. Durante a regência, os estudantes foram detectados utilizando a ferramenta *ChatGPT* diversas vezes, então não foi surpreendente quando identificamos várias resenhas com suspeita de utilização indevida de I.A. Todas as resenhas passaram por detectores de Inteligência Artificial e Plágio, definimos que os resultados maiores que 60% não seriam corrigidos, o que foi o caso de 3 das 13 produções entregues. Na leitura prévia da avaliação, foram detectados mais 3 trabalhos com uso de I.A, mas que misturavam elementos de escrita própria. Esses não receberam uma nota completa, mas foram corrigidos. Apesar da utilização de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa, o resultado dos conteúdos orgânicos foi satisfatório. A maioria dos estudantes, inclusive, aproveitou a leitura e seu potencial formativo no seu processo de escrita.

A incidência de Inteligência Artificial foi menor nas redações de próprio punho, todas as 15 atividades entregues tinham conteúdo majoritariamente orgânico. As



produções nas redações também foram satisfatórias, articulando o conteúdo técnico às discussões de aula. A maioria dos alunos foi capaz de pensar em relações com todos os conteúdos de história ministrados, não apenas sobre o livro e as pautas recentes da História brasileira.

Ainda que a atividade tenha gerado resultados significativos, tendo atingido seu objetivo de melhoria na competência leitora, em outro cenário teríamos desenvolvido leituras variadas durante o ano inteiro, criando um hábito de leitura contínuo. A curta duração de um estágio é um elemento dificultador na aplicação de práticas transformadoras. Porém, mesmo assim terminamos nossa regência satisfeitos com os resultados obtidos.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

O ÍNDIO Cidadão? **Direção de Rodrigo Siqueira**. Distrito Federal Brasília: 7g Documenta, 2014. Son., color. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/tv/432678-indio-cidadao/>>. Acesso em: 7 out. 2025.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia et al. Ideias educacionais para adiar o fim do mundo. **Revista Fim do Mundo**, n. 7, jan/jun, p. 1-9, 2022. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM/article/view/13407>>. Acesso em: 7 out. 2025.

SANTANA, Luís Victor Marques. O Índio Cidadão? Uma análise acerca da cidadania e dos direitos dos povos originários na sociedade brasileira atual. **Revista Direito no Cinema**. v.1, n.1, p. 74-80, 2019. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/direitonocinema/article/view/8261>>. Acesso em: 7 out. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2018.

SILVA, Vitória Rodrigues e. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. **História**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 69-83, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/his/a/rFWqTyGyxDVgNRKsRdpn88w/?lang=pt>>. Acesso em: 7 out. 2025.



ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA COM O FORMS: RELATO DE UMA PRÁTICA DE ESTÁGIO

GABRIEL RODRIGUES DOMINGUES¹; ALESSANDRA GASPAROTTO²

¹ Universidade Federal de Pelotas – dominguesgabriel790@gmail.com

² Universidade Federal de Pelotas – sanagasparotto@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado de ensino de História, realizado na turma do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Nossa Senhora de Lourdes. A turma era composta majoritariamente por estudantes que conciliavam os estudos com o trabalho e faziam uso do transporte público na região central da cidade. Em um contexto de reforma do espaço foi exigido a elaboração de materiais que articularam os conteúdos curriculares à realidade social dos alunos de maneira remota, no intuito de promover uma aprendizagem significativa e participativa.

Aqui em destaque a centralidade no uso de ferramentas digitais, principalmente o Google Forms, no ensino de História, a partir da temática, Revolução Russa. A proposta foi desenvolvida na plataforma EAD da turma, envolvendo análise de interpretação de imagens com objetivo de estimular a reflexão crítica dos estudantes, o reconhecimento dos processos históricos no tempo e o estabelecimento de relações entre passado e presente.

O material foi disponibilizado em um momento do estágio onde a turma já havia tido contato com a temática em aulas presenciais, pré-reforma e em textos disponibilizados do livro didático “História das Cavernas ao terceiro milênio, Vol.3”. A atividade foi produzida no intuito de estabelecer uma relação passado presente e promover uma produção de sentido para suas realidades, bagagens e identidades que partindo da conceituação de Jörn Rüsen:

A identidade está localizada no limite entre origem e futuro, uma passagem que não pode ser abandonada à cadeia natural dos eventos, mas tem que ser intelectualmente compreendida e alcançada. Essa conquista é produzida – pela consciência histórica – através da memória individual e coletiva e pela evocação do passado no presente. Esse processo pode ser descrito como um procedimento muito específico de criação de sentido. “ (RÜSEN, 2009)

2. ATIVIDADES REALIZADAS

Como principal atividade foi proposto uma análise de imagem que continha símbolos presentes na revolução russa e representação dos trabalhadores unidos, com intuito de estabelecer relações tanto com o cotidiano a partir do

<p>IV Mostra de Ensino de História e Práticas Docentes</p> <p>II Seminário de Estágio Supervisionado</p> <p>17, 18 e 19 de Novembro de 2025</p> <p>Formato Presencial</p>	<p>Realização:</p> <p>leh heducu</p> <p>UFPEL</p>	<p>Apoio:</p> <p>PPGH FAPERGS</p>
---	---	---------------------------------------

questionamento de um conhecimento prévio das representação não apenas pelo relatório construído em sala de aula, mas também na bagagem dos estudantes.

Imagem: Todo poder aos soviets!



O material foi estruturado com as seguintes perguntas: “O que esses símbolos representam no contexto da Revolução Russa? “, “Qual mensagem essa imagem tenta passar para quem a vê? Pense nas emoções ou ideias que ela tenta provocar.”, “Você já viu símbolos parecidos sendo usados hoje em dia? Onde?”, “Se você pudesse criar um símbolo para representar uma revolução hoje, o que escolheria? Por quê?”.

A disponibilização do material foi feita por intermédio do professor regente, que obtinha acesso a plataforma, mas por estar sob minha administração as respostas eram endereçadas a mim e analisadas através da ferramenta e suas possibilidades. A atividade foi pensada para estudantes trabalhadores, a partir da relação com suas realidades e possíveis precarizações e ou de seus ciclos para promover uma produção de sentidos, e engajamento no trabalho da temática designada pelo regente da turma.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este formato de atividade foi proposta em um cenário de aulas não presenciais derivado da reforma da escola, que implicou em uma adaptação didática e metodológica que conversasse com a situação vivida pelos estudantes e comunidade escolar, que por sua vez definiu a continuidade das atividades docentes e discentes fazendo uso da plataforma pré existente que já estava inserida naquele contexto de ensino médio noturno onde dois períodos (o primeiro e último) eram destinados ao “EaD”, para facilitar os deslocamentos dos estudantes do trabalho a escola e da escola para suas casas.

A partir da atividade recebi uma devolutiva sobre os conhecimentos prévios acerca do conteúdo e um engajamento maior do que os que obtive em aula, com uma grande quantidade de alunos participando e última questão, diversas possibilidades uma representação revolucionária na atualidade como: “Eu criaria um coração unido a um punho erguido. O coração simbolizaria humanidade, empatia e a luta por dignidade. O punho erguido representaria força, resistência e união



coletiva.”, “Eu criaria um punho fechado segurando um livro e uma flor. O punho fechado representaria a força e resistência do povo. O livro representaria conhecimento e educação como armas de transformação. A flor simbolizaria a paz e a esperança de um futuro melhor.”, “Eu criaria um punho fechado segurando um celular, porque hoje as grandes mudanças e mobilizações acontecem através da comunicação e das redes sociais, que dão voz e força ao povo.”, “Criaria um símbolo da borboleta colorido, representando pessoas neuro divergentes e que tenham liberdade de expressão para ser quem são, sem nenhuma necessidade de explicar nada pra ninguém.”. E diversas outras respostas, que trouxeram questões ambientais, sociais de inclusão e participação digital através de mídias sociais na realidade.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio — do avanço imperialista ao século XIX aos dias atuais. Volume 3.** São Paulo: Editora Moderna, 2013. Cap. 3, p. 50-58.

RÜSEN, Jörn. **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história.** *História da Historiografia*, Ouro Preto, n. 2, p. 163-178, mar. 2009.

Propaganda soviética com símbolos da Revolução Russa. *Google Imagens* [imagem]. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/todo-poder-aos-sovietes-como-revolucao-russa-aconteceu-21975382>.

NÃO EXISTE SABER HISTÓRICO SEM LEITURA E ESCRITA: A ALFABETIZAÇÃO NÃO ACABA NOS ANOS INICIAIS

GABRIEL OLIVEIRA DA SILVA¹; LISIANE SIAS MANKE²

¹Universidade Federal de Pelotas – gabrielggsilvaoli@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas - lisianemanke@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO



Nas aulas de história o professor além de ter os conhecimentos históricos necessários, precisa também ter os conhecimentos pedagógicos e didáticos, pois não há turma que vai apresentar características homogêneas de aprendizagem, e nesse sentido é preciso ter a capacidade de identificar as necessidades de seus diferentes alunos.

Indo mais além das aulas que trazem os acontecimentos em ordem cronológica, e até mesmo os métodos de apenas passar algo para ser decorado e depois jogado de lado, o ensino de história precisa ser essencialmente um formador de cidadãos que entendem o mundo à sua volta.

Uma das questões centrais para a aprendizagem histórica é o domínio da leitura e da escrita, afinal “a escrita é algo tão importante na história que, para alguns, só existe história quando existe escrita. Seffner Fernando(2011)”. Neste âmbito é necessário que os alunos tenham sido devidamente alfabetizados para melhor compreensão das aulas, mas e quando isso não ocorre? O professor não pode se esconder atrás da velha desculpa citada por Helenice “...estão ali para ensinar sua disciplina, fala comum em nossas escolas, se recusam a alfabetizar, por considerar que este é um processo que já precisaria estar concluído...(Rocha, Helenice 2010)”.

Mas uma vez que os alunos chegam até nós com defasagem em seu ensino, por quaisquer percalços no caminho, devemos sim agir e trabalhar para auxiliar em sua formação, mesmo que não sejamos alfabetizadores de ofício, é de imprescindível importância que os alunos dominem essas áreas do saber. Ademais, identificar autorias e intencionalidade de textos, reconhecer o contexto histórico e como as narrativas são construídas, são tarefas de interpretação, que vão mais adiante e necessitam da boa leitura dos alunos e da capacidade do professor como mediador das práticas de leitura.

Sendo assim, partindo da perspectiva de Isabel Solé, para a qual ler é um processo ativo de interação em que o leitor formula hipóteses, verifica, corrige e reconstrói sentidos ao longo do texto. Considerando que essa atividade não é linear; envolve avanços e retrocessos, revisão e reflexão, esta comunicação tem por objetivo analisar meu período de estágio supervisionado realizado em uma turma do 7º ano, na Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Silva Silveira, da zona rural de Pelotas. Como objetivo específico busco refletir sobre como minhas aulas podem ter tido resultados, além do aprendizado histórico, mas também no desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

As atividades desenvolvidas tinham como principal foco, explorar os períodos do Renascimento Cultural e das Reformas Religiosas por meio da leitura, escrita, interpretação e análise de imagens, com o objetivo de mais que ensinar e fixar os conteúdos, antes mesmo do início o professor titular da turma já havia pedido para que as práticas citadas acima fossem trabalhadas.

Em todas as atividades apenas foram usadas folhas A4 para passar material impresso, e o quadro branco para ir anotando respostas e passagem de conteúdo relacionado.



A primeira atividade realizada foi uma leitura de texto em voz alta para a turma, tendo cada aluno o papel de ler um pequeno fragmento de um texto sobre o Renascimento. Esta atividade serviu principalmente para um diagnóstico de como estava cada um dos alunos em relação à leitura, e observar como liam em público.

O resultado foi que muitos alunos tinham demasiada dificuldade em passos básicos como a decodificação de palavras, outros apresentavam um resultado razoável, conseguindo ler, porém sem interpretar de maneira correta, e poucos estavam tendo resultados satisfatórios. Com isso destaco o que indica Rocha; “As representações docentes sobre a capacidade de os alunos lerem, escreverem e aprenderem pela escrita funcionam como um fator relevante na escolha de estratégias didáticas que vão configurar o circuito didático da aula e a história a ser ensinada.(Rocha, 2010)”. Após esta aula tive a percepção de qual caminho seguir.

Na Segunda atividade foi pedido a eles que criassem desenhos de inventos próprios, como se fossem os pensadores renascentistas e que escrevessem o que este invento faria, a intenção da atividade era exercitar mais que a escrita, trabalhar a imaginação e argumentação, esta atividade valia um ponto extra na nota da avaliação de final de conteúdo, a maioria realizou a atividade com entusiasmo, já um grupo menor não quis desenvolver nada, alegando que não possuíam boas idéias, ou que simplesmente não queriam fazê-la.

A terceira e quarta atividade eram sequenciais, ambas iriam trabalhar as críticas de Martinho Lutero à Igreja Católica do século XVI.

O desenvolvimento da terceira atividade ocorria em torno de trabalhar três teses de Lutero contra as indulgências, aqui foi pedido aos alunos que lessem em grupo e que discutissem o que as teses queriam dizer e o que tinham em comum, aqui o trabalho se tornou um pouco difícil, pois os grupos não estavam trabalhando bem entre si, e ainda houve muito mais dificuldades do que eu imaginava que pudessem ocorrer, pois o ponto principal que era interpretar foi levado apenas para o lado de copiar e colar um fragmento de texto do caderno e passar como resposta muitas vezes equivocada, com a minha intervenção, começaram a reparar nos pontos que queria, e mais para o final conseguir promover uma rodada de tirada de dúvidas sobre o tema, para melhor elucidação do assunto.

Na quarta atividade trouxe uma imagem para trabalhar além da leitura de textos escritos. A imagem tratava ainda da venda de Indulgências, e com ela levei algumas perguntas para que fossem respondidas com a análise e interpretação da própria, mais um vez minha interferência se fez necessária, pois alguns alunos estavam tendo dificuldades em relacionar a imagem com os textos trabalhados, mas desta vez a maioria conseguiu alcançar resultados satisfatórios sem a minha ajuda, e o mais importante, estavam escrevendo com as suas próprias palavras ao invés de apenas copiar do caderno.

Foi possível ver um crescimento no entendimento dos alunos perante os temas, e ainda um indício de que podem estar começando a não somente transcrever respostas prontas, mas que estão interpretando, mesmo que ainda não todos, mas alguns já conseguiam, porém os resultados foram aceitáveis dentro de uma perspectiva de que a ampla maioria não conseguia anteriormente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS



Os resultados obtidos demonstram que sim, é possível alinhar as práticas de leitura e escrita especialmente com o ensino de história, ainda que isso implique na maneira de aplicarmos o conteúdo, e do quanto precisa ser considerado para que possa ser dada atenção especial para os casos mais complexos, mas parte do nosso trabalho é educar de maneira inclusiva, sem deixar que os alunos fiquem para trás.

É preciso que as bases de alfabetização sejam mais eficientes para poupar esse trabalho, mas isso demandaria uma maior valorização dos docentes e de mais trabalhos que chamem atenção para o assunto, pois nesta observação é bem perceptível a formação dos analfabetos funcionais, alunos que conforme a expressão “foram empurrados” para os anos finais do ensino fundamental, pelo sistema escolar, alguns com dificuldades extra sala de aula que requererem um atendimento mais especializado e acompanhamento familiar. Contudo, é relevante considerar que para o desenvolvimento da aprendizagem histórica é necessário que os professores observem as dificuldades relacionadas com a leitura, a escrita e a interpretação e desenvolvam estratégias para o desenvolvimento dessas questões

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NEVES, I. C. B. (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. Cap.5, p.107-120

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 2008. Cap.4

ROCHA, H. A. B. **A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história**. São Paulo: Revista Brasileira de História, v. 30, n. 60, p. 121–142, 2010.



ENTRE CARTAS E MAPAS: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

GABRIELA LOPES DA SILVA¹; MAURO DILLMANN TAVARES²

*¹Universidade Federal de Pelotas – gabilopeshistoria@gmail.com
²Universidade Federal de Pelotas – maurodillmann@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como intuito expor e dissertar sobre a experiência pedagógica realizada no Estágio Supervisionado de Ensino Fundamental I e II, de maneira a dialogar com os textos lidos e debatidos em sala de aula e os aprendizados aplicados durante a regência de turma que concerne a observação de



que os alunos, estando no sétimo ano do ensino fundamental, possuem considerável lesão em sua alfabetização, apesar de demonstrarem grande potencial de produção de conhecimento histórico, também demonstram barreiras em atividades que requerem uma leitura fluida e escrita clara, objetiva e de fácil compreensão, dificuldades essas, ao que foi possível observar, são fruto de uma educação tecnicista e bancária, como expressa Freire (1987), afirmando que este modelo de educação busca reduzir os alunos a uma condição passiva de aprendizagem e recepção de informações mas que não leva a um aprendizado significativo. Sendo assim, para um melhor diagnóstico da realidade escolar desses alunos, foram realizadas atividades de leitura e escrita para a identificação de maiores dificuldades e possíveis abordagens para o exercício das habilidades menos desenvolvidas com o objetivo de auxiliar na prática dessas atividades, através da produção de uma carta lúdica e a leitura de um texto para a produção de um mapa mental.

Ainda assim, é indispensável refletir que, a existência dessas dificuldades persistem embora tenham ocorrido conversas com a turma a respeito da importância da prática de leitura para o exercício, é evidente que uma abordagem interdisciplinar e de longo prazo seria necessário para melhores resultados diante desse caso.

Entretanto, a aplicação de tais atividades foi fundamental para a compreensão do quadro geral de jovens que foram alfabetizados durante a pandemia de COVID-19, e a reflexão a respeito de possíveis novas abordagens em oportunidades futuras em regência de turma.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

As atividades propostas aqui relatadas foram realizadas em dois dias letivos distintos, sendo a primeira atividade de cunho lúdico, considerando que os alunos têm entre 12 e 14 anos; A produção da carta teria como fundo teórico o conteúdo de Reforma Protestante, previsto na BNCC como EF07HI05, em que foram apresentadas as três principais figuras desta era sendo eles Martinho Lutero, João Calvino e Henrique VIII, os alunos deveriam realizar a atividade em duplas de forma que, estes deveriam imaginar a si mesmos como cidadãos comuns europeus contemporâneos a uma das Reformas, com o objetivo de escreverem sobre os ocorridos para sua dupla e, no caso, a outra dupla faria o mesmo. Foi permitido que os alunos utilizassem vocabulário informal apropriado para maior liberdade criativa e melhor compreensão do contexto histórico analisado. Esta atividade tem como objetivo os ideais defendidos por Freire (1967) que defende que o ensino e as atividades em sala de aula devem dialogar com a realidade vivida pelo aluno de forma mais íntima e que proporcione um contato mais próximo com a disciplina apresentada.

Já a segunda atividade realizada foi a produção de um mapa mental através do conteúdo de navegações, previsto na BNCC sob o código EF07HI02, de forma que, disponibilizado um texto mais extenso para os alunos, os mesmos deveriam utilizar dos dois períodos para realizarem a leitura e tomarem nota de trechos que consideravam relevantes para a exposição no mapa mental. Esta atividade teve como objetivo a apresentação de um método alternativo para aprendizado, visto que



também foi possível notar uma dificuldade na atenção e memorização de informações cruciais e reflexões imprescindíveis sobre cada conteúdo, algo que foi possível observar durante o período de correção de provas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenha sido perceptível uma melhora considerável na interpretação e aprendizado da maioria dos alunos ao final da segunda atividade, diversos alunos, com dificuldades mais acentuadas, ainda expressam necessidade de novas abordagens de ensino e atividades que os levem a exercitar a leitura e interpretação, sendo nítida a necessidade de uma contribuição entre disciplinas para o efetivo desenvolvimento e aprimoramento das habilidades de leitura e compreensão de textos, tão fundamentais para alunos desta faixa etária. Ademais, considera-se que, a escola por exigir um número menor de avaliações e atividades e um modelo de aula tecnicista e bancário, leva os alunos a uma condição de difícil libertação de suas barreiras para o aprendizado, de forma que se tornam seres passivos na produção de conhecimento, além de que foi possível observar, através das aulas anteriores e do conteúdo previamente disponibilizado aos alunos, que as aulas de história mantinham uma estrutura de transmissão de conteúdo, abrindo poucas oportunidades para debates que agreguem na formação desses jovens para um futuro autônomo.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Online. Acessado em 25 de out. de 2025 p. 425. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf



CARACTERÍSTICAS E DIFICULDADES DO ENSINO NOTURNO REPRESENTADOS EM UMA APLICAÇÃO DE JOGO DIDÁTICO COM CONTEÚDO DE HISTÓRIA

GIOVANI SCHERDIEN GONÇALVES JUNIOR; WILIAN JUNIOR BONETE ²

¹Universidade Federal de Pelotas – junior.scherdien@outlook.com

²Universidade Federal de Pelotas – wilian.bonete@ufpel.edu.br

1. INTRODUÇÃO

O presente resumo tem como base relatar a experiência de desenvolvimento de uma atividade durante o período de estágio de regência no ensino médio, este tendo sido realizado no Colégio Cassiano do Nascimento, uma escola centenária



localizada na cidade de Pelotas/RS. Minha regência se deu em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, que inicialmente possuía uma grande quantidade de estudantes com idades diversificadas, mas que posteriormente, com a inclusão do EJA, houve uma evasão por parte da turma, que passou a realizar seus estudos em tal modalidade de ensino. Assim, a turma passou a ser menor e conter apenas alunos menores de idade, estes em que em maioria relataram terem optado por cursar o ensino médio noturno por terem que conciliar estudo e trabalho. Pensando nestas questões, destaco:

“A condição de trabalhador/estudante é que precisa ser questionada. Até que ponto é possível haver concomitância entre trabalho e escola em um contexto social no qual trabalho é sinônimo de exploração, no qual o papel principal da escola é no sentido de domesticar a força de trabalho?”(CARVALHO, 1981, p. 18)

Para a atividade aqui descrita, e que caracteriza-se como um processo de transposição didática dos conteúdos sobre a antiguidade em Roma e na Grécia trabalhado com os estudantes durante meu período como professor regente da turma, foi utilizada a plataforma Kahoot!, para a criação de um jogo-didático, que contemplava os conteúdos de Grécia e Roma Antiga, através da aplicação deste, pretendo demonstrar uma série de características e dificuldades vivenciados no período de estágio, abordando temas como gestão escolar, adultização, descaso e especificidades contemporâneas, e com isto relacionar com a importância do ensino de história.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

A atividade realizada foi organizada para ser realizada no período de uma hora/aula de 45 minutos, para isto optei pela utilização de um laboratório de informática da escola para a realização da atividade, pensando na possibilidade de que algum aluno que não possuísse telefone ou acesso à internet pudesse participar igualmente do processo. Entretanto, escolher aplicar a atividade em uma sala diferente da sala de aula padrão, foi uma das primeiras dificuldades encontradas no período noturno, visto que o acesso aos laboratórios da escola torna-se mais complexo em vista de que os mesmos permanecem trancados e requerem a retirada e posterior devolução da chave à secretaria da escola.

O equipamento utilizado durante a aplicação da atividade consistiu em um projetor e notebook para uso do professor com o objetivo de transmitir o quiz para os estudantes, enquanto estes utilizavam os computadores do laboratório ou seus celulares para acessarem o mesmo. Assim, o Kahoot! foi realizado com os alunos no dia 21 de agosto de 2025, por volta das 20:40 e contou com 15 questões, sendo estas de múltipla escolha ou “verdadeiro ou falso”. Durante a aplicação da atividade haviam 12 estudantes presentes e os mesmos fizeram uma média de 44% de acertos no quiz, tendo o aluno vencedor da dinâmica feito 73%.



Imagens retiradas do Kahoot! desenvolvido pelo autor.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da atividade, pude notar que a turma apresentou certa dificuldade, possivelmente decorrente das desatenções em sala de aula, principalmente pelo uso do telefone, e inicialmente uma certa estranheza, pois, diferente do que eu imaginava, nenhum deles tinha tido contato algum com a plataforma Kahoot!. Entretanto, passados esses problemas iniciais, ao final da atividade foi possível observar uma atmosfera positiva partindo dos estudantes, com os mesmos tendo demonstrado apreço pela atividade e solicitando a realização de mais dinâmicas similares.

Assim, percebo que essa experiência evidencia dois pontos importantes, o primeiro é o poder da *gamificação* no espaço escolar, pois a mesma acaba “proporcionando ao estudante a vivência de experiências de aprendizagem que talvez não fossem tão fáceis de serem alcançadas através do ensino tradicional” (TOLOMEI, 2017, apud Giardinetto, 2005, p. 151). Desse modo, a *gamificação* pode ser encarada como uma estratégia de ensino a geração atual, que possui um contato mais próximo aos jogos e ao uso de mecanismos online, além disso, proporciona uma aplicação do ensino de história de maneira mais diversificada e que foge de uma educação engessada e bancária, buscando inovar nas práticas pedagógicas com o objetivo de inserir os estudantes no seu processo de ensino-aprendizagem de maneira mais ativa.

Por fim, considero importante que mais práticas diversas sejam aplicadas com os estudantes do turno noturno, já que tais dinâmicas não costumam ser apresentadas a eles com a mesma frequência que há no turno diurno, algo que foi relatado pelos próprios e demonstrado pela falta de familiaridade dos mesmos com este tipo de dinâmica, pois “[...] De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças” (FREIRE, 2021, p. 12).

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Célia Pezzolo de. A Ilusão da Escola e a Realidade do Trabalho. **Em Aberto**, vol. 1, n.º 1. Brasília, 1981.



CARVALHO, Jailson dias. O ensino de história no período noturno. **Educação**. Revista do Centro de Educação, vol. 32, n. 1. Santa Maria, 2007. p. 221-239.

TOLOMEI, Bianca Vargas. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **EaD Em Foco**, vol. 7, nº 2. Niterói, 2017. p. 145-156.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Paz & Terra, 2021.

ENTRE A CATÁSTROFE E A TRANSFORMAÇÃO: O USO DE FONTES HISTÓRICAS SOBRE A QUEDA DO IMPÉRIO ROMANO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO MÉDIO

GUILHERME DOS SANTOS LYSAKOWSKI; ALESSANDRA GASPAROTTO²

¹Universidade Federal de Pelotas – guilherme.santos.lysakowski.10@gmail.com.

²Universidade Federal de Pelotas – sanagasparotto@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, busca refletir sobre a importância do uso de fontes históricas no processo do ensino de História. Além disso, procura relatar as experiências vivenciadas no decorrer do “Estágio Supervisionado No Ensino Médio



I”, disciplina de caráter obrigatório do sétimo semestre do curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas.

Como é de conhecimento de discentes, docentes e pesquisadores do campo da História, os documentos vêm sendo explorados há muitas décadas como fontes para a pesquisa histórica. Por outro lado, sua utilização como recurso pedagógico para o ensino de História ainda permanece como uma prática em desenvolvimento, recente, o que nos leva a necessidade de debates acerca dos métodos empregados e das possibilidades a serem exploradas. É válido frisar, já nos momentos iniciais, que o foco do presente trabalho recai sobre os documentos escritos, não por serem “fidedignos” e confiáveis, perspectiva que vai ao encontro de uma lógica positivista, mas, sobretudo, porque foram esses os tipos de documentos utilizados durante a realização do meu estágio, anteriormente mencionado. Por essas razões, Pereira Neto, aponta que

[...] o uso de documentos escritos no ensino de História tem se tornado uma das práticas mais correntes na sala de aula. A adoção deste recurso didático tem condições de estimular a curiosidade investigativa e o desejo pelo conhecimento, transformando a sala de aula em um lugar de produção de conhecimento escolar. (Pereira Neto, 2001, p. 144)

Ao trabalharmos com fontes no ensino de História, possibilitamos a aproximação entre o objeto de estudos, a História, e os alunos, sendo esse um dos principais atributos dessa metodologia. Como aponta Monti (2019, p. 7),

Uma das características do trabalho com fontes no ensino de história é o de aproximar os conceitos históricos ao cotidiano dos alunos, fornecendo condições para assimilar o conhecimento e formar um pensamento crítico a respeito de suas próprias vidas.

Em consonância com esse pensamento, Pereira & Seffner (2008), acreditam, assim como nós, que o uso de fontes históricas em sala de aula é uma estratégia produtiva não apenas para aqueles que buscam se tornar historiadores, mas também para “[...] ensinar história a indivíduos [...] [que] o conhecimento da história pode fazer muita diferença na compreensão do mundo em que vivem [...]” (Pereira & Seffner, 2008, p.114). O uso de fontes pode e deve ter um caráter múltiplo. O professor pode se amparar nas fontes históricas com propósitos simples, como responder à questão: “como você sabe se não estava lá?”. No entanto, jamais deve ter seus usos reduzidos à resolução dessa pergunta. As fontes devem, sobretudo, demonstrar aos estudantes “[...] a complexidade da construção do conhecimento histórico” (Pereira & Seffner, 2008, p. 126).

Partindo desse pressuposto, as possibilidades de fontes para utilização em sala de aula são vastas e vão desde documentos oficiais como; leis, bulas papais, decretos, discursos, passando por constituições e registros chancelados. Todavia, não se limita a isso, e abrangem também, iconográfica, vestígios orais e simbólicos, que permitem múltiplas abordagens e leituras do passado. Fotografias, obras de arte, crônicas, cartas, músicas, todas essas fontes contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e interpretativo dos estudantes. Um exemplo de fontes históricas “diferentes” para os alunos são as moedas, as quais Jonard (2020, p. 13) aponta que “[...] seu uso como fonte em sala de aula já se



justificaria apenas por colocar o aluno em contato direto com um documento original produzido em outra época”

Por esses motivos, a utilização de fontes históricas para o ensino de História é uma ferramenta indispensável na construção do saber histórico, contribuindo tanto para o desenvolvimento de sujeitos mais críticos e reflexivos quanto para a compreensão da história como um processo em constante construção. Diante disso, este trabalho busca relatar de que modo o uso de fontes históricas, especialmente documentos escritos, podem contribuir para a formação do pensamento histórico.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

Partimos agora para o relato das atividades desenvolvidas ao longo do Estágio Supervisionado no Ensino Médio I. As atividades foram desenvolvidas com uma turma do primeiro ano do ensino médio na E.E.M. Monsenhor Queiroz, instituição na qual realizei o estágio. O presente relato dedica-se a apresentar uma sequência didática específica, elaborada a partir da análise de dois documentos que remontam ao Império Romano e ao período imediatamente posterior a 476 d.C.

As aulas que compuseram essa sequência tiveram como objetivo iniciar um processo de “desmistificação” da Idade Média, buscando desconstruir representações simplificadas como “era das trevas” ou o “inverno de mil anos”. A intenção era problematizar estereótipos e evidenciar as continuidades e rupturas entre a Antiguidade e a Idade Média, esclarecendo que a transição entre os períodos históricos foi um processo gradual e complexo. O primeiro conteúdo abordado nessa sequência foi o episódio que a historiografia convencionou denominar como “Queda de Roma”. O objetivo central era demonstrar aos alunos que esse processo representa, na realidade, uma transição marcada por permanências culturais, políticas e religiosas. O senso comum costuma associar o fim do Império Romano às invasões bárbaras. No entanto, como afirma Silva (2023, p. 15), “[...] os bárbaros não conquistaram o Império, eles se assimilaram intensamente à sociedade romana, a ponto de, sob perspectiva arqueológica, ser muito difícil distingui-los dos romanos [...]”.

Partindo dessa premissa, as aulas voltadas ao trabalho com as fontes tiveram como propósito apresentar aos estudantes os dois modelos historiográficos predominantes sobre o fim do Império Romano: o modelo Catastrofista e o modelo Transformacionista. Como o próprio nome sugere, o primeiro modelo parte da premissa que houve uma queda de Roma e que foi uma catástrofe, enquanto o segundo modelo acredita em um processo de transformação e assimilação dos povos e da cultura. O modelo adotado em minhas aulas foi o Transformacionista, abordagem amplamente aceita pela historiografia contemporânea, que não descarta o declínio romano, mas o contextualiza. Como aponta Mathisen, (2014, p. 7) “O modelo de transformação, não elimina o declínio, mas o contextualiza numa via que não necessita uma intervenção externa dramática para trazê-lo à baila”.

Para favorecer a compreensão desses processos de assimilação entre os romanos e os povos chamados “bárbaros”, dois documentos foram analisados de forma guiada com a turma. O primeiro foi o *Édito de caracala* (212 d.C.), que evidencia a convivência entre romanos e “bárbaros”. A lei romana promulgada em 212 d.c., estendia a cidadania romana a todos os homens livres (Silva, 2023). O segundo documento foi *A Conversão de Clóvis, de Gregório de Tours* (538-594 d.C.),



importante relato que demonstra estreitas ligações entre os povos. Como relata Silva (2023),

A conversão ao cristianismo, bem como a integração precoce às estruturas políticas e culturais do mundo romano, mostra que a imagem, criada pelos historiadores dos séculos XVIII e XIX, dos bárbaros recém-saídos das florestas da Germânia que destruíram e conquistaram o Império não corresponde ao que se encontra nas fontes escritas e arqueológicas do período. Muitos dos grupos bárbaros que desempenharam um papel preponderante nos séculos seguintes já estavam instalados no mundo romano há várias gerações. (Silva, 2023, p. 20)

Essa sequência didática, que marcou a transição entre os estudos da Antiguidade e o início das discussões sobre a Idade Média, foi desenvolvida ao longo de quatro períodos letivos, distribuídos em dois encontros semanais durante duas semanas consecutivas. As atividades ocorreram em uma turma do primeiro ano do ensino médio da E.E.E.M. Monsenhor Queiroz, composta por aproximadamente 15 estudantes frequentes, com idades entre 15 e 16 anos. O primeiro momento da atividade correspondeu aos dois primeiros períodos, e teve como objetivo desconstruir a visão tradicional da “queda de Roma” enquanto evento abrupto e catastrófico. Buscou-se, por meio de exposições dialogadas e questionamentos, apresentar aos alunos o processo de assimilação e integração cultural entre romanos e povos chamados “bárbaros”, conforme já discutido em partes anteriores deste trabalho. O segundo momento desenvolvido nos dois períodos seguintes, consistiu na análise guiada de fontes históricas selecionadas, mas, como desenvolvido anteriormente, nunca utilizando as fontes apenas como material para “provar” o ponto do professor (eu), mas para, sobretudo, demonstrar aos alunos as complexidades dos eventos históricos e sua construção enquanto conhecimento histórico (Pereira & Seffner, 2008).

Para a realização da atividade, os alunos foram organizados em pequenos grupos e receberam cópias impressas dos documentos. A partir de um conjunto de perguntas norteadoras, os grupos deveriam identificar elementos que indicassem permanências, transformações e possíveis contradições nas fontes. Algumas das perguntas propostas foram: 1) Há elementos nesta fonte que indicam permanências da cultura romana? Quais? 2) A fonte apresenta algum sinal de crise ou mudança? Como isso aparece? 3) Essa fonte contradiz ou confirma a ideia de que “Roma caiu por causa das invasões bárbaras”? 4) O que a fonte revela sobre a relação entre romanos e povos chamados “bárbaros”? Há sinais de conflito, convivência ou integração? 5) Com base nessa análise, como podemos repensar a ideia de “queda” do Império Romano?

Essa metodologia buscou transformar o trabalho com documentos em um exercício de investigação histórica, promovendo o desenvolvimento da criticidade, da leitura contextualizada e da compreensão de que o conhecimento histórico é uma construção interpretativa e não a mera reprodução de fatos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final das atividades, constatei que os objetivos gerais foram alcançados. A atividade foi idealizada, desenvolvida e aplicada de forma satisfatória, com participação e engajamento dos estudantes. A experiência compartilhada no



presente relato e vivenciada durante o estágio no ensino médio demonstra o potencial das atividades realizadas a partir de fontes históricas. O principal resultado obtido no trabalho com fontes históricas foi a ampliação da capacidade dos alunos de interpretar criticamente os processos históricos, compreendendo-os como construções humanas sujeitas a múltiplas interpretações. O uso de fontes também contribui para a construção de alunos com capacidades interpretativas e críticas. A fim de concluir, é válido mencionar o engajamento que o trabalho com fontes traz para a sala de aula.

Ao se depararem com documentos e relatos de época, os alunos demonstraram entusiasmo e passaram a se perceberem como parte da construção do conhecimento histórico, sobretudo quando percebem que estão lidando com uma documentação com mais de 1500 anos.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?. **Anos 90: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, v. 15, n. 28, p. 7, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10187199>. Acesso em: 15 out. 2025.

JONARD, Ricardo Luiz. **A Numismática na sala de aula::** moedas que contam histórias.. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Departamento de História do Centro de Ciências Sociais da Puc-Rio., Pontifícia Universidade Católica (Puc-Rio), Rio de Janeiro, 2020.

MATHISEN, Ralph W. **O que aconteceu com a Era das Trevas?** Como os bárbaros salvaram a civilização clássica. Networks and Neighbours II – A Symposium on Early Medieval Correlations, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 3–4 abr. 2014. Texto cedido pelo autor. Disponível em: <https://doceru.com/doc/xs5055s>. Acesso em: 15 out. 2025.

MONTI, Carlo G. Estratégias para o uso de fontes em sala de aula e a liberdade de ensinar e aprender História. 30º Simpósio Nacional de História, Recife, 2019.

PEREIRA NETO, André de Faria. O uso de documentos escritos no ensino de história: premissas e bases para uma didática construtivista. **História & Ensino**, [S. l.], v. 7, p. 143–165, 2001. DOI: 10.5433/2238-3018.2001v7n0p143. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12314>. Acesso em: 13 out. 2025.

PEREIRA, N. M. & SEFFNER, F. **O que pode o ensino de história?** Sobre o uso de fontes na sala de aula. Anos 90 (UFRGS. Impresso), v. 15, p. 113-128, 2008.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica:** teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Unb, 2001. Tradução de Estevão de Rezende Martins.



SILVA, Marcelo Cândido da. **História da Idade Média**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

ENSINO, MEMÓRIA E DITADURA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE DURANTE O ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO

ISADORA CAVADA DA SILVA¹; ALESSANDRA GASPAROTTO²

¹Universidade Federal de Pelotas – isacavadasilva@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – sanagasparotto@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho tem como foco relatar sobre a experiência de estágio docência no Ensino Médio da discente Isadora Cavada da Silva, dando enfoque em



refletir sobre as atividades realizadas durante a aplicação do conteúdo da Ditadura Civil-Empresarial-Militar em seu período de regência. A discente realizou seu estágio docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) Campus Pelotas, aplicando aulas para a turma de História III, do curso Técnico em Química.

O principal conteúdo abordado com a turma foi o da Ditadura Civil-Empresarial-Militar brasileira, momento histórico que é cercado de diversas polêmicas e distorções de narrativas, especialmente nos últimos anos. De acordo com Gasparotto e Bauer (2021, p. 440):

Ainda que possamos identificar uma maior visibilidade nos debates públicos sobre a ditadura civil-militar nos últimos anos, em função dos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade e da ascensão política de grupos militares ou militarizados, a criação e a circulação de versões apologéticas e/ou negacionistas sobre a ditadura ocorreram ainda durante o regime ditatorial. A ditadura contribuiu, através da censura, da divulgação de informações falsas e das manifestações laudatórias de integrantes de seus governos, para forjar certas representações sobre o período, que ainda possuem, nos dias de hoje, muita aceitação e estabilidade não somente em “comunidades de memórias” mais restritas, como entre os militares e seus apoiadores, mas em grandes setores da sociedade.

Tendo em mente os problemas relacionados a disputa de memória, um dos principais objetivos da discente foi o de discutir e refletir com a turma as diferentes narrativas produzidas sobre o período e desmistificar certos “mitos” sobre a Ditadura Civil-Empresarial-Militar. Para conseguir atingir este objetivo, foi realizada uma série de aulas, que se utilizaram de imagens, notícias, jornais e músicas sobre o período para desenvolver múltiplas discussões com os alunos sobre variadas temáticas polêmicas da época como tortura, censura, propaganda e resistência durante o período.

Buscou-se por meio das fontes apresentadas em sala de aula contextualizar as memórias sobre a ditadura, reconhecendo sua pluralidade e os conflitos que se instalam na sociedade (CARVALHO, 2021). Desenvolveu-se assim discussões que centravam em abordar partes pouco exploradas do período da Ditadura Civil-Militar, dando principal foco em refletir como se desenvolveu a repressão, perseguição e luta política de mulheres e pessoas negras durante o período.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

No decorrer da regência foram propostas um variado conjunto de atividades para a turma, mas três destas tarefas se destacam sobre as demais. A primeira atividade a ser discutida neste trabalho será relacionada a realização de um trabalho escrito relatando sobre quais foram os aspectos que mais chamaram a atenção dos estudantes ao assistir ao documentário do canal Brasil que expõem depoimentos de brasileiros torturados durante a Ditadura Militar; a segunda atividade, de grande destaque, foi uma tarefa onde foi pedido para os alunos realizarem um exercício em que deveriam se imaginar como se estivessem no período das Diretas Já e produzissem cartazes e músicas em grupo, inspirados em matérias mostrados anteriormente em sala de aula e no conteúdo aprendido; a



terceira atividade requeria que os alunos realizassem uma análise e comparação de fontes que relatavam divergentes perspectivas sobre o golpe de 1964, e respondessem após a leitura três questões relacionadas aos textos que leram.

A primeira atividade proposta, teve como objetivo utilizar-se de relatos orais de pessoas que foram torturadas durante a Ditadura Militar para mobilizar os estudantes a compreenderem e simpatizarem com pessoas que foram vítimas do regime militar. Se utilizar de relatos orais, para discutir temas como tortura, faz com que os estudantes consigam se aproximar do problema, enxergando por meio de narrativas de experiência pessoal casos concretos que podem ser examinados e vivenciados pelas turmas (ALBETI, 2021).

Após assistir ao documentário, foi pedido para os alunos relatarem quais foram os aspectos que mais chamaram a atenção ou chocaram eles no documentário que lhes foi apresentado. As perspectivas trazidas pelos alunos sobre o que viram, foram muito interessantes, muitos deles ficaram chocados pelas várias formas de torturas que as pessoas sofriam durante o período e como a maioria dessas pessoas não sabia nem ao menos o porquê estavam sendo submetidas a tantas torturas.

A segunda atividade, focou em desenvolver um exercício que envolvesse a imaginação e criatividade dos alunos, foi pedido para que eles produzissem cartazes e músicas, inspirados nas canções e pôsteres expostos anteriormente em sala de aula, que focavam no período das Diretas Já, momento histórico onde o povo clamou pela redemocratização do país. Ao deslocar-se para outro tempo, experienciando outra posição no mundo, o aluno pode vivenciar e adquirir compreensão acerca da falibilidade e da redutibilidade de seus pontos de vista (ANDRADE; JÚNIOR; ARAÚJO; PEREIRA, 2011, p. 261), assim o exercício da imaginação torna ele um ator sobre um tempo histórico deslocado e permite que por meio de sua criatividade crie conexão com aquele conteúdo.

Esta segunda atividade foi um grande sucesso, os alunos criaram uma gigantesca variedade de cartazes e músicas, usando de sua criatividade, e mostraram que foram capazes de refletir sobre o período da ditadura e seus problemas no momento de desenvolvimento da atividade, houve um grande envolvimento de todos os estudantes que demonstraram a sua criatividade na criação dos materiais que lhes foi pedido. A maioria dos cartazes foram feitos de forma online, se utilizando da plataforma Canvas, mas houve uma estudante que realizou a produção de um desenho feito a mão.

A terceira atividade, envolvia análise e comparação entre dois textos que trazem narrativas divergentes sobre os eventos que culminaram no golpe de 1964, o primeiro texto é um panflato da União Nacional dos Estudantes (UNE), que traz uma forte crítica aos golpistas militares, já o segundo texto é originário do Ato Institucional Número Cinco (AI-5), e carrega consigo uma narrativa que retrata o golpe como uma atitude preventiva em prol da democracia brasileira, contra uma tentativa de contragolpe comunista. Se buscou por meio desta atividade que os alunos refletissem criticamente sobre as fontes expostas para eles, e que fossem capazes de perceber as divergências existentes nos discursos presentes nos dois textos.

A terceira atividade, se comparada as outras duas relatadas, era mais teoricamente embasada e requeria que os alunos respondessem três questões



refletindo sobre os dois textos. Foi possível observar que alguns alunos tiveram uma maior dificuldade na execução desta atividade se comparado as anteriores, tendo alguns problemas envolvendo a leitura e interpretação dos textos e das perguntas das atividades.

Em geral, todas as atividades foram um grande sucesso e tiveram grande envolvimento de toda a turma, que demonstrou-se sempre muito interessada sobre os assuntos trabalhados durante as aulas da regência da discente Isadora e sempre realizaram com muito afinco as avaliações pedidas. No caso das três atividades, foi possível observar que a turma compreendeu o conteúdo estudado e desenvolveu uma perspectiva reflexiva e crítica sobre o período da Ditadura Militar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência docente desenvolvida pela discente em seu estágio realizado no IFSul, foi uma rica vivência que ficará para sempre marcado na jornada de formação de Isadora. Durante o seu período de regência foi desenvolvido uma forte conexão entre a discente e os estudantes do instituto, e foi possível realizar com os alunos do local diversas discussões interessantes envolvendo os conteúdos trabalhados, a turma sempre foi muito participativa e trouxeram suas perspectivas e visões sobre o período ditatorial brasileiro e em conjunto com Isadora foram capazes de dialogar e compreender sobre as diferentes narrativas conflituosas que cercam este período histórico. Ensinar sobre a temática da Ditadura Civil-Empresarial-Militar encontra-se cada dia mais importante, por conta das disputas de narrativas que cercam este momento histórico, refletir sobre este passado e seus usos, especialmente nos últimos anos, se tornou algo essencial para ser discutido em sala de aula com os alunos.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. Comendo pelas beiradas: História Oral nas aulas de História. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. Porto Alegre: Oikos, 2021. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Ensino%20de%20historia%20e%20suas%20praticas%20de%20pesquisa%20-%20e-book.pdf>. Acesso: 15 de out. de 2025.

ANDRADE, Breno Gontijo; RODRIGUES JÚNIOR, Gilmar; ARAÚJO, Alexis Nascimento; PEREIRA, Júnia Sales. Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a história. *História & Ensino*, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 257–282, 2011. DOI: 10.5433/2238-3018.2011v17n2p257. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11239>. Acesso em: 15 out. 2025.

CARVALHO, Alessandra. O ensino da ditadura civil-militar no tempo presente pelo olhar dos professores mestres do ProfHistória. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, e0103, maio/ago. 2021.



GASPAROTTO, Alessandra; BAUER, Caroline Silveira. O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. Porto Alegre: Oikos, 2021. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Ensino%20de%20historia%20e%20suas%20praticas%20de%20pesquisa%20-%20e-book.pdf>. Acesso: 15 de out. de 2025.

A ESCRITA EGÍPCIA EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA INCLUSIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA

JESSICA ESPÍRITO SANTO DA SILVEIRA¹; ALESSANDRA GASPAROTTO²

¹Universidade Federal de Pelotas – jesicasilveira02@hotmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – sanagasparotto@gmail.com

O presente trabalho aborda o recorte do estágio supervisionado no primeiro ano do Ensino Médio, na escola Santa Rita, a partir da aula intitulada 'A Escrita Egípcia e os Papiros, como suporte para o registro do conhecimento, inserindo-se



na área de História Antiga. O enfoque ministrado em aula problematizou como a complexidade do sistema hieroglífico e a exclusividade do acesso à escrita reforçaram o poder das elites no Egito Antigo, além de destacar o papel do papiro na preservação desse saber.

A fundamentação teórica baseia-se no estudo de Paul Johnson intitulado 'História Ilustrada do Egito Antigo', na qual o autor dedica-se a evidenciar, em um de seus capítulos, os princípios da escrita egípcia com ideogramas, fonogramas e determinativos, e a importância do escriba como agente social e cultural. O objetivo principal foi compreender a origem, as características e a função social da escrita hieroglífica, bem como experimentar, de forma prática, o ofício do escriba, valorizando a diversidade cultural e a transmissão do conhecimento em sala de aula, no intuito de ser uma aula inclusiva e prática, conforme o princípio fundamental da LBI.

A Constituição Federal de 1988 assegura direitos fundamentais, entre os quais se destaca a educação, entendida como elemento central para a cidadania e a redução das desigualdades sociais. Nesse contexto, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, reforça tais garantias ao estabelecer a educação como um direito, prevendo um sistema inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo da vida.

Assim, a legislação brasileira reafirma o compromisso com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Contudo, observa-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas do Rio Grande do Sul ainda é oferecido, muitas vezes, por apenas um profissional para toda a escola. Diante dessa realidade, o Conselho Estadual de Educação do RS, visando assegurar a inclusão, por meio da Resolução nº 383/2025, determinou que as escolas implementem práticas pedagógicas equitativas, colaborativas e inclusivas, respeitando as singularidades dos educandos.

Macedo e Lima (2025) destacam a relevância de identificar tanto as dificuldades quanto às potencialidades dos estudantes e, no momento da avaliação, valorizar os conhecimentos e avanços alcançados. Sendo assim, é fundamental trabalhar com estratégias diferenciadas, adotando abordagens diversificadas, uma vez que cada deficiência demanda adaptações específicas e instrumentos avaliativos distintos. Além disso, o professor deve considerar a possibilidade de desenvolver atividades inclusivas complementares às práticas adaptadas ao longo do trimestre ou do ano letivo. Por esse motivo, foi elaborada a atividade inclusiva na escola.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

A atividade inclusiva propôs a aproximação dos estudantes com a escrita e a cultura do Egito Antigo, promovendo a valorização da diversidade e o desenvolvimento de habilidades manuais e cognitivas. O público-alvo foram alunos do primeiro ano Ensino Médio, com adaptações para garantir a participação de todos, inclusive estudantes com necessidades educacionais específicas, visto que uma das alunas tinha facilidade de identificar as letras do alfabeto.



O processo de execução iniciou com uma contextualização histórica acerca da escrita hieroglífica, do sistema de medidas e numerais egípcios, bem como da relevância dos cartuchos para a identidade dos faraós. Posteriormente, os alunos foram orientados a transcrever foneticamente seus nomes em hieróglifos, priorizando as consoantes e inserindo-os em um cartucho, conforme a tradição egípcia. A atividade também contemplou a representação prática de um elemento do sistema de medidas ou numerais egípcios, seja uma unidade, quantidade ou operação matemática. Por fim, os estudantes copiaram o cartucho de um faraó histórico previamente estudado, estabelecendo, assim, uma relação entre a prática da escrita e o conteúdo histórico.

Por fim, foram utilizados materiais como papel pardo, lápis para esboço, canetas de tinta preta e vermelha, bem como tabelas de hieróglifos e numerais egípcios para consulta. O método adotado privilegiou a aprendizagem ativa e inclusiva, com ênfase na experimentação, pesquisa e expressão individual, fundamentando-se em abordagens construtivistas e na pedagogia da inclusão. A finalização da atividade consistiu na apresentação das produções individuais, nas quais os alunos explicaram suas escolhas e o faraó selecionado, promovendo a socialização, o reconhecimento do esforço individual e a consolidação dos aprendizados.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aula com a temática “A Escrita Egípcia e os Papiros” demonstrou resultados positivos ao promover o engajamento da maioria da turma, incluindo aqueles com necessidades específicas, e ao contemplar as habilidades previstas pela BNCC. A atividade prática consolidou-se como uma estratégia pedagógica relevante, integrando análise crítica, criatividade e vivência histórica inclusiva. Apesar do sucesso, desafios como a ausência de alguns alunos e a limitação de materiais adaptados para estudantes com deficiência intelectual evidenciaram a necessidade de aprimorar recursos inclusivos no ensino de história. Nesse sentido, faz-se necessário o planejamento de aulas inclusivas, o desenvolvimento de materiais pedagógicos mais acessíveis e a ampliação de estratégias que favoreçam a participação plena de todos os estudantes.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CEEd/RS (RS). Resolução nº 383, de 23 de abril de 2025. Institui normas complementares para oferta da Modalidade de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no Sistema Estadual de Ensino, nos termos do Parecer CEEd RS nº 02/2025. **Portal do Estado do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/resolucao-n-383>. Acesso em: 10 out. 2025.



JOHNSON, Paul. *História Ilustrada do Egito Antigo*. Tradução de Alberto Pucheu. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. p. 242-275.

MACEDO, Luzia Rodrigues de; LIMA, Luana de Sousa. Educação inclusiva no Brasil: desafios, legislações e práticas transformadoras. **Anais do II Congresso Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação**, v. 3, n. 2, 2025. ISSN 2966-3792. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/anaisconpepe/article/view/2191>. Acesso em: 10 out. 2025.

MOTA, Myriam; BRAICK, Patrícia Ramos. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2012.



O USO DE MEMES COMO LINGUAGEM PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA EM ESTÁGIO

JOÃO LUCAS TELES BORGES¹; MAURO DILLMANN TAVARES²;

¹Universidade Federal de Pelotas UFPel – joaolucastelesborges@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas UFPel – maurodillmann@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo relatar e refletir quanto a uma experiência pedagógica em uma aula de História desenvolvida durante a disciplina de estágio supervisionado do ensino fundamental do 2º semestre de 2025, cuja proposta de aula, envolvia o uso de um meme como ferramenta didática.

A aula foi ministrada em uma turma do 6º ano do ensino fundamental e teve como tema “O Reino de Cuxe e os faraós negros”, onde não somente abordada a diversidade étnica na história africana egípcia, seu enfoque residia na experimentação do meme conhecido como “Faraó Branco”, sendo este utilizado como um instrumento de mediação entre o conhecimento histórico e o universo cultural das novas gerações.

O ponto de partida deste relato é a constatação de uma reflexão quanto à linguagem dos memes, amplamente presente nas redes sociais e no cotidiano juvenil, como um recurso de aproximação entre o conteúdo escolar e as práticas comunicacionais contemporânea em prática, e da atual discussão quanto ao seu espaço no campo da educação, pondo em discussão a concepção do “Nativo digital” como cunhado por Marc Prenski (PRENSKI, 2001) e questões já levantadas quanto a credibilidade do termo, como no artigo “A Construção do conhecimento histórico a partir da produção de “Memes” de Alessandra Michelle Alvares Andrade.

“Onde estudantes de hoje representam uma geração que cresceu junto com o avanço tecnológico, passaram boa parte de suas vidas cercados de recursos midiáticos, usando computadores, videogames, leitores de música digital, câmeras de vídeo, telefones celulares e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital.” (ANDRADE, 2017).

Uma constatação para, em seguida:

“Atualmente há uma discussão a respeito dos conceitos de nativo digital e imigrante digital o qual não relaciona essas categorias à idade como Prenski colocou de início. Sabemos que a utilização e domínio da tecnologia são muito relativos, temos pessoas mais jovens que apresentam dificuldade no uso dos recursos midiáticos, assim como pessoas mais velhas que aprendem de maneira rápida e dinâmica incorporando a tecnologia às suas atividades cotidianas.” (ANDRADE, 2017)

Com base nessas premissas, segue-se um relato de como o meme do “Faraó Branco” foi utilizado em sala de aula, analisando as possibilidades pedagógicas desse recurso na construção do conhecimento histórico enquanto ferramenta e uma experiência desse tipo de recurso didático, o meme, em prática.



2. ATIVIDADES REALIZADAS

A aula foi realizada em um período de 45 minutos, em uma turma do 6º ano, na escola estadual Osmar Da Rocha Grafulha, Pelotas-RS, durante o estágio supervisionado de História, em uma turma de cerca de 15 alunos. Após o período de observação, foi perceptível que em sala de aula, os alunos constantemente referenciam memes, o que motivou o planejamento.

O conteúdo programático tratava dos povos da África antiga, com foco no Reino de Cuxe e nos faraós negros, onde na prática, ocorrera um desenvolvimento de uma leitura crítica sobre as representações do passado e reivindicações culturais, tomando como exemplo um meme conhecido como “o faraó branco”, em sua origem, um personagem criado para uma propaganda de um jogo de apostas americano, que fora reaproveitado para posts em redes sociais como TikTok e X (Anteriormente Twitter), com legendas que satirizam o eurocentrismo em produções didáticas, algo recorrente no mundo dos memes (PIMENTEL, 2019).

Tendo iniciado a aula expondo múltiplas folhas expressas do meme, questionei aos alunos sobre o que acharam do meme, alguns riram, outros ficaram confusos sem saberem o ponto da imagem, quando então expliquei que o ponto do meme era justamente trazer uma reflexão quanto a forma que esse faraó fora representado e então contextualizado para fazer uma crítica, explicando a origem do desenho, para então proceder com uma breve introdução a discussão sobre as visões eurocêtricas quanto as narrativas históricas, contextualizando aos alunos, que em seguida questionaram, a partir de experiências de uma aula anterior, se era racismo desenhar um faraó sendo branco, onde parafraseando um aluno “Eles não deviam pelo ter pego um bronzado? Eles não eram negros?”

No momento seguinte, esclareci para a turma que o Egito, fazendo parte da África, possuía uma variedade étnica considerável, não sendo exatamente produtivo pensarmos sobre “se era predominantemente de uma etnia”, mas sim de que houveram faraós de múltiplas etnias, incluindo esses também os faraós negros do reino de Cuxe na Núbia (RODRIGUES, 2017).

Relacionava de que representações como essas, em discussões em redes sociais aos quais tentam denominar os faraós do Egito como determinava etnia, refletem interpretações e interesses de diferentes contextos sociais, da mesma forma podia-se dizer de outros estudos de fonte.

Inicialmente, as primeiras impressões foram positivas, com a turma mostrando terem entendido a premissa e mostrando um maior foco e atenção em comparação a aulas anteriores. Procedi então com uma exposição sobre o Reino de Cuxe e os faraós da XXV dinastia, com apoio de um mapa do Egito e esquemas escritos em quadro de linhagens. contrastando o conteúdo com a representação midiática evidenciada no meme, trazendo em um plano menor para este trabalho, como exposições visuais desta forma podem contribuir para a deturpação da identidade africana dos faraós negros cuxitas.

Posteriormente, a aula fora encerrada, sendo destaque não somente a compreensão dos alunos quanto ao assunto exposto quando comparado a aulas anteriores como também seu senso crítico ao questionarem retratações posteriores



de imagens de outros conteúdos, exposto por meu professor supervisor de estágio no colégio após sua conclusão.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência aqui relatada demonstra que o uso de memes como ferramenta pedagógica no ensino de História pode constituir um meio eficaz de aproximar os estudantes do conteúdo escolar, promovendo engajamento e reflexão crítica sobre as representações do passado. Ao empregar um elemento do cotidiano digital dos alunos, foi possível estabelecer um diálogo entre o conhecimento histórico e a cultura contemporânea, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo.

O uso do meme “Faraó Branco” mostrou-se particularmente produtivo, pois possibilitou discutir o eurocentrismo presente em representações históricas e incentivar os alunos a questionarem as narrativas tradicionais sobre o Egito Antigo. A linguagem dos memes, por seu caráter criativo e humorístico, favoreceu a expressão e a participação ativa dos estudantes, estimulando uma postura crítica frente às imagens e discursos que circulam nas redes.

Contudo, a experiência também reforça que a familiaridade dos alunos com o meio digital, tradicionalmente associada à noção de “nativo digital” proposta por Prenski não garante, por si só, o domínio crítico dessas tecnologias, ao lembrarmos do fato de ainda houveram alunos que não compreenderam, inicialmente, o meme. O próprio autor, em revisões posteriores de sua teoria, reconhece que o simples contato com recursos tecnológicos não implica competência digital nem sabedoria no uso das mídias. propondo, então, o conceito de “sabedoria digital”, no qual o papel da educação é mediar e orientar a forma como as tecnologias são utilizadas para aprender e pensar.

Essa reformulação converge com as análises de Alessandra Michelle Alvares Andrade, que desconstrói a ideia de que os jovens, por nascerem em uma era tecnológica, seriam automaticamente competentes no uso das ferramentas digitais. Andrade evidencia que o aprendizado mediado pelas mídias exige uma bagagem cultural e pedagógica construída no convívio e na prática, e não apenas a familiaridade com o formato ou a linguagem. Essa reflexão se mostrou verdadeira na prática, quando alguns dos alunos, mesmo habituados ao consumo de memes, inicialmente não compreenderam o sentido crítico do material apresentado, o que só se tornou claro após minha mediação e do diálogo estabelecido em sala.

Portanto, o êxito da aula não decorreu do meme em si, mas da forma como ele foi utilizado. A intervenção pedagógica consistiu em ressignificar um elemento de humor e cultura digital, transformando-o em um ponto de partida para questionamentos históricos e sociais. O meme deixou de ser apenas um produto de entretenimento e passou a ser um instrumento de leitura crítica, permitindo que os alunos reconhecessem como as representações do passado refletem perspectivas, interesses e disputas de poder.

Ao mesmo tempo, a experiência trouxe à tona a necessidade de uma formação docente que dialogue mais de perto com as linguagens digitais, aos quais pude experimentar em cadeiras opcionais ofertadas pela UFPel, entretanto, ainda há outros desafios concretos para o uso pedagógico dessas ferramentas desde a



limitação de recursos tecnológicos até a ausência de preparo institucional, mas tais obstáculos não anulam seu potencial educativo. Como observam Santos, Sorte e Barros, a eficácia do uso de memes e outras mídias digitais depende sobretudo da intencionalidade do professor, que deve ser capaz de transformar essas linguagens em espaços de criação, debate e produção de sentido.

O uso de memes no ensino de História, portanto, não deve ser compreendido apenas como uma estratégia de aproximação com o universo digital dos estudantes, mas como um exercício de construção de pensamento crítico. Essa experiência mostrou que é possível articular humor, criatividade e reflexão histórica em uma mesma prática, promovendo o protagonismo dos alunos e estimulando sua capacidade de analisar criticamente o mundo ao seu redor.

Assim, pode-se concluir que o meme, enquanto linguagem pedagógica, é um recurso de potencial ainda em expansão. Há uma real oportunidade de enriquecer o processo de ensino através do uso dos memes, contribuindo para a formação de estudantes capazes de compreender, produzir e questionar as narrativas e representações que circulam nos meios digitais, aos quais em nossa sociedade contemporânea, tornam-se cada vez mais difíceis de serem questionadas em sua verossimilidade. Mais do que um instrumento de engajamento, o meme se mostra uma porta de entrada para uma educação histórica crítica, criativa e conectada à realidade cultural das novas gerações.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Glenda Malta de. **As crianças no TikTok: uma análise sobre a exposição infantil na rede social**. Revista Educação em Páginas, [S. l.], v. 3, n. 03, p. e15631, 2024. DOI: 10.22481/redupa.v3.15631. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/redupa/article/view/170171>(<https://periodicos2.uesb.br/redupa/article/view/17017B>). Acesso em: 8 out. 2025.

ANDRADE, Alessandra Michelle Alvares. **A construção do conhecimento histórico a partir da produção de “memes”**. Brasília: XXIX Simpósio Nacional de História “Contra os preconceitos: história e democracia”, 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502069126_ARQUIVO_ArtigoA_NPUH.pdf

PIMENTEL, Mariano. **Meme, educação e interatividade: entrevista com Marco Silva**. Periferia, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 231–239, 2019. DOI: 10.12957/periferia.2019.38187. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/381871>(<https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/38187>). Acesso em: 6 out. 2025.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais e imigrantes digitais**. MCB University Press, *On the Horizon*, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%2520-%2520Digital%2520Natives.%2520Digital%2520Immigrants%2520-%2520Part1.pdf&prev=search>(<https://translate.google.com.br/translate>



[?hl=pt-BR&sl=en&u=http://www.marcoprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf&prev=search](http://www.marcoprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf&prev=search)). Acesso em: 6 out. 2025.

RODRIGUES, Maria Carolina G. **Egito e Cuche: uma construção historiográfica.** Disponível em: [\[https://laop.fflch.usp.br/sites/laop.fflch.usp.br/files/upload/MARIA%20CAROLINA%20OG.%20RODRIGUES%202.pdf\]](https://laop.fflch.usp.br/sites/laop.fflch.usp.br/files/upload/MARIA%20CAROLINA%20OG.%20RODRIGUES%202.pdf)(<https://laop.fflch.usp.br/sites/laop.fflch.usp.br/files/upload/MARIA%20CAROLINA%20G.%20RODRIGUES%202.pdf>).

SANTOS, Jefferson do Carmo Andrade; SORTE, Paulo Boa; BARROS, Emanuelle Silveira Nunes. **Leitura crítica de memes da internet em aulas de língua inglesa.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e11095, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.11095. Disponível em: [\[https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/11095\]](https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/11095)(<https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/11095>). Acesso em: 17 out. 2025.



UM ESTÁGIO, DUAS TURMAS: VANTAGENS E DESVANTAGENS

JÚLIA WESTPHAL GOMES¹; LISIANE SIAS MANKE²

¹Universidade Federal de Pelotas – westphalgomes@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – mankelisiane@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O seguinte resumo diz respeito a um relato de experiência de estágio de Ensino Fundamental Anos Finais em duas turmas de sexto ano, realizado no ano de 2025 no Colégio Municipal Pelotense. Meu objetivo principal neste trabalho é refletir a respeito dos desafios e vantagens de trabalhar com duas turmas no lugar de uma durante o estágio, principalmente durante esta etapa formativa.

Já se é consenso dentro do debate sobre ensino a importância da educação que transborde o sentido já calcificado da educação bancária. Freire (1996), patrono indiscutível da educação libertadora já falava da importância de conhecer os estudantes e suas realidades para que o processo educacional fosse bem sucedido, assim como a indissolubilidade do aprendizado mútuo. hooks (2013) expande essa percepção ao definir a educação como ato de transgressão político e contra-hegemônico, assim como a importância da sala de aula como lugar de transformação social.

Tendo em busca realizar tal intento da melhor forma possível diante do desafio imposto ao se deparar com uma sala de aula de alunos do sexto ano, tomei uma decisão que pode parecer contrária ao que orientam esses autores - uma vez que trabalhar com turmas múltiplas podem tornar esse processo de dedicação às necessidades específicas da turma e essa personalização mais difícil- mas que se provou ser, na minha experiência, uma prova material da necessidade de uma nova educação, ainda mais considerando o panorama que o docente enfrenta no Brasil e seus principais desafios.

2. ATIVIDADES REALIZADAS



Dentre as muitas possibilidades de atividades que desenvolvi em meu estágio, optei por trazer a última atividade oficina que realizei com eles pois foi nesta experiência que o resumo de meu estágio poderia ser definido. Esta última atividade consistiu em uma revisão dinâmica dos conteúdos antes da prova que foi dividido em dois momentos: o primeiro consistiu em uma revisão mais teórica mais expositivo dialogada em que no quadro foi preenchida uma tabela com os conteúdos trabalhados no trimestre e neste ponto preciso realizar uma observação que apresenta uma das questões e possibilidades que o estágio em duas turmas tem a oferecer.

Na primeira turma tentei fazer toda a tabela em um único quadro, o que foi ruim, uma vez que a letra no quadro ficou muito pequena o que atrapalhou na compreensão dos estudantes, ainda mais considerando que nessa etapa eles ainda copiam o quadro *ipsis litteris*, então ao observar os cadernos foi perceptível que era necessário mudar a forma como eu iria passar no quadro para a segunda turma e assim foi feito. Optei por dividir o quadro de forma a deixar bem maior as letras e depois de passar todas as informações do primeiro grupo, passei para o segundo bloco.

Tal elemento de transformação e reflexão durante a própria prática de acordo com as experiências é um dos elementos dúbios em se ter duas turmas, pois se por um lado é positivo que mudanças possam ser feitas a partir dos retornos da primeira turma e aplicar na segunda, é mais difícil manter a consistência e fazer o caminho inverso também. Por isso é necessário que tal reflexão seja pensada com clareza, principalmente ao considerar a realidade da docência em que a demanda será de múltiplas turmas com suas particularidades, e é dever do professor tentar encontrar o caminho para que não se torne indiferente.

A segunda parte da atividade envolvia um jogo de perguntas e respostas que teve o mesmo poder de mobilização em ambas as turmas. Os estudantes se empolgaram com a atividade em grupo e a dinâmica do jogo em si. Eles escolheram nomes para seus grupos e torceram para que todos conseguissem acertar as respostas. Foi uma dinâmica bem divertida e através dela foi possível analisar a apreensão do conteúdo em cada turma, fato este que foi corroborado com as outras avaliações do trimestre. Este é o ponto que apontarei como positivo em trabalhar com duas turmas sem sombra de dúvida, pois é possível ter a percepção a respeito da minha própria prática e compreender a partir dessas diferenças entre as turmas que não necessariamente o problema esteja nas minhas aulas, nem realmente somente na turma, mas sim no conjunto de fatores que englobam a vivência escolar.

Contudo, há uma “desvantagem” que é o dobro de trabalho, seja com relação a correções, números de hora aula seguidas, nomes e particularidades a ser lembradas durante a formulação das aulas. Todos estes fatos, como previamente citado, englobam a realidade docente na “vida-real” e são obstáculos que não se pode evitar quando se assume uma escola. Por isso coloco aspas ao mencionar como uma desvantagem, pois apesar de ser mais dificultoso, ainda assim é um treino para a realidade, mesmo que por algumas semanas, mas que pode ser um importante choque de realidade para alguns estudantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS



Considerando o citado até então, vejo que mesmo diante da dificuldade, previamente tendo sido considerada quase impeditiva para um bom desempenho, o aprendizado mútuo tantas vezes exaltado por Freire se aplicou perfeitamente a esta situação. Na prática, aos poucos fui aprendendo os limites de até onde eu poderia me comprometer e até onde agir e me cobrar dentro dos limites do possível. Longe de uma visão idealizada e romântica sobre se encontrar na docência durante o estágio, saio dele com uma convicção e novamente cito hooks, ao dizer que de fato, a educação precisa ser libertadora, não somente ao educando, quanto para o educador. É necessário que se entre de corpo e de alma, sim, na profissão docente, mas não a ponto de que isso se torne um fardo, pois assim a qualidade do trabalho decai, e por consequência, cada vez mais perdemos em direção à velha e amarga educação.

Finalizando este trabalho retomo o que disse na introdução, pois em se tratando de um relato de experiência, ele reflete minha percepção pessoal a respeito do estágio docente. Diante daquilo que vivenciei, portanto eu digo que optar por duas turmas apresenta seus louros e seus percalços, mas que sem dúvida, foi fundamental para minha formação social diante de um microcosmo da realidade docente.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir, a educação como prática de liberdade.** São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2013. p. 9-24.



A ATUAÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

JÚLIO CÉSAR CAMPELLO DA FONSECA¹; MAURO DILLMANN²

¹Universidade Federal de Pelotas – jccf1982@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – maurodillmann@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho relata a experiência de estágio supervisionado no 9º ano do Ensino Fundamental, com foco no ensino de História. A atuação docente nessa etapa final do Ensino Fundamental exige abordagens que articulem a consolidação de aprendizagens essenciais com a preparação dos estudantes para a transição ao Ensino Médio. A problemática central reside em como desenvolver aulas que sejam significativas, críticas e alinhadas às necessidades dos(as) estudantes em um contexto de diversidade e desigualdades educacionais. A fundamentação teórica baseia-se em autores como FONTANA (2020), que discute a função social do ensino de História e HOOKS (2013), que desenvolve o conceito de “pedagogia engajada”. O objetivo geral foi planejar, executar e avaliar sequências didáticas que promovessem a participação ativa dos discentes e a construção do conhecimento, enquanto objetivos específicos incluíram diagnosticar o perfil da turma, aplicar metodologias diversificadas, dentro das possibilidades.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

O estágio foi desenvolvido em uma escola pública da rede municipal de Pelotas/RS, com uma turma de 9º ano, composta por 27 estudantes. As atividades incluíram: observação da turma e do contexto escolar; planejamento de sequências didáticas com base no Currículo de Referência; e regência de aulas. Foram utilizadas metodologias que buscaram produzir reflexões sobre o contexto histórico estudado e suas relações com o presente dos(as) estudantes com o intuito de estimular o engajamento e a reflexão. Os materiais didáticos envolveram recursos como o uso da lousa, gravuras, textos didáticos produzidos por mim e produções textuais e orais realizadas pelos(as) discentes. A avaliação curricular da turma foi desenvolvida por meio de uma prova, dois trabalhos e participação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência permitiu constatar que a diversificação de estratégias didáticas contribui para a motivação e a aprendizagem dos estudantes. Foi possível observar, ainda, que um número considerável de estudantes se engajaram na realização das atividades, no entanto, um número importante de integrantes da turma se mantiveram dispersos, ainda que não prejudicasse a realização das atividades devido ao seu comportamento, não demonstravam interesse nas propostas de trabalho, a menos que fossem instigados de maneira mais insistente. Os principais



resultados apontaram para uma melhoria na participação oral, no trabalho colaborativo e na capacidade de argumentação escrita, com o passar das aulas. Entre os desafios, destacam-se a heterogeneidade de níveis de conhecimento/aprendizagem, a aparente falta de hábito de realizarem debates e produzirem textos argumentativos em grupo ou individualmente e a limitação de recursos tecnológicos. A prática reforçou a importância do planejamento flexível e da relação professor-estudante como base para uma educação democrática. A prática em sala de aula foi bastante proveitosa no que tange a formação docente, a turma foi bastante receptiva, e, aparentemente, mostraram-se satisfeitos com as atividades realizadas em sala de aula. O estágio foi concluído de forma proveitosa e servirá como uma importante bagagem de conhecimento para as futuras atuações em sala de aula.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HOOKS, Bell. Pedagogia Engajada. In: HOOKS, Bell **Ensinando a Transgredir: A educação como prática libertadora**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. 1, p. 25 – 36.

FONTANA, Josep. Para que Serve o Ensino de História. **Revista Tempos Históricos**, v.24, n.2, p. 518 - 526, 2020.



RELATO DE EXPERIÊNCIA: O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E CRIATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

LAURA LIMA¹; MAURO DILLMANN²

¹Universidade Federal de Pelotas – lauraliema@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – maurodillmann@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere na área de Ensino de História, apresentando um relato de experiência desenvolvido no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado. O tema central abordado é a proposição de práticas pedagógicas diferentes para o estudo dos Povos da Antiguidade, com foco na promoção do engajamento e da autonomia discente.

A principal problematização que especificou este estudo partiu da observação de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental que, embora demonstrasse potencial, manifestava baixa confiança e descontentamento com as dinâmicas pedagógicas tradicionais, pautadas majoritariamente na exposição oral e na memorização. Buscando redimensionar a ação educativa para superar a passividade, a intervenção se apoiou na concepção do estágio como um momento de reflexão, superando a distância entre teoria e prática. A fundamentação apoiou-se na ideia de que o ensino deve estar em constante renovação 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, encorajar a turma e propor uma prática pedagógica que valorizasse o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento, trabalhando as habilidades de organização de informações, a socialização, a criatividade e o senso artístico.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

O processo de execução da atividade foi estruturado para garantir a participação ativa e o engajamento dos alunos. Inicialmente, foi apresentada a proposta da atividade, deixando claro aos estudantes que a criação dos cartazes seria o veículo para trabalhar o conteúdo de forma visual, criativa e colaborativa.

Em seguida, a turma foi organizada por meio da divisão em grupos de trabalho, sendo a cada um atribuído um tema específico do universo dos Povos da Antiguidade (Persas, Fenícios, Hebreus e Mesopotâmicos), assegurando que todos os conteúdos fossem abordados. Com o grupo formado e o tema definido, os alunos dedicaram um período para a pesquisa e seleção de conteúdo, discutindo internamente para identificar e escolher os pontos mais interessantes e relevantes a serem destacados no cartaz, exercitando a autonomia e o senso crítico.

A etapa central consistiu na produção dos cartazes, onde a criatividade e o senso artístico foram plenamente explorados, utilizando materiais como papel



pardo, canetinhas, lápis de cor e recursos visuais (desenhos e imagens impressas) para organizar o conhecimento de forma expressiva.

Por fim, os cartazes, após serem finalizados, foram mostrados aos colegas, e o esforço e a qualidade dos trabalhos foram reconhecidos através de um processo de premiação, o que concretizou o objetivo de socialização do conhecimento e valorização do empenho dos estudantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos evidenciam que o estímulo à criatividade nas aulas de História possibilitam uma transformação significativa na forma como os alunos se relacionam com o conhecimento histórico. A partir da utilização de metodologias criativas, como o uso de dinâmicas, imagens e outras atividades participativas, observou-se maior engajamento, curiosidade e autonomia entre os estudantes, que passaram a compreender o conteúdo de maneira mais ativa e significativa.

Durante a aplicação da proposta, foi possível perceber um envolvimento muito maior dos alunos com o conteúdo. Nas conversas realizadas para a elaboração da atividade, notei que eles começaram a mobilizar conhecimentos prévios e relacioná-los com os novos aprendizados. Um exemplo marcante foi quando, ao conhecerem o alfabeto fenício, tiveram a ideia espontânea de criar um enigma utilizando aquele sistema de escrita, demonstrando curiosidade e autonomia criativa. Também mostraram interesse pelas imagens que levei como referência, utilizando-as como fonte de inspiração para suas produções. Nas aulas seguintes, os estudantes perguntaram quando fariam novamente dinâmicas semelhantes, o que evidenciou o quanto o uso da criatividade tornou o aprendizado mais atrativo e significativo.

Entre os principais desafios enfrentados, destacam-se as barreiras estruturais e pedagógicas ainda presentes em muitas escolas, como a falta de recursos, a rigidez curricular e o predomínio de práticas tradicionais centradas na memorização. Superar esses obstáculos exige tanto formação docente voltada à Didática da História quanto abertura institucional para metodologias inovadoras.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, M. de C. B.; PACHECO, D. C. O uso da criatividade nas aulas de História: uma reflexão teórica. **Educação, Linguagens e Ensino**, São Carlos, v.3, p.385–401, 2021.

MARIANI, M. D. F. M.; ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no trabalho docente segundo professores de História: limites e possibilidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, p. 27-35, 2005.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Jovem Sapiens História – 6º ano**. São Paulo: Scipione, 2022.



“ESTA TOCA NO TIK-TOK PROF.” UMA ANÁLISE SOBRE ASSIMILAÇÃO DE CULTURA NESTE TEMPO NOS ESTUDANTES ATUAIS DO ENSINO BÁSICO

LEONARDO NUNES DE OLIVEIRA¹; WILIAN JUNIOR BONETE³

¹Universidade Federal de Pelotas – leom12pelotas@gmail.com

³Universidade Federal de Pelotas – wilian.bonete@ufpel.edu.br

1. INTRODUÇÃO

O trabalho em questão trata da experiência vivenciada durante os estágios supervisionados realizados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Apesar das diferenças de faixa etária, maturidade e conteúdos abordados em cada segmento, a proposta pedagógica adotada buscou seguir a mesma linha de interação e metodologia, com o intuito de promover o engajamento e a participação ativa dos estudantes em sala de aula. O principal objetivo foi explorar estratégias didáticas que tornassem as aulas mais dinâmicas, envolventes e capazes de despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo histórico, muitas vezes considerado distante ou de difícil compreensão.

No Ensino Fundamental, o tema trabalhado foi a Revolução Francesa, com uma turma do 8º ano. Já no Ensino Médio, o conteúdo abordado foi a Grécia Antiga, com uma turma do 1º ano. Em ambos os casos, buscou-se criar uma ponte entre o conhecimento histórico e o universo cultural dos alunos, de modo a estabelecer conexões significativas entre o passado e o presente. Para isso, além das explicações teóricas e dos debates em sala, foi proposta uma atividade diferenciada: uma tarefa de casa na qual os alunos receberam uma música que continha citações e referências ao período estudado.

A ideia era utilizar a linguagem musical como ferramenta pedagógica, reconhecendo que a música é um recurso cultural potente e capaz de facilitar a compreensão de conceitos históricos, ao mesmo tempo em que estimula a criatividade e o senso crítico dos alunos. O uso de letras musicais com alusões a acontecimentos, personagens e ideais das épocas estudadas permitiu aos estudantes refletir sobre como esses temas continuam influenciando a cultura contemporânea.

Os resultados das atividades foram bastante distintos e, de certo modo, curiosos. Em um primeiro momento, partia-se de um pré-julgamento acerca do nível de conhecimento e do gosto musical dos alunos, supondo que a turma do Ensino Médio teria maior facilidade de análise e maior repertório cultural. No entanto, as respostas surpreenderam. Os alunos do Ensino Fundamental demonstraram entusiasmo e curiosidade acima do esperado, engajando-se nas discussões e buscando compreender as relações entre a música e os acontecimentos históricos. Já no Ensino Médio, embora o conteúdo fosse mais complexo, parte dos alunos mostrou resistência inicial, talvez pela familiaridade com métodos mais tradicionais ou pela dificuldade de associar a linguagem musical à disciplina de História.

Essas diferenças no envolvimento e na recepção das turmas revelaram aspectos importantes sobre o papel do professor no processo de



ensino-aprendizagem. A experiência mostrou que, mais do que dominar o conteúdo, é essencial que o educador conheça o perfil de seus alunos, suas preferências, contextos socioculturais e formas de expressão. A partir disso, torna-se possível planejar estratégias que dialoguem com suas realidades, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso.

Em síntese, a vivência dos estágios permitiu compreender que a prática docente exige sensibilidade, criatividade e flexibilidade. Cada turma responde de maneira única às propostas pedagógicas, e cabe ao professor adaptar suas abordagens para alcançar seus objetivos educacionais. O uso da música nas aulas de História mostrou-se uma ferramenta eficiente para despertar o interesse dos estudantes, promover reflexão e aproximar o conteúdo escolar de suas vivências cotidianas. Assim, a experiência foi não apenas um exercício de aplicação metodológica, mas também um processo de descoberta e amadurecimento profissional, reforçando a importância de práticas inovadoras no ambiente escolar.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

Nas turmas foi trabalhado um conjunto de músicas distintas, uma vez que o conteúdo previsto na disciplina de História para cada uma delas era diferente. No 8º ano do Ensino Fundamental, o conteúdo em estudo era a Revolução Francesa, tema que envolvia transformações políticas, sociais e culturais profundas. Para essa turma, foi escolhida a música “Happy Nation”, da banda sueca Ace of Base, um grupo que se destacou nos anos 1990. A escolha da canção se deu pelo fato de suas letras conterem trechos que remetem à busca por liberdade, igualdade e fraternidade, ideais centrais do movimento revolucionário francês.

Já com a turma do 1º ano do Ensino Médio, o conteúdo trabalhado estava relacionado à Grécia Antiga e seus legados culturais, filosóficos e artísticos. Para essa turma, optou-se pela música “Tendo a Lua”, da banda brasileira Os Paralamas do Sucesso. A canção foi escolhida por apresentar uma letra poética, reflexiva e simbólica, que poderia servir de ponto de partida para discutir o papel dos mitos, da imaginação e das interpretações simbólicas da realidade, aspectos presentes na cultura e no pensamento grego.

A proposta pedagógica consistiu em solicitar, como tarefa de casa, que os alunos escutassem atentamente as músicas e identificassem passagens, expressões ou referências que pudessem ser associadas ao período histórico estudado. A ideia era estimular a escuta crítica e a capacidade de interpretação, incentivando os estudantes a perceberem como diferentes manifestações artísticas podem dialogar com a História.

Entretanto, o resultado das atividades trouxe descobertas curiosas e até surpreendentes. Ao iniciar a discussão em sala de aula, foi feita uma breve sondagem para verificar se os alunos já conheciam as músicas escolhidas. A expectativa inicial era de que os estudantes do 1º ano do Ensino Médio demonstrassem familiaridade com Os Paralamas do Sucesso, uma banda nacional ainda em atividade, com presença constante em festivais, programas de televisão e plataformas digitais. Contudo, para espanto geral, nenhum aluno afirmou conhecer a



banda ou a canção “Tendo a Lua”. Todos disseram jamais tê-la ouvido antes, demonstrando total desconhecimento tanto da música quanto do grupo musical.

O oposto ocorreu com a turma do 8º ano. Ao apresentar “Happy Nation”, imaginava-se que, por se tratar de uma música estrangeira e mais antiga lançada na década de 1990, a turma teria pouco ou nenhum contato prévio com ela. Porém, para surpresa do professor, grande parte dos alunos não apenas reconheceu a canção como começou a cantá-la em coro, demonstrando entusiasmo e familiaridade com sua melodia e letra. A reação espontânea dos estudantes evidenciou que a música, apesar de antiga, era amplamente conhecida entre eles.

Intrigada com o fato, a professora buscou compreender o motivo dessa diferença. Após questionar os alunos, descobriu que “Happy Nation” havia se tornado recentemente viral nas redes sociais, especialmente no TikTok, onde trechos da canção são amplamente utilizados em vídeos e tendências digitais. Essa circulação nas plataformas virtuais fez com que a música ganhasse nova popularidade entre os jovens, ainda que muitos não soubessem sua origem ou contexto histórico.

Esse episódio revelou um aspecto muito relevante sobre o comportamento cultural das novas gerações e o papel das mídias digitais na formação de repertório musical e cultural dos alunos. Enquanto a banda brasileira, consagrada e ainda em atividade, passou despercebida pelos adolescentes, uma canção eletrônica estrangeira dos anos 1990 considerada “antiga” mostrou-se muito mais presente no cotidiano dos estudantes, justamente por sua reapropriação nas redes sociais contemporâneas.

A experiência foi extremamente significativa, pois demonstrou que o professor precisa estar atento às mudanças culturais e tecnológicas que influenciam a vivência dos alunos. A tentativa inicial de escolher uma música nacional e atual, acreditando que seria mais acessível e próxima da realidade dos jovens, mostrou-se equivocada. Por outro lado, a canção estrangeira, tida como datada, acabou se mostrando mais eficaz em promover engajamento e conexão com os alunos.

Em síntese, a atividade proporcionou uma importante reflexão sobre a necessidade de o educador atualizar constantemente suas referências e conhecer as linguagens que fazem parte do universo dos estudantes. O episódio reforçou que o sucesso de uma proposta pedagógica muitas vezes depende não apenas do conteúdo em si, mas também da forma como ele é apresentado e da capacidade do professor de dialogar com a cultura juvenil. Assim, uma música que parecia apenas uma lembrança dos anos 1990 acabou se transformando em um instrumento de aproximação e aprendizado significativo, demonstrando o potencial educativo que reside nas conexões entre História, arte e cultura contemporânea.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caso apresentado, compreendo que o professor que opta por trabalhar com mídias de consumo, como a música, os vídeos ou outros produtos culturais amplamente difundidos nas redes sociais, precisa considerar cuidadosamente a nova forma de percepção de mundo que os alunos possuem. Vivemos em uma era marcada pela velocidade da informação e pela cultura digital, na qual os jovens



constroem grande parte de seu repertório simbólico e cultural através da internet. Assim, a carga cultural que cada estudante carrega está diretamente relacionada ao tipo de conteúdo e à rede social que mais consome.

Desse modo, o professor precisa reconhecer que o aluno atual tem um tempo de atenção diferente, moldado pelo ritmo acelerado das plataformas digitais, nas quais vídeos curtos e conteúdos de impacto rápido predominam. Muitas vezes, aquilo que desperta o interesse do estudante não é uma obra clássica ou tradicional, mas algo que “viralizou”, tornando-se popular em seu círculo social. Essa realidade exige do educador uma postura flexível e criativa, capaz de integrar elementos da cultura midiática ao processo de ensino, sem perder o foco pedagógico.

Ao compreender e utilizar essas linguagens contemporâneas, o professor não apenas aproxima o conteúdo escolar da vivência dos alunos, mas também amplia suas possibilidades de aprendizagem, transformando o que é cotidiano e efêmero em ferramenta de reflexão crítica e formação cultural.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva - por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1999.

SILVA, FS., and SERAFIM, ML. Redes sociais no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o adolescente. In: SOUSA, RP., et al., (orgs). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**, Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 67-98.

OS PARALAMAS DO SUCESSO. Tendo a Lua. In: **Os Paralamas do Sucesso**. Os Grãos. Rio de Janeiro: EMI, 1991. 1 CD

HAPPY NATION. Intérprete: Ace of Base. Compositor: Ulf Ekberg, Jonas Berggren, Linnéa Jonsson, Jenny Berggren. In: **Happy Nation. Intérprete: Ace of Base**. Metronome, 1992. CD

FERREIRA, Margarida Maria Dias de Oliveira. **Dicionário de ensino de história** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. 248.



A LEI 11.645/2008 E A ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES TEMÁTICAS DURANTE A SEMANA FARROUPILHA

MARINA RIBEIRO CARDOSO¹; ALESSANDRA GASPAROTTO²

¹Universidade Federal de Pelotas – marina.cardosoufpel@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – sanagasparotto@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a lei 11.645, implementada em 10 de março de 2008, tornou obrigatório, nas instituições públicas e privadas, para o ensino fundamental e para o ensino médio, o estudo da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas (BRASIL, Presidência da República, Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008). A iniciativa buscou, sobretudo, inserir no cotidiano dos estudantes temáticas que foram, durante muito tempo, invisibilizadas, fortalecendo a necessidade de discuti-las no ambiente escolar. Como pontua Clovis Brighenti (2016, p. 231), a interculturalidade é um elemento central na construção de uma escola/sociedade pluricultural, como o país em que vivemos. Neste sentido, não basta apenas introduzir discussões acerca dos povos indígenas, por exemplo, no dia 19 de abril, mas, sim, incorporá-las no cotidiano das turmas com as quais trabalhamos.

Neste sentido, e apropriando-se de uma nova historiografia que vem se expandindo desde as décadas finais do século XX, e que busca valorizar, essencialmente, os sujeitos enquanto agentes, adentrando em suas culturas, crenças, saberes, etc., foi elaborada uma aula temática voltada para a origem, tradição e consumo da erva-mate. Isso porque, segundo Rayanne Matias Villarinho (2023), historicamente a erva-mate – árvore nativa da América Meridional – compõe os elementos culturais dos povos indígenas, estando relacionada a celebrações e rituais religiosos realizados por tribos dessa origem. Inicialmente, a sua produção e consumo, para os devidos fins, foi proibido por preconceitos religiosos, uma vez que as missões jesuíticas – as quais tinham por objetivo catequizar os povos indígenas que habitavam o território do Rio Grande do Sul anteriormente a chegada dos europeus – ocuparam boa parte do território onde eram cultivadas e, portanto, controlaram o seu consumo. Entretanto, posteriormente, foram responsáveis por seu cultivo e comercialização (VILLARINHO, 2023, p. 2).

A erva-mate ainda faz parte do nosso cotidiano e, atualmente, é apropriada, sobretudo, para preparar o chimarrão – muito presente na cultura do Rio Grande do Sul – e o tereré. Inclusive, por meio da literatura brasileira é possível identificar o elemento do “mate”, consumido com água quente e em uma cuia de porongo, presente no dia-a-dia de homens como Bento Gonçalves, o que demonstra que esta bebida remonta os tempos mais longínquos da história do nosso país (RUAS, 2023). Levando em conta esta questão, a aula temática foi aplicada próximo à Semana Farroupilha, com o intuito de valorizar esta prática cultural, apropriada por nós, pertencente, originalmente, aos povos que habitavam o Brasil e o nosso Estado anteriormente a invasão dos portugueses no século XVI. Além disso, como destaca



a autora citada anteriormente, “tendo em vista sua significância histórica, simbólica e cultural, a erva-mate, foi submetida à lista para Patrimônio Mundial (...)” (VILLARINHO, 2023, p. 3).

Com isso, a aula temática teve por objetivo refletir sobre Patrimônio Cultural, em seu aspecto material e imaterial, como um importante meio de valorização da identidade e de práticas culturais de um grupo e/ou um território, considerando o processo atual de patrimonialização da erva-mate. Por fim, a intenção de realizá-la na Semana Farroupilha se deu, principalmente, por buscar direcionar as discussões para um elemento presente no cotidiano da turma, como será apresentado a seguir, e que constitui outros aspectos históricos do espaço em que vivemos, contribuindo, ainda, para um olhar sobre nossas origens e povos que possuem pouca visibilidade.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

Durante as observações e no início da regência, foi possível perceber que o consumo do chimarrão é muito presente na turma em que o Estágio Supervisionado no Ensino Médio foi aplicado. A turma 101 do curso de Agropecuária do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Visconde da Graça, toma, diariamente, esta bebida preparada com a erva-mate. Muitos preparam o chimarrão em sala de aula e outros já o levam pronto para a instituição, dividindo com os colegas e, até mesmo, oferecendo para os docentes, uma vez que está é uma bebida a ser consumida culturalmente junto a outras pessoas. Diante deste cenário, buscou-se organizar e aplicar uma aula que transgredisse o currículo tradicional de uma turma de 1º ano do ensino médio, contemplando aspectos históricos do Estado e da sua cultura (SILVA, 2010, p. 15). Certamente, o planejamento deste encontro com a referida temática, só foi possível por conhecer a turma em que o estágio está sendo aplicado, compreendendo seus interesses, perspectivas de pensamento e compreensões acerca do conteúdo. Como pontua Flávia Caimi (2015, p. 111-112), para falar sobre História de João é preciso saber de História e saber de João, ou seja, quais as origens dos estudantes? O que os interessa? Quais metodologias de aprendizagem podem funcionar de acordo com o perfil da turma? São algumas questões que levam-nos a reflexões acerca de como tornar o espaço da sala de aula um lugar de “entusiasmo e nunca de tédio” (HOOKS, 2013, p. 17).

Neste sentido, o primeiro passo foi tirá-los da sala de aula e organizar o encontro em um dos auditórios disponíveis no Campus Visconde da Graça. Uma vez que a aula seria ministrada por uma convidada – Rayanne Matias Villarinho, doutoranda PUC/RS – a intenção foi conectá-los ainda mais com esse momento que ocorreria em formato virtual, em razão da docente morar, atualmente, em outro Estado e não conseguir deslocar-se para realizá-lo. A aula iniciou com a fala da mesma, em que foram apontados aspectos históricos e conceituais sobre a erva-mate, seguidos do processo de produção e o consumo da mesma – discussão relacionada, inclusive, ao curso a que os estudantes pertencem. A docente, preocupou-se em realizar uma fala com uma participação da turma, lançando alguns questionamentos para que dialogassem com ela.

Ao término deste primeiro momento, foi realizado um sorteio em que três pacotes, um de erva-mate e dois de tereré, seriam os presentes recebidos pelos ganhadores. A dinâmica, que causou grande animação da turma, teve por objetivo



aproximá-los do que havia sido abordado teoricamente durante a fala da professora Rayanne Villarinho, como, também, do consumo da erva-mate – algo que já é presente em seus cotidianos.

Por fim, o último passo desta aula temática foi solicitar que se organizassem em círculo. Considerando que nos encontros anteriores estava sendo trabalhado o conceito de hierarquias sociais, tal organização foi sugerida para houvesse um momento de “quebra” das hierarquias presentes em sala de aula – pois a docente juntou-se aos discentes no círculo – e para que pudessem enxergar-se uns aos outros de forma igual (simbolicamente). Após sentarem-se, a professora questionou, primeiramente, quais dos estudantes não consumiam erva-mate, e nenhum levantou a mão. Em seguida, a mesma suscitou que cada um abordasse a sua história com o chimarrão e como este elemento cultural faz parte da sua vida e do seu cotidiano. Ao responderem o questionamento, muitos mencionaram histórias de suas famílias, lembraram de pessoas importantes, compartilharam fotografias e mencionaram o conteúdo desenvolvido durante a fala da docente convidada. Este momento foi pensado para que, como defendia Paulo Freire (2020), os estudantes se sentissem inseridos no espaço escolar de modo que possam compartilhar os seus saberes, suas histórias e perspectivas, sentindo-se ouvidos. Ao relembrar as discussões de hierarquias, também pontuamos a importância de priorizar conteúdos que não são priorizados e valorizar culturas que ainda são alvo de discriminação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção e a aplicação de um plano de aula temático e que contemplasse as origens da erva-mate, culturalmente pertencente aos povos indígenas, demonstrou que a participação da turma foi maior em uma dinâmica que envolveu momentos distintos do cotidiano escolar e também próximo à eles, seus hábitos, histórias e dia-a-dia. Este espaço, que propiciou reflexões sobre questões hierárquicas, históricas e da nossa origem, instigou a problematização deste conteúdo que tem emergido com maior visibilidade após a promulgação da lei 11.645. Além disso, também foi importante ultrapassar os limites de uma história oficial e que costuma contemplar, como protagonistas, heróis e pessoas da elite rio-grandense. Desta maneira, dá-se visibilidade à outras perspectivas, outros personagens e outras formas de enxergar aspectos culturais que apropriamo-nos em nossos cotidianos.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade e descolonialidade no ensino de História e Cultura Indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin; WITTMANN, Luísa Tombini (org.s). **Protagonismo indígena na história**. Tubarão/SC: Copiart, 2016, p. 231-254.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**: Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativas**. 66 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.



HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VILLARINHO, Rayanne Matias. Sistema cultural de La Yerba Mate como Patrimônio Cultural do Mercosul. **Revista brasileira de tecnologias sociais:** Itajaí, v. 10, n. 1, 2023.



AVALIAÇÃO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E OS LIMITES DO MODELO TRADICIONAL A PARTIR DO RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

MATTHAUS GONÇALVES ARAÚJO¹; MAURO DILLMANN²

¹Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) – matthausgoncalves@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) –maurodillmann@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Dentre as múltiplas temáticas discutidas no âmbito do Ensino de História, a avaliação é, sem dúvidas, uma das mais instigantes. A importância dessa temática se deve ao fato de que a avaliação, como prática pedagógica, dá-se como um dos passos mais tradicionais do método educativo. Tão perene é essa noção que não carecem muitas citações para sabermos que o sentido essencial da avaliação é o teste. O modelo avaliativo burocrático (típico da educação moderna) assenta-se em uma equação simples: o professor transmite ao aluno um conjunto de ideias e conteúdos; o aluno é incumbido de absorver o máximo possível e, ao final, o professor aplica uma prova com o intuito de verificar se o aluno assimilou. Essa forma de avaliação, por sua universalidade, tornou-se a mais reconhecida ao longo dos séculos.

É inexorável a relação entre os modelos burocráticos de avaliação e o ensino conteudista. Afinal, é natural que o modelo avaliativo tradicional cobre aquilo que foi transmitido de forma sistemática, uma vez que este possui certo grau de previsibilidade. Todavia, de modo diametralmente oposto, o campo do Ensino de História vem buscando superar a aula conteudista, instando o pensamento crítico e o desenvolvimento da Consciência Histórica do aluno. Por Consciência Histórica, e partindo de autores como Rüsen (2001), Cerri (2007) e Trennepohl (2020), entende-se a capacidade humana de dar, no presente, algum tipo de significado ao passado, interpretando o tempo a partir das experiências e construindo narrativas concernentes aos processos temporalmente reflexivos; ou seja, o pensar histórico, que por sua vez, possibilita uma série de interpretações acerca da realidade social.

Faz-se oportuno pontuar que, conforme Cipriano Luckesi (2000), o ato de avaliar implica dois processos: o do diagnóstico e o da decisão. O diagnóstico impera a qualificação ou constatação do que se é avaliado, ao passo que a decisão parte da ideia de, a partir do primeiro passo, tomar uma posição por aquilo que se é esperado.

Partindo dessas inquietações, proponho uma leitura do processo avaliativo no ensino de História a partir de uma experiência de estágio, na qual me foi solicitado aplicar uma prova logo no início da atuação com a turma. Meu intuito é examinar essa prática a partir da noção de Luckesi sobre avaliação. Assim, faz-se oportuno pontuar que, conforme Luckesi, o ato de avaliar implica dois processos: o do diagnóstico e o da decisão. O diagnóstico impera a qualificação ou constatação do que se é avaliado, ao passo que a decisão parte da ideia de, a partir do primeiro passo, tomar uma posição a partir daquilo que se é esperado. E, o ato de avaliar é,



ainda segundo Luckesi, um ato de acolhimento que se dá em um processo dialógico e construtivo (LUCKESI, 2000).

2. ATIVIDADES REALIZADAS

A atividade avaliativa me foi sugerida pela professora titular logo no início do estágio na Escola Estadual de Ensino Fundamental Maria da Silva Soares (localizada em Arroio Grande - RS), o que transformou a tarefa em um desafio maior do que o previsto. Após o período de observação, ficou acordado que eu ministraria o estágio em uma turma de oitavo ano, seguindo o programa indicado pelo livro didático. Por opção pedagógica, a professora encerrou sua participação com o conteúdo da Revolução Francesa e incumbiu-me de trabalhar as revoluções no mundo colonial, vide a Revolução Americana, a Revolução Haitiana e as independências latino-americanas.

Segundo a professora, eu deveria aplicar, logo nas primeiras aulas, uma avaliação regular seguindo o cronograma. A escolha do formato ficou a meu critério, desde que obedecesse às normas da escola: uma prova ou um trabalho de apresentação. Optei pela prova, estruturando-a em duas seções: nove questões de múltipla escolha e uma dissertativa. As questões objetivas abordavam o conteúdo da Revolução Americana de maneira direta; Conteúdos que foram sistematizados em duas aulas. A questão dissertativa propunha uma reflexão sobre a escravidão e o papel dos negros no processo de independência dos Estados Unidos.

Essa escolha do tema dissertativo nasceu de um debate desenvolvido em aula a partir de uma fonte presente no livro didático: a *Declaração de Independência*. Nela, Thomas Jefferson inicialmente condenava a escravidão, mas, para angariar apoio político, recuou e manteve a prática. O episódio serviu como mote para discutir os limites do pensamento iluminista e as contradições entre a universalidade teórica da igualdade e sua aplicação restrita aos homens brancos. O debate foi notavelmente rico: os alunos participaram, questionaram e refletiram com vigor. Diante desse êxito, decidi transformar o mesmo tema em questão avaliativa, a fim de medir o impacto do debate nas percepções dos alunos. Os resultados, contudo, revelaram-se heterogêneos. Alguns alunos fugiram do tema enquanto outros o abordaram de forma excessivamente resumida. Poucos demonstraram uma reflexão mais profunda. Ainda assim, a maioria conseguiu reconhecer o papel contraditório dos ideais iluministas diante da escravidão. Foi a partir dessa constatação que emergiu a principal reflexão dessa experiência: percebi meu despreparo em atribuir notas a respostas de caráter reflexivo. É simples quantificar acertos em questões objetivas; já mensurar a criticidade e a consciência histórica pela lógica quantitativa, não raras vezes, torna-se uma tarefa inglória.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência me levou a pensar que o modelo tradicional de avaliação é estruturalmente incompatível com o objetivo formativo da História. A prova, instrumento de medição, pouco comunica com a natureza interpretativa do pensamento histórico. Atribuir notas à criticidade é um paradoxo: como quantificar o exercício reflexivo de um aluno? Como medir a consciência histórica de um sujeito?



A avaliação, em seu sentido burocrático, se dá na objetividade e na previsibilidade; já a criticidade move-se no campo da subjetividade e da dúvida. Avaliar é categorizar objetivamente aquilo que é subjetivo, o que pode se tornar um erro epistemológico em si. Por outro lado, constatar, assim como ensina Luckesi (2000), está no campo da compreensão, do entendimento e da aproximação humana em relação ao aluno. A constatação mostra-se, portanto, mais justa: reconhece a criticidade do aluno perante determinado tema e, a partir disso, gera diálogo, aprofundamento e amadurecimento mútuo entre aluno e professor.

Para finalizar, realizei a seguinte autocrítica de meu papel como avaliador na experiência: Dado o fato de que alunos opinaram oralmente e agregaram de forma profícua ao debate em aula, e estes mesmos alunos não demonstraram a mesma desenvoltura retórica na escrita, sinto que cai no paradigma tradicional de avaliação. Afinal, dei a eles notas relativas à demonstração formal do conhecimento, ou seja, o teste, mesmo que estes alunos, em outra oportunidade, tenham demonstrado consciência histórica ao refletirem o passado e relacionarem o que estava sendo debatido com suas vivências. Ou seja, uma legítima Consciência Histórica.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERRI, L. F. Os Conceitos de Consciência Histórica e os Desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133>. Acesso em: 20 out. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Porto Alegre, ano 3, n. 12, p. 7-10, fev./abr. 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 194 p.

TRENNEPOHL, Vera Lucia. A Consciência Histórica como potencial para leitura de mundo. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 1, p. 37-55, 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/25845/28095>. Acesso em: 20 out. 2025.



EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

MILENE DO NASCIMENTO PEREIRA¹; ALESSANDRA GASPAROTTO²;

¹Universidade Federal de Pelotas – millene348nascimento@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – sanagasparotto@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a analisar as práticas docentes no ensino de História, a partir da experiência vivenciada durante o estágio supervisionado obrigatório no Ensino Médio. A atuação ocorreu em uma turma de 2º ano do Colégio Estadual Dom João Braga, localizado na região central da cidade de Pelotas. A supervisão do estágio ficou a cargo da professora da disciplina na Universidade Federal de Pelotas e do professor regente de História da escola, que acompanharam todo o processo de observação e regência.

A turma 224, sob minha responsabilidade, contava com dois períodos de História semanais, no turno da manhã. Nas primeiras semanas, realizei a observação da turma, buscando compreender o ambiente escolar, a rotina institucional e as dinâmicas de interação entre alunos, professores e equipe pedagógica. Essa etapa inicial permitiu não apenas o reconhecimento do espaço físico da escola, mas também a percepção das múltiplas realidades que atravessam o cotidiano da educação pública.

O estágio supervisionado, segundo Pimenta e Lima (2005), “se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (p. 6). Essa aproximação entre o espaço acadêmico e o ambiente escolar foi essencial para compreender como a teoria se materializa na prática. Como destacam as autoras, o estágio possibilita superar a dicotomia entre teoria e prática (Tardif, 2002), na medida em que o licenciando vivencia as contradições e potencialidades da sala de aula, refletindo criticamente sobre sua atuação docente.

Durante a regência, busquei construir um vínculo pedagógico com a turma por meio de aulas que conectassem o Ensino de História à realidade dos estudantes. Em algumas atividades, utilizei a musicalidade como recurso didático, estabelecendo diálogos entre acontecimentos históricos passados e presentes. As letras de músicas foram trabalhadas como instrumentos de denúncia e resistência, permitindo aos alunos perceberem a presença de desigualdades e lutas sociais na contemporaneidade. Essa proposta dialoga com a ideia de que o estágio, enquanto campo de pesquisa, estimula a reflexão crítica sobre a docência, levando o estagiário a propor dinâmicas, metodologias ativas, recursos didáticos e métodos avaliativos inovadores (Pimenta; Lima, 2005).

Assim, a experiência de estágio não se limitou à mera reprodução de práticas observadas, mas tornou-se um espaço de experimentação pedagógica, reflexão e reelaboração constante. O contato direto com o cotidiano escolar possibilitou compreender as demandas específicas da turma, suas dificuldades, interesses, e diferentes formas de aprendizagem. Nessa perspectiva, a vivência reafirma que o



estágio supervisionado é um processo formativo fundamental, pois contribui para o desenvolvimento da identidade docente.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

Durante as semanas de observação, pude analisar os cadernos dos alunos, assim como provas e textos anteriores, e também, os recursos didáticos que tinha a minha disposição, como impressão, projetor, acesso à biblioteca, auditório e sala de vídeo/pesquisa.

Após, planejei minhas aulas baseando-me no que pude observar do perfil da turma e do conteúdo que estavam entrando: história contemporânea. Ainda que trabalhar com o Continente Europeu pareça algo distante, em vários momentos trouxe discussões atuais para refletirmos juntos sobre o contexto passado e o contexto atual, e que, mesmo depois de séculos, algumas situações permanecem. Uma delas, bastante marcante e muito discutida durante as aulas, era a questão da desigualdade social que, ainda que de diferentes maneiras, sempre se fez presente historicamente.

Traçando uma rápida linha do tempo sobre o conteúdo, iniciei a regência falando sobre o ciclo do ouro no Brasil, em seguida resolvi tratar da musicalidade negra dialogando com os quilombos, a ancestralidade e a identidade negra. Após, entramos respectivamente no conteúdo de Antigo Regime; Iluminismo; Revolução Industrial e Revolução Francesa.

Durante as aulas, meu objetivo era fazer com que os alunos pudessem participar, refletir e compreender como ocorreram os processos históricos, e qual sua contribuição para o contexto social, econômico e político que vivemos atualmente. As avaliações se basearam na participação e desenvolvimento da turma nas atividades propostas, além da avaliação do caderno e trabalho livre (relacionado a algum tema trabalhado durante as aulas) em grupo, ao fim da regência. Embora nem todas as atividades e metodologias tiveram o sucesso esperado, mas me fez compreender que isso também faz parte do processo de formação docente, estarei sempre em constante aprendizado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio no Colégio Estadual Dom João Braga me pôs diante da realidade escolar de uma escola pública no Brasil, tanto em termos de dificuldades quanto potencialidades. Problemas sociais que muitas vezes afetam a comunidade escolar por falta de interesse e investimento na educação, uma discussão não tão atual, mas que ainda se faz presente.

Durante a regência, ficou evidente que ensinar História exige mais do que domínio de conteúdo. Requer leitura sensível da realidade, disposição para o diálogo e consciência de que o espaço escolar reflete desigualdades sociais que não se resolvem apenas com metodologias inovadoras. A tentativa de aproximar o conteúdo das experiências dos alunos mostrou que o aprendizado ocorre de maneira desigual e que o professor, muitas vezes, atua em meio a contradições que não controla.



Quando Paulo Freire (2022) e bell hooks (2017) falam sobre uma educação transformadora, é quase inimaginável sair de uma sala de aula universitária, com essas teorias “fervilhando” na cabeça, e perceber que a prática não é tão condizente com os escritos. Nem por isso a educação deixa de ser transformadora, mas existem inúmeros atravessamentos que vem desmoralizando a educação democrática, desvalorizando e esgotando o trabalho docente, e dando menos visibilidade para este tipo de debate, de forma bastante intencional, pois como já mencionei, é algo que vem piorando ao longo dos anos.

O estágio, portanto, não foi uma experiência idealizada de formação, mas um processo de enfrentamento da realidade educacional, com seus impasses e potências. A vivência reafirmou que a docência é atravessada por frustrações, mas também por pequenas transformações que surgem no encontro entre professor e aluno. Compreendi que ensinar História é lidar com o conflito, com a ausência de respostas prontas e com a necessidade constante de repensar a própria prática. O estágio tornou-se um exercício de reconhecimento dos limites e possibilidades do ato de educar.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz & Terra, ed. 53ª, 2022.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir: A Educação Como Prática da Liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2ª ed., 2017. 288 p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** – v. 3, p. 5-24, 2005. Disponível em: <https://inbio.ufms.br/files/2022/03/texto-2-referencia-2-disciplinas-estagio.pdf>. Acesso em: 10.10.2025.

SILVA, Moisés Pereira. **Um lugar para o estágio supervisionado em história no ensino de história**. Anpuh Brasil – 31º Simpósio Nacional de História do Rio de Janeiro/RJ, 2021. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2024-09/1726041600_166f5788f56f6564bff4ca3622ebe7f9.pdf. Acesso em: 10.10.2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



ENSINO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA TRAUMÁTICA: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA A PARTIR DA NARRATIVA DE ANNE FRANK

MISAEAL DOS ANJOS FERREIRA¹; MAURO DILLMANN²

¹Universidade Federal de Pelotas – pokerazer3@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – maurodillmann@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho elucida a proposição de atividades referentes a trajetória de Anne Frank, imbuída diante do contexto bélico da segunda guerra mundial e holocausto, visando refletir acerca de como as pessoas comuns sentiram esse período, conectando as memórias traumáticas à literatura e metodologias pedagógicas visuais e interativas. A proposta visou contemplar o ensino de história do holocausto, por meio de narrativas literárias e gráficas, ao longo de 2 aulas de 45 minutos cada, sendo está realizada durante o estágio obrigatório no ensino fundamental do curso de licenciatura em história, na E.M.E.F. Dr. Joaquim Assumpção, localizada na cidade de Pelotas, RS, no 9º ano do ensino fundamental. Ademais, a execução da aula foi dividida em duas partes, a primeira com a contextualização histórica da personagem por meio de visita ao museu virtual, e da apresentação da HQ da Anne Frank, ou seja fundamental a construção do saber histórico a partir de uma trajetória de vida documentada (GALVÃO, 2019). Não obstante, a segunda parte da atividade ficou encarregada de contemplar reflexões com o contemporâneo, com a proposição de questões escritas, e de uma roda de conversas para refletir sobre os trechos da HQ e citações do diário.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

O primeiro momento de aula foi planejada para constituir um caráter expositivo, utilizando o projetor, e impressões de algumas páginas do diário de Anne Frank, no ambiente da sala de aula. Neste encontro, primeiramente foi feita uma recapitulação dos acontecimentos da segunda guerra mundial que já haviam sido trabalhados com a turma, e a partir daí, questionar se estes gostariam de conhecer a história de uma menina de idade semelhante as deles e que passou por esse período e escreveu um diário contando como ela havia sentido tudo aquilo. Então foi escrito no quadro elementos referentes a vida que a personagem tinha, como a sua idade, seu país, e o ano em que ele havia escrito o trabalho, a partir daí foi entregue aos alunos imagens impressas de algumas páginas da história em quadrinhos, enquanto era transmitido por meio do projetor no quadro, alguns recortes de sobreviventes do holocausto contando as experiências de como haviam sofrido, e a partir de então, o conto da história da personagem histórica foi feito oralmente com os alunos observando os materiais impressos, e após isso, foram convidados a assistir o espaço do qual a menina mencionava na obra, que é o museu virtual de Anne Frank, a visita foi guiada pelo professor, e direcionada de



acordo com as demandas e curiosidades dos alunos sobre a vida dela e o que eles gostariam de ver. Ao encerramento desse primeiro momento, foi solicitado que os alunos escrevessem uma carta a ela, e destacassem o que mais chamou a atenção deles dos escritos dela.

Outrossim, o segundo momento foi utilizado enquanto roda de conversa, onde cada aluno lia a sua carta, e falava a parte que mais chamou a sua atenção, após o debate e a reflexão dos alunos, foi proposta a elaboração de uma resposta escrita para a seguinte pergunta “Quais são as relações entre a perseguição de judeus e outras formas de discriminação e genocídio que ocorreram e continuam a ocorrer ao redor do mundo?”, para que eles tivessem a oportunidade de relacionar esses detrimientos sofridos por alguns grupos ao longo da história com os dias atuais, e se questionarem se alguém na sociedade de hoje ainda é perseguido, foi um momento de extremo impacto e reflexão na leitura e formas de ver o mundo que os alunos elucidaram (SUBTIL; LUIZ, 2021).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado foi extremamente prolífico, ainda que 3 alunos não tivessem feito a entrega da atividade para correção no dia. A avaliação foi feita tanto pela mediação oral com os apontamentos do livro, quanto com o trecho com a resposta da questão proposta, as reflexões de mostraram eficientes, alguns alunos destacaram casos como os vividos pela população negra no Brasil, enquanto outros apresentaram conexões com a violência sofrida pela comunidade LGBT, e trouxeram um diálogo a respeito da humanidade mesmo em ambientes difíceis, o que é de suma importância quando se trata de questões sensíveis no ensino de história (PEREIRA; SEFFNER, 2018).

Para além disso, se faz importante salientar o nível de discussão escrita e argumentativa que foi cobrado dos discentes para que os mesmos conseguissem contemplar os requisitos da questão com pujança, e grande maioria teve um aproveitamento positivo, embora alguns alunos tivessem um tanto de dificuldade para conseguir expressar seus pensamentos escritos, tiveram ajuda para conseguir formular uma resposta adequada indo em direção à mesa do professor e solicitando auxílio para que portanto, conseguisse obter êxito. As respostas que sobressaíram positivamente conseguiram estabelecer a relação do contexto histórico da segunda guerra e a vivência de Anne Frank com diversas questões contemporâneas, e demasiada clareza na defesa de suas argumentações, o que mostra o potencial da turma em estabelecer diálogos críticos quando problematizados e relacionados com aparatos literários e tecnológicos.

Por fim, as contribuições orais dos alunos foram diversas, demonstraram muita curiosidade em tudo aquilo que tange o contexto da segunda guerra mundial, ao final todos receberam um bis depois que as suas respostas escritas foram corrigidas, e foi uma grande oportunidade enquanto espaço de estágio e de formação docente testar e experienciar diferentes mecanismos pedagógicos dentro de uma temática histórica.



4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GALVÃO, J. A. P. C. **Biografia na sala de aula: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida**. 2019. 140 páginas. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós graduação Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. **Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis**. Revista História Hoje, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.

SUBTIL, B. M.; LUIZ, M. L. **“Querido diário...” A construção do conhecimento histórico por meio dos quadrinhos de Anne Frank**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 59, n. 60, p. 1-27, abr./jun. 2021.



“JAMAIS VOLTE PRA SUA QUEBRADA DE MÃO E MENTE VAZIA”: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM ESTUDANTE NEGRO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO

RICHARD FARIAS SOARES¹; ALESSANDRA GASPAROTTO²

¹Universidade Federal de Pelotas – richardfariasecp@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – sanagasparotto@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O período de estágio supervisionado no ensino fundamental e médio costuma ser um dos momentos mais esperados para quem está cursando alguma licenciatura por conta desse lapso representar a experiência prática e concreta da docência em sala de aula sendo, ocasionalmente, o primordial momento em que as teorias e vivências dos estudantes ao longo do curso são colocadas em exercício (Rocha; Pozzebon, 2013). Neste contexto surgem diversos sentimentos que permeiam incertezas e ansiedades quando pensamos: qual será a escola em que a regência será realizada, quem será o professor titular, qual o perfil da turma e respectivamente dos alunos envolvidos, os conteúdos ofertados juntamente as possibilidades de aplicá-los em sala de aula de forma crítica, libertária e que realmente sejam construídas a partir da vivência dos alunos.

Evidentemente a experiência no estágio supervisionado não acontece em um ambiente neutro, os mesmos problemas que estão presentes na sociedade também estão na escola, contando com a presença do racismo estrutural e institucional na experiência dos estagiários (Santos, 2021). Principalmente quando observamos que mais de 70% das cidades não cumprem a lei 10.639/2003¹ (Geledés, 2023) e que o ambiente escolar é onde mais se sofre racismo (Geledés, 2023) sendo dados que denotam a importância de sermos, verdadeiramente, educadores antirracistas (Pinheiro, 2023), mas que também trazem possíveis reflexões de como é a experiência dos estudantes negros no processo de estágio docente obrigatório visto que esses sujeitos negros tem as suas vivências cotidianas permeadas pelo racismo em suas mais diversas formas.

No meu caso, executando a escrita em primeira pessoa a partir dos pensamentos de Conceição Evaristo² (2014) que elaborou o método de

¹ A Lei 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares de todas as escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10/10/2025.

² Conceição Evaristo é uma renomada escritora, poeta e pesquisadora brasileira nascida em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1946. Ela é uma das vozes mais importantes da literatura contemporânea do país, conhecida por suas obras que exploram o cotidiano de mulheres negras, a ancestralidade afro-brasileira e as questões sociais, raciais e de gênero no Brasil.



escrevivências onde sangramos, vivemos e escrevemos nossas lutas cotidianas de enfrentamento ao racismo, realizei meu estágio supervisionado no ensino médio na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Simões Lopes sendo também a escola em que realizei minha trajetória acadêmica cursando o ensino fundamental e médio na instituição me remetendo memórias afetivas e a necessidade de devolver todas as experiências e teorias que venho obtendo no ensino superior. A escola, propriamente, reside no bairro Simões Lopes que é considerado um bairro negro e periférico que nos últimos anos vem registrando alguns casos explícitos de violência que, diretamente ou indiretamente, afetam os alunos. A turma 1A é a turma em que realizei meu estágio supervisionado no ensino médio sendo uma classe majoritariamente composta por alunos negros moradores do bairro.

Diante do exposto, este trabalho tem por objetivo relatar as minhas experiências enquanto um estudante negro de Licenciatura em História no estágio supervisionado no ensino médio.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

Nos meus tempos de ensino médio a grande maioria dos meus colegas não tinha nenhuma perspectiva de ingressar no ensino superior, na verdade, nós nem sabíamos como uma universidade pública funcionava e a única expectativa existente era a de terminar o ensino médio para posteriormente ingressar no mercado de trabalho de forma precoce. Quando cheguei para realizar o meu estágio supervisionado no ensino médio estava animado com a ideia dos alunos, agora, se pensarem enquanto sujeitos que podem seguir uma carreira acadêmica, ou melhor, que podem sonhar, mas ao chegar me deparei com uma realidade totalmente diferente. Os alunos continuam com pouca perspectiva e informações de como ingressar em uma universidade, além de que muitos não se veem capazes de seguir por motivos que vão desde a sua origem, sexualidade e cor da pele sendo elementos que reforçam o racismo estrutural presente quando a maioria desses sujeitos são negros (Almeida, 2019). A partir disso compreendi meu papel enquanto um estudante negro e que vem do mesmo bairro daqueles estudantes, entendi a importância de realizar um estágio necessário e de mostrar as diversas possibilidades existentes ao cursar uma graduação ou, minimamente, garantir aqueles estudantes negros a representatividade de estarem com um docente negro como também de apresentar diversas perspectivas históricas que fujam da hegemônica que apenas colocam os estudantes negros nos perigos de uma história única (Adichie, 2019).

Além disso, lembro que no período de observação alguns alunos comentaram que iriam para o turno da noite pela necessidade de trabalharem e que não conseguem prestar atenção na aula pelo cansaço. Nesse momento acontecia que eu ia para a escola estagiar enquanto meus alunos iam trabalhar sendo uma



situação que me trazia vários sentimentos de impotência, mas também o entendimento de que o problema educacional é estrutural e que não perpassa, exclusivamente, a prática do professor. De modo que alguns outros alunos conseguiam frequentar as aulas, mas trabalhavam como vendedores autônomos de produtos de limpeza pelo bairro, me gerando o pensamento de como vou pedir atividades extras para os alunos se eles carregam uma carga que não perpassa apenas a escola.

Ao mesmo tempo que os alunos criaram uma identificação comigo por ser um estudante negro e morador do bairro, observei a dificuldade dos alunos em observar um corpo negro enquanto referência intelectual na sala de aula, onde o racismo institucional e epistemológico (Carneiro, 2023) faz com que a população negra tenha dificuldade em observar seus semelhantes como detentores do saber. Observando isso, a partir das minhas práticas busquei também apresentar aulas que colocassem diversos espaços e indivíduos negros como detentores do saber, mostrando que conhecimento vai muito além das amarras do racismo, onde também vale destacar que muitos alunos começaram a pensar em realizar uma graduação ou saber mais informações após as aulas. bell hooks³ (2017) diz que os alunos chegam à sala de aula carregando os preconceitos estruturais existentes na sociedade cabendo então aos professores realizar atividades que não reforcem essas estruturas existentes. Para além da necessária amorosidade com os alunos, acreditando nos mesmos e colocando suas experiências no topo da sala de aula. É perceptível que os alunos possuem diversas opiniões sobre variadas temáticas, mas não falam por receio de estarem errados, se sentirem impotentes ou até pelo medo. Nós enquanto professores devemos pensar práticas que ensinem historicamente, criticamente, mas que também acolham os alunos. Em muitos momentos no estágio supervisionado se torna mais sobre acolher os alunos do que ensinar os conteúdos propriamente, ficando naquele paralelo de como ensinar para alguém que está sentindo fome. É necessário amor e cuidado nas práticas docentes, é necessário realmente querer compreender o universo do aluno.

Outro ponto que perpassou as minhas experiências enquanto um estagiário negro foi o racismo cotidiano (Kilomba, 2019) presente nos espaços que, diretamente ou indiretamente, me traziam sentimentos de inadequação. Desde a universidade que ainda caminha a passos curtos para o entendimento das relações étnico-raciais sendo algo que pode ser vistos nos currículos embranquecidos, falta de professores negros nas universidades federais e na falta de pertencimento sentida pelos estudantes negros. Como também em alguns espaços da escola, a exemplo da sala dos professores em que alguns professores faziam comentários racistas,

³ A escritora bell hooks escrevia seu nome em minúsculas como um posicionamento político para dar ênfase ao conteúdo de suas ideias em vez de à sua identidade pessoal, e em homenagem à sua avó, Bell Blair Hooks. Essa escolha visava desviar a atenção da figura do autor, evitando o personalismo, e valorizar a coletividade e o legado de quem a antecede. [U.](#)



homofóbicos e capacitistas sem nenhum receio. Me trazendo sensações de ansiedade e desânimo com o estágio ou com o que estava fazendo ali. Certamente que a sala de aula e os meus alunos eram o meu lugar favorito, era o momento em que através da minha prática as coisas poderiam ser diferentes. Era o momento em que eu poderia devolver para o meu bairro todo o conhecimento que venho apreendendo na universidade, mas de forma humana, diversa e, sobretudo, antirracista. É como diz a música, do rapper Emicida (2009), Levanta e Anda “Jamais volte para a sua quebrada de mão e mente vazia” mostrando que nós jovens negros e periféricos ainda podemos sonhar e andar mesmo com os diversos percalços causados pelo racismo. Temos um compromisso com a nossa quebrada, nosso bairro e nosso povo. Ficando evidente no meu estágio que ensinar é um ato de coragem, mas que ensinar sendo negro é um ato de resistência.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posso concluir que, apesar dos desafios enfrentados como um estagiário negro, incluindo situações sutis e explícitas de racismo, a experiência no estágio supervisionado no ensino médio foi extremamente enriquecedora. Pude crescer como educador, me reconhecer nesse espaço e afirmar minha presença com voz e propósito. Lutando por uma educação diversa e realmente antirracista.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

CAVALCANTE, Larissa. Ambiente escolar é onde mais se sofre racismo, diz pesquisa. **GELEDÉS**, 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/ambiente-escolar-e-onde-mais-se-sofre-racismo-diz-pesquisa/>. Acesso em: 13/10/2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. São Paulo: Zahar, 2023.

EMICIDA. Emicida - Levanta e anda (Feat - Rael) [vídeo]. 2min49s. **Emicida**, 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GZgnl5Ocu8&list=RDGZgnl5Ocu8&start_radio=1. Acesso em: 13/10/2025.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'Água**. São Paulo: Pallas, 2014.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.



KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

PIMENTEL, Caroline. Mais de 70% das cidades não cumprem a lei de ensino afro-brasileiro. **GELEDÉS**, 2023. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mais-de-70-das-cidades-nao-cumprem-lei-do-ensino-afro-brasileiro/>. Acesso em: 13/10/2025.

PINHEIRO, Bárbara Carine. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.

SANTOS, Priscila de Souza. **Estágio docente obrigatório, racismo e sexismo: estudantes negras no ensino de história**. TCC (Graduação). Curso de Licenciatura em História, UFRGS, Porto Alegre, 2021.

ROCHA, Aristeu Castilhos da; POZZEBON, Maria Catharina Lima. Reflexões sobre a Práxis: as vivências no Estágio Supervisionado em História. **História & Ensino**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 71–98, 2013. DOI: 10.5433/2238-3018.2013v19n1p71. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/13810>. Acesso em: 15 out. 2025.



A REPRESENTAÇÃO DO PASSADO POR MEIO DA CHARGE: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

RODRIGO DE CASTRO LIMA¹; LISIANE SIAS MANKE²

¹Universidade Federal de Pelotas – rodrigolimadb@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – lisianemanke@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O ensino de História corre o risco de se tornar uma prática distante para os alunos quando se apoia excessivamente apenas na memorização de nomes, datas e eventos. Na intenção de superar essa abordagem expositiva e promover uma compreensão mais crítica do passado, a utilização de fontes não textuais na sala de aula representa uma alternativa. Como exemplo, as charges, em particular, destacam-se como um recurso didático de grande importância, visto que, por meio do humor e da sátira, elas capturam as ideologias, disputas e visões de mundo de uma época, funcionando como um verdadeiro documento histórico.

Esse trabalho se propõe a refletir sobre o uso da charge como ferramenta pedagógica, partindo de uma experiência prática vivenciada durante o estágio supervisionado com uma turma de 9º ano. A vivência ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Piratinino de Almeida, situada no bairro Areal, em Pelotas, Rio Grande do Sul, ambientada em uma comunidade de perfil socioeconômico popular.

A fundamentação teórica para esta abordagem é sólida. Pesquisadores como Circe Bittencourt (2004) enfatizam a importância de diversificar as fontes, tratando-as como objetos de análise, e não como meras ilustrações.

A charge, conforme sua natureza, combina elementos verbais e visuais, exigindo do estudante uma interpretação ativa para decodificar seus símbolos e compreender o contexto de sua criação. Icléia Borsa Cattani (1998), reforça essa visão ao tratar as imagens de imprensa, como monumentos e documentos que revelam as tensões e valores de uma sociedade. Desse modo, a análise de charges em aula estimula habilidades de interpretação e contextualização, combatendo leituras anacrônicas e superficiais da História.

O objetivo deste relato é, portanto, apresentar as atividades desenvolvidas no estágio, analisando as potencialidades e os desafios dessa prática. A reflexão final se concentra em como o uso de charges pode, de fato, contribuir para a formação de estudantes mais críticos e com maior consciência histórica.



2. ATIVIDADES REALIZADAS

As atividades foram desenvolvidas na turma denominada 9ºB, escolhida para o período de estágio, a qual se fez composta por 28 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O conteúdo estabelecido foi sobre a ascensão do Nazifascismo na Europa, no mundo, e, posteriormente, todo o período da Segunda Guerra Mundial. O objetivo principal era utilizar a charge não apenas como ilustração do tema, mas também como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico. Possibilitando, nesse sentido, uma abordagem que colocasse o estudante como agente ativo no processo de aprendizagem, em uma dinâmica que privilegiasse a interação e a análise crítica. A principal atividade foi estruturada no formato do que conhecemos como aula oficina.

Neste aspecto, a turma foi dividida em pequenos grupos, e cada grupo recebeu um conjunto de charges impressas cuidadosamente selecionadas para o tema. As imagens abordavam, por meio da sátira e do humor, críticas contundentes aos regimes nazifascistas, aos seus líderes e a eventos marcantes do conflito mundial já se situando na guerra global. Essa escolha buscou explorar o potencial reflexivo do humor, mesmo diante de temas tão sensíveis, para gerar uma análise crítica. Buscando compreender a mensagem das charges, decodificando os elementos verbais e não verbais ali presentes, a proposta de maneira geral, era que os alunos, em conjunto, analisassem as fontes.

A mediação foi realizada através de provocações orais e escritas, incentivando-os a identificar os personagens retratados, os símbolos utilizados pelo chargista e, principalmente, a mensagem central e a crítica embutida em cada desenho. A dinâmica de grupo permitiu um debate, onde os estudantes puderam compartilhar suas interpretações e construir um entendimento coletivo. A recepção foi extremamente positiva, com alta participação, demonstrando como a interatividade e o uso de uma linguagem visual familiar aos jovens podem ressignificar a aprendizagem de um conteúdo denso, transformando a sala de aula em um espaço de diálogo e investigação entre educador e educando.

Seu planejamento se deu ao longo de duas aulas, combinando a análise em grupo, o debate e as produções escritas de maneira coletiva. Aos alunos, foi entregue um conjunto de quatro exemplos de charges impressas, cada uma abordando uma faceta distinta do período histórico estudado. Como conteúdo das charges, tínhamos: uma alegoria satirizando o nazifascismo, uma crítica ao autoritarismo dos líderes da época, uma reflexão sobre o conceito de negacionismo e uma charge sobre o holocausto. É o caso do exemplo (FIGURA 1), a qual representa uma crítica aos britânicos perante às ações nazistas da época.

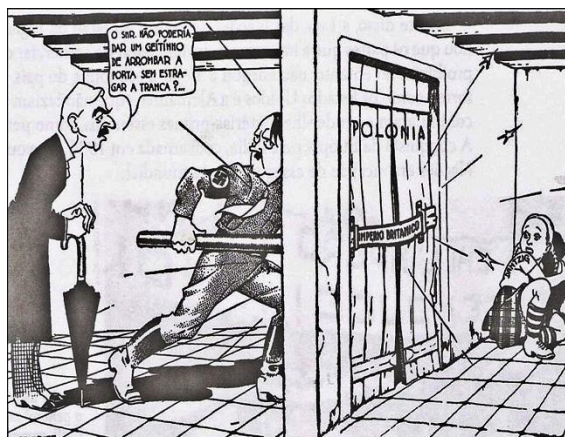


Figura 1: Charge criticando aposição apaziguadora do Primeiro-Ministro britânico, Neville Chamberlain, diante de Adolf Hitler.
<https://incrivelhistoria.com.br/charges-segunda-guerra-mundial/>

Em paralelo a isso, foi estabelecido o enunciado: Com base nas discussões individuais e em grupo, cada aluno deveria analisar o conteúdo das charges e responder por escrito: A). O que a charge está representando? B). Qual é a principal crítica ou mensagem que o autor busca transmitir? C). Cite elementos visuais que lhe prenderam atenção presentes nas imagens?

Após a análise e o registro escrito em grupo, eles deveriam apresentar oralmente as suas conclusões e percepções.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio supervisionado demonstrou que o uso de charges no ensino de História potencializa a aprendizagem ao transformar o aluno em um agente ativo na interpretação de fontes. A interação dos estudantes com as charges, e entre si, promoveu um ambiente de troca leve e descontraído, fundamental para aproximar educador e educando e construir o conhecimento de forma dialógica. Desse modo, o formato de oficina se mostrou especialmente eficaz, permitindo que os próprios alunos se tornassem protagonistas de sua aprendizagem.

Apesar de terem sido observadas algumas dificuldades iniciais relacionadas ao nível de leitura e contextualização da turma, a mediação constante e a natureza visual e interativa da atividade permitiram superar esses obstáculos. Os estudantes conseguiram absorver informações e, mais importante, desenvolver habilidades de análise crítica. A eficácia da abordagem foi confirmada posteriormente por meio de avaliações formais, nas quais a turma demonstrou ter assimilado o conteúdo com facilidade, alcançando resultados acima da média.

Em termos formativos, a experiência reafirmou a importância de planejar aulas que dialoguem com o universo dos alunos e que os desafiem intelectualmente de maneira lúdica e participativa. A prática com as charges se revelou não apenas divertida e envolvente, mas também uma poderosa estratégia para o desenvolvimento do pensamento histórico e para a formação de cidadãos capazes de interpretar criticamente o mundo à sua volta.



4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CATTANI, Icléia Borsa. **Imagens de Imprensa: documento e monumento**. Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material, São Paulo, 1998.

MALTA, Márcio. **Charges para sala de aula**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.



FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS DE ENSINO EM HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL

RICHARD LUCAS LIMA DOS SANTOS¹; PEDRO AUGUSTO BERTOLDO CASTILHOS²; LISIANE SIAS MANKE³.

¹Universidade Federal de Pelotas – rluca1502@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas - pbertoldoc@gmail.com

³Universidade Federal de Pelotas – mankelisiane@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma reflexão crítica sobre o processo de formação docente vivenciado durante o Estágio Supervisionado em História no Ensino Fundamental II, realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Osvaldo Cruz, no município de Pelotas/RS.

A proposta do estágio desenvolveu-se em três momentos principais: observação, planejamento e regência. Durante a observação, buscou-se compreender o funcionamento da escola, as dinâmicas de sala de aula e o perfil da turma atendida. No planejamento, elaboraram-se planos de aula e sequências didáticas voltadas ao 8º ano do Ensino Fundamental, abordando temas da História Moderna e Contemporânea. Por fim, na regência, foi possível colocar em prática os conhecimentos adquiridos, experimentando metodologias diversas e enfrentando os desafios cotidianos da docência.

O estágio, como destaca Pimenta (2012), é um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, no qual o futuro professor aprende não apenas a ensinar, mas também a refletir criticamente sobre sua própria ação. Assim, este relato busca discutir as aprendizagens, limites e potencialidades do processo de formação docente, à luz de referenciais como Paulo Freire, que defende uma educação dialógica, emancipadora e comprometida com a realidade dos educandos.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

A Escola Municipal Osvaldo Cruz está situada em uma região periférica de Pelotas e atende alunos em situação de vulnerabilidade social. O ambiente escolar é acolhedor, mas enfrenta dificuldades estruturais e pedagógicas comuns à rede pública, como carência de recursos, evasão em dias de clima adverso e desafios de inclusão. A observação inicial permitiu compreender que o contexto social dos estudantes impacta diretamente no processo de ensino-aprendizagem, exigindo metodologias sensíveis à realidade local.

Durante as aulas observadas da professora titular, Prof.^a Vanessa Lemos, percebeu-se uma prática dialógica, participativa e crítica, apoiada em metodologias ativas e na escuta dos alunos. Essa experiência inicial foi fundamental para compreender a importância do diálogo na construção do conhecimento, conforme defende Freire (1996), para quem ensinar implica um ato de escuta e acolhimento das experiências de vida dos educandos.



O planejamento do estágio foi desenvolvido sob orientação da Prof.^a Dr. Lisiane Manke. As aulas ocorreram semanalmente nas turmas de 8º ano, abordando conteúdos como Revolução Industrial, Movimento Operário, Revolução Francesa e Era Napoleônica. Os planos de aula foram estruturados para integrar exposição oral, exibição de vídeos, leitura de fontes, debates e atividades escritas. Buscou-se diversificar as linguagens e recursos, de modo a estimular a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos.

Um dos maiores desafios enfrentados foi o manejo do tempo pedagógico e da disciplina em sala. A tentativa de tratar muitos conteúdos em pouco tempo gerou dispersão e dificuldades de acompanhamento por parte dos alunos. Além disso, manter o engajamento sem recorrer à autoridade excessiva exigiu constante equilíbrio entre firmeza e empatia. A experiência demonstrou que o papel do professor não se resume à transmissão de conteúdos, mas à mediação de significados e à criação de vínculos pedagógicos.

Por outro lado, algumas práticas mostraram-se particularmente eficazes. A utilização de músicas como *Trabalhador* (Seu Jorge) e *Levanta e Anda* (Emicida) para introduzir o tema do Movimento Operário despertou alto nível de interesse e envolvimento. Essas atividades interdisciplinares possibilitaram que os alunos relacionassem as condições de trabalho do século XIX com a realidade contemporânea, estabelecendo pontes entre o passado e o presente. Também foram desenvolvidas dinâmicas reflexivas, como debates e produções coletivas, que reforçaram o senso de protagonismo dos estudantes.

Erros e dificuldades também fizeram parte do percurso formativo. Em algumas situações, as atividades planejadas não produziram o efeito esperado, seja por ruído de comunicação, falta de tempo ou subestimação das dificuldades de leitura e escrita. Esses momentos, no entanto, tornaram-se oportunidades de aprendizado e reflexão. Segundo Schön (2000), o professor reflexivo é aquele que aprende na ação, reinterpretando sua prática à luz da experiência. Assim, as limitações encontradas foram incorporadas ao processo de crescimento profissional e pessoal, fortalecendo a compreensão de que a docência é um exercício contínuo de adaptação e autocrítica.

A partir da convivência com os alunos e das trocas com a professora supervisora, foi possível perceber que o ensino de História, quando aliado ao diálogo e à contextualização, torna-se uma ferramenta poderosa para a formação cidadã. A análise de processos históricos, como a Revolução Francesa, estimulou debates sobre liberdade, igualdade e justiça, aproximando os conteúdos escolares das vivências e aspirações dos estudantes. Essas experiências reforçaram a ideia de que a educação histórica deve ser, antes de tudo, formadora de consciência crítica.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado em História constituiu um marco decisivo na formação docente, proporcionando uma vivência real e complexa do que significa ser professor na rede pública de ensino. O contato direto com a escola revelou tanto os desafios materiais e pedagógicos quanto às potencialidades humanas que emergem no espaço educativo. As práticas realizadas demonstraram que, mesmo diante das limitações estruturais, é possível construir experiências significativas,



desde que o professor atue com sensibilidade, escuta e compromisso ético com seus alunos.

A regência possibilitou compreender que o ensino de História não deve se restringir à transmissão cronológica de fatos, mas sim promover o desenvolvimento do pensamento histórico e crítico. O professor deve ser mediador entre o passado e o presente, ajudando o aluno a compreender sua inserção no mundo e sua capacidade de transformá-lo. Nesse sentido, a docência em História é, simultaneamente, um ato político e pedagógico, voltado à emancipação dos sujeitos.

A experiência também evidenciou que a formação docente é um processo inacabado, feito de tentativas, erros e reconstruções. Como afirma Freire (2014), “ninguém nasce educador: torna-se educador”. Cada aula, cada dificuldade e cada diálogo representam passos nesse percurso de aprendizagem. O estágio, portanto, não se encerra como uma atividade curricular, mas como um marco de conscientização sobre a responsabilidade social e transformadora da profissão docente.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade teoria e prática**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



LEITURA E ESCRITA NO ENSINO DE HISTÓRIA: RELATO DE ESTÁGIO NO 6º ANO

SABRINA KLUG THUROW¹; LISIANE SIAS MANKE²;

¹Universidade Federal de Pelotas – sabrinaklugthurow@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas - mankelisiane@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O domínio da leitura e da escrita é essencial para o desenvolvimento da autonomia e para a aquisição de novos conhecimentos em todas as áreas do saber. A presente atividade foi realizada no contexto de estágio supervisionado em História que foi realizado com os alunos do 6º ano B da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Marina Vargas, com um planejamento abrangendo o período de 30 de maio a 15 de agosto de 2025. O tema central das aulas concentrou-se no estudo de Civilizações da Antiguidade, com foco especial na Mesopotâmia e, posteriormente, em Hebreus, Fenícios e Persas. O objetivo desta comunicação é apresentar estratégias utilizadas durante a prática docente com vistas ao desenvolvimento das práticas de leitura e escrita dos estudantes.

O planejamento pedagógico buscou atuar não apenas na transmissão de conteúdos históricos, mas também no desenvolvimento ativo da autonomia do aluno, priorizando o uso de estratégias que articulassem a leitura e a escrita produtiva como ferramentas essenciais para a construção do conhecimento.

A ênfase nessas competências se justifica por ser a base do conhecimento estruturado na sociedade. A escrita, em particular, garante que o saber seja sustentado pelo texto, fazendo com que o intérprete desse texto se torne o dominador do conhecimento (SEFFNER, 2001). Paralelamente, a leitura é encarada como um dos meios mais importantes para a realização de novas aprendizagens em todo o currículo escolar, e não apenas na disciplina de Língua Portuguesa. A escola, portanto, deve instrumentalizar ao aluno a prática da leitura de forma independente para acessar e absorver novos conteúdos (SOLÉ, 2014).

2. ATIVIDADES REALIZADAS

A metodologia aplicada focou em incentivar a leitura e a escrita dos alunos, juntamente com a concentração, por meio da utilização do livro didático e de folhas de apoio elaboradas pela estagiária, além de registros no quadro. A organização do material e registro no caderno foram uma prioridade em todas as aulas, pois servia como material de estudo e foi estabelecido como um dos critérios de avaliação, tendo seu registro e organização verificados pela estagiária.

Durante o estágio utilizou-se diferentes estratégias que visaram a consolidação do aprendizado, transformando o aluno em um agente ativo do seu processo de ensino, indo além da simples memorização. Desta forma, o objetivo primordial do estágio, a partir das atividades desenvolvidas, foi estimular o envolvimento, a



participação e a reflexão crítica dos estudantes, mobilizando-os a interpretar, organizar e articular os saberes históricos com a realidade contemporânea.

Diversas atividades foram planejadas para integrar a leitura, a reflexão e a produção escrita. A dinâmica de "Verdadeiro ou Falso" com plaquinhas coloridas foi implementada como uma estratégia interativa para revisão e fixação, especialmente na aula pré-prova, exigindo que os alunos prestassem atenção à leitura das afirmações feitas pela professora para indicar a resposta correta.

No que tange à avaliação e à produção textual, a redação de um texto sobre os legados deixados pelos povos mesopotâmicos foi uma atividade avaliativa central. Para realizar essa tarefa, os estudantes precisavam retomar o material registrado (caderno e folhas de apoio), promover a leitura reflexiva e a articulação do conteúdo com a relevância histórica para a sociedade atual, aproximando o tema da realidade dos alunos.

Outro destaque metodológico foi o uso de Mapas Mentais. Inicialmente, um modelo foi utilizado na aula de revisão pré-prova para o estudo da Mesopotâmia. Posteriormente, para os conteúdos sobre Hebreus, Fenícios e Persas, os alunos foram desafiados a produzir seus próprios Mapas Mentais (funcionando como um "quadro-resumo"), atividade que exigia a leitura, a organização e a síntese das informações, compondo, assim, a nota do trimestre. Além disso, foram aplicadas outras atividades lúdicas como cruzadinhas e caça-palavras com escrita de parágrafos, bem como momentos de leitura coletiva e registro no caderno para reforçar o conteúdo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio supervisionado com os alunos do 6º ano B demonstrou a relevância de uma prática docente que prioriza ativamente as estratégias de leitura e escrita, transcendendo a abordagem tradicional de mera transmissão de conteúdo. O foco metodológico na leitura reflexiva, organização e produção textual evidenciado pela elaboração dos Mapas Mentais, pela redação do texto avaliativo sobre legados e pela valorização do registro no caderno cumpriu o objetivo de estimular o aluno a se tornar um intérprete ativo do conhecimento histórico.

Observou-se que a integração de atividades lúdicas e interativas, como a dinâmica "Verdadeiro ou Falso" e as cruzadinhas, facilitou a revisão e a fixação de temas densos, favorecendo a participação e a concentração da turma. Ao desafiar os alunos a articularem, em suas próprias palavras, os legados da Antiguidade com a realidade contemporânea, a proposta conseguiu aproximar o conteúdo histórico da vivência do estudante, estimulando o raciocínio e a reflexão crítica.

Em suma, a sequência didática foi bem-sucedida em seus objetivos pedagógicos, pois contribuiu significativamente para a consolidação dos saberes sobre as civilizações antigas e reforçou a necessidade de formar alunos competentes na interpretação, reflexão e organização de informações. A experiência do estágio proporcionou reflexões importantes sobre a flexibilidade e a adaptação das estratégias de ensino em História, confirmando que a priorização da leitura e da escrita é um caminho eficaz para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem significativa dos estudantes do Ensino Fundamental (SOLÉ, 2014).



Adicionalmente, as atividades de produção textual reforçam a premissa de que o domínio do texto transforma o aluno em intérprete e dominador do conhecimento (SEFFNER, 2001).

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (orgs). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

SOLÉ, Isabel; **Estratégias de Leitura: subtítulo do livro**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**. 6º ano: ensino fundamental – anos finais. 1. ed. São Paulo: FTD, 2022.



AS AULAS DE HISTÓRIA NO CURSO DE EDIFICAÇÕES DO IFSUL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO MÉDIO

SAMUEL SIAS TEIXEIRA FURTADO¹; ALESSANDRA GASPAROTTO²

¹Universidade Federal de Pelotas – samuelsiast7@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – sanagasparotto@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho pretende abordar o período de observação e regência realizado no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) durante o estágio supervisionado do ensino médio do curso de Licenciatura em História. Primeiramente foi realizada a etapa de observação durante os meses de maio e junho, sendo feitas diversas visitas à escola com o intuito de observar tanto o ambiente escolar em geral, como também a turma do curso técnico de Edificações do segundo semestre, selecionada para a etapa de regência. Durante as primeiras semanas, foi propiciada a experiência de entender, entre diversos outros aspectos, as dinâmicas de uma turma do ensino médio, as peculiaridades das aulas de história da professora, as interações dos alunos com a arquitetura escolar e também as relações sociais formadas dentro e fora do espaço da sala de aula.

O período de observação foi extremamente importante, pois auxiliou a compreender como funcionavam as dinâmicas da turma e de que forma eram encaradas as aulas de História e de outras disciplinas naquele ambiente. A sala é composta por 28 alunos, com a média de idade variando entre 14 e 15 anos e sendo todos brancos, com exceção de uma aluna que é negra. A turma se encontra distribuída igualmente entre meninos e meninas, com um número levemente maior de alunos meninos. Ao longo das semanas iniciais de observação, percebeu-se que os alunos em diversos momentos pareciam distantes e não demonstravam nenhum interesse pelo conteúdo que estava sendo trabalhado. O principal obstáculo envolvendo aquela turma pareceu ser uma certa apatia e um grande desinteresse da turma que não parecia ser fisgada pelo conteúdo de História que estava sendo abordado.

A regência teve início em junho e se encerrou em agosto, sendo interrompida no meio pelas férias de meio de fim de semestre que ocorreram no final de julho. O conteúdo trabalhado com a turma, ainda no segundo ano, começou com a Era Napoleônica e se encerrou com a Independência do Brasil. Já no semestre seguinte, o conteúdo da Primeira Guerra Mundial foi trabalhado antes da finalização do estágio. Para a montagem das aulas, foram feitas pesquisas e uso de textos, especialmente do livro didático produzido por BRAICK; Patrícia e MOTA; Myriam (2010).



2. ATIVIDADES REALIZADAS

Com a etapa de regência iniciada, foram planejadas diferentes atividades que abordassem os conteúdos orientados pela professora titular. Uma dessas atividades foi a proposta de trabalho envolvendo um seminário sobre os diferentes processos de independência na América Latina. A ideia foi de separar os alunos em um total de oito grupos e reservar um período de 10 minutos para apresentar, por meio de slides ou algum outro tipo de recurso visual (cartaz, mural, etc.), o processo de Independência do país previamente escolhido por cada grupo (Haiti, Argentina, México, etc.). A ideia era que os alunos abordassem, durante o trabalho, os antecedentes do processo, os principais motivos, as principais lideranças do conflito e as consequências. Além disso, foi recomendado que eles trabalhassem também com a utilização de imagens relacionadas ao processo que seria abordado pelo grupo.

Outra atividade foi a do bingo histórico de revisão. Pensada para a última semana antes das férias de fim do semestre, o jogo didático possuiu como objetivo revisar o conteúdo visto nas aulas anteriores do estágio de uma forma dinâmica e coletiva. Foram levadas cartelas de bingo impressas, feitas pela internet, contendo conceitos, figuras históricas e acontecimentos que foram trabalhados com os alunos nas aulas anteriores. Separados em duplas, os alunos receberam a cartela e foram sorteadas 30 questões envolvendo cada nome colocado nas cartelas para que respondessem e depois marcassem conforme o sorteio foi acontecendo. O objetivo foi debater e relembrar de forma coletiva com os alunos, aspectos importantes trabalhados nas aulas. No final, a dupla vencedora levou como prêmio especial uma caixa de *bis*.

Por fim, na etapa final do estágio, já na volta do novo semestre, foi planejada a atividade de confecção da primeira página de um impresso. A atividade, inicialmente pensada para o conteúdo de Primeiro Reinado, por contratempos foi utilizada para trabalhar a Primeira Guerra Mundial. Em um primeiro momento, foi realizada uma aula expositiva-dialogada com os alunos abordando os principais aspectos referentes ao período da Primeira Guerra Mundial. Após isso, foram apresentadas à turma, através da Hemeroteca Digital, imagens dos principais impressos que circulavam no Brasil durante esse período e suas abordagens sobre a guerra. O objetivo foi compreender as características da imprensa naquela época e a capacidade de influência que os jornais possuíam dentro da sociedade brasileira. Por fim, foi feita uma proposta de atividade para ser concluída na aula seguinte, onde os alunos, divididos em grupos, foram orientados a criar uma capa de um jornal, abordando algum acontecimento referente à Primeira Guerra. Também foi solicitado que os alunos criassem títulos novos e montassem o jornal com escritas, desenhos, colagens, etc. Para a montagem da aula e de atividade, foram utilizados trabalhos como o de KEEGAN; John (2003) e CRUZ; Heloisa e PEIXOTO; Maria do (2007). A aula seguinte foi reservada interinamente para apresentação de cada grupo. Durante a aula, os alunos abordaram a forma como foi elaborado o processo de pesquisa, as ideias para o título e outros elementos que eventualmente foram colocados na página, além da apresentação do evento que foi selecionado para ser retratado.



3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de observação e regência na turma de edificações trouxe importantes questionamentos e concepções acerca da importância da experiência de estágio em uma sala de aula. O fator do desinteresse da turma pelas aulas de História observado nas primeiras semanas foi crucial para uma reflexão envolvendo as possíveis abordagens, metodologias e atividades que seriam mais propícias a instigar o envolvimento da turma. A variedade no formato das atividades e a priorização de trabalhos coletivos funcionaram para um engajamento dos alunos e trouxeram um dinamismo que auxiliou na fluidez das aulas durante a etapa de regência. Além disso, a utilização de atividades que envolviam pesquisas e montagens dos alunos por conta própria foi um fator determinante para a construção coletiva do conhecimento e gerou trabalhos extremamente interessantes que conseguiram relacionar de forma coesa com o conteúdo trabalhado em aula.

Apesar disso, ocorreram algumas frustrações, como o interrompimento na sequência das aulas por conta das férias de final do semestre, que além de quebrar o ritmo das aulas e da convivência com a turma, bagunçou o cronograma por conta das trocas de conteúdos e de alunos entre uma turma e outra. Além disso, o fato de os períodos das aulas com a turma serem quebrados no meio pelo intervalo atrapalhou, em alguns casos, a fluidez e o andamento da aula. Portanto, a experiência de estágio na turma de Edificações, apesar de percalços, em sua grande maioria trouxe aspectos positivos, como o funcionamento das atividades e a conexão criada com a turma, que desde o início do contato foi extremamente receptiva e esteve disposta a construir a experiência de maneira respeitosa e cooperativa.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho; **História: Das Cavernas Ao Terceiro Milênio**. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

CRUZ, Heloisa de Faria, PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. A oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. **Projeto História**, v. 35, p. 253-270, 2007.

KEEGAN, John. **História Ilustrada da Primeira Guerra Mundial**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003, cap. 3: A crise de 1914, p.58-83.



ANÁLISE DE PROPAGANDAS DA GUERRA FRIA: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO

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 presente atividade foi realizada no contexto de estágio supervisionado em História, com alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Pelotense. O tema central foi a Guerra Fria, período histórico que se estendeu de 1947 a 1991, marcado pela disputa entre Estados Unidos e União Soviética, representando dois sistemas ideológicos distintos: o capitalismo e o socialismo (HOBSBAWM, 1996).

A Guerra Fria não se restringiu a conflitos armados indiretos, mas constituiu também uma guerra ideológica, em que a propaganda exerceu papel essencial na construção da imagem de cada bloco perante a opinião pública. Nesse sentido, a análise de imagens de propaganda do período oferece uma oportunidade de compreender como mensagens visuais foram utilizadas para exaltar valores políticos, econômicos e sociais, e, ao mesmo tempo, criar uma versão estereotipada do adversário (OLIVEIRA, 2011).

O objetivo da atividade foi estimular o olhar crítico dos estudantes diante de fontes históricas visuais, levando-os a refletir sobre a função da propaganda como instrumento político e ideológico, e promover o debate a partir das interpretações individuais e coletivas.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

A aula desenvolvida na turma de terceiro ano do Colégio Pelotense foi estruturada em três momentos principais. Inicialmente, os alunos receberam um conjunto de imagens de propagandas da Guerra Fria, como a capa da HQ Capitão América desafia hordas comunistas (1954), a caricatura “Nós somos muito felizes” (1935), o cartaz soviético sobre educação (1955) e o cartaz O mundo vai comer guerra (1953). Nesse primeiro contato, sem que lhes fosse fornecida explicação prévia sobre o contexto, os estudantes foram orientados a registrar suas impressões sobre as imagens, descrevendo o que viam, interpretando a mensagem transmitida, levantando hipóteses e justificando suas respostas.

Em um segundo momento, após essa análise inicial, foi entregue aos alunos um resumo teórico sobre a Guerra Fria, que abordava aspectos centrais do conflito, como a divisão do mundo em dois blocos ideológicos, a corrida armamentista e espacial, além da utilização da propaganda como instrumento político e cultural. Esse material permitiu que os estudantes compreendessem de maneira mais ampla o cenário em que aquelas propagandas haviam sido produzidas.

Na sequência, os alunos foram convidados a revisar suas análises, agora à luz do contexto histórico apresentado. Esse segundo olhar possibilitou comparações entre as primeiras impressões e as interpretações posteriores, foi realizado um



debate coletivo, no qual os grupos compartilharam suas reflexões e discutiram o uso das propagandas como ferramenta estratégica na disputa ideológica entre Estados Unidos e União Soviética.

No desenvolvimento da atividade, foi possível observar aspectos positivos, como o interesse imediato que as imagens despertaram nos alunos e a forma como o material visual facilitou a aproximação do conteúdo com a realidade deles. Como aspecto negativo, destaca-se a questão do tempo, já que a análise inicial e as discussões em grupo prolongaram-se mais do que o previsto, o que acabou reduzindo o espaço destinado ao debate coletivo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao comparar as percepções iniciais dos estudantes com as interpretações posteriores, observou-se uma ampliação significativa do repertório crítico e da capacidade de contextualizar as propagandas dentro da lógica dos “dois mundos” que caracterizou o período.

Apesar das limitações de tempo, a proposta mostrou-se relevante para o ensino de História, pois favorece a interdisciplinaridade entre linguagem visual e narrativa histórica e reforça a necessidade de formar leitores críticos de imagens e discursos. A experiência de estágio proporcionou também reflexões importantes sobre a gestão do tempo em sala de aula e sobre a adaptação de atividades de análise para diferentes níveis de ensino.

Conclui-se que a atividade foi bem-sucedida em seus objetivos pedagógicos, contribuindo tanto para a aprendizagem dos alunos quanto para o desenvolvimento da prática docente em formação.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

OLIVEIRA, Lays Alviano de. **Construção De Si, Construção Do Outro: propaganda política veiculada por EUA e URSS durante a guerra fria (1945 - 1970)**. 40 f. TCC (Graduação) - Curso de História, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/862> Acesso em: 20 de setembro de 2025.



ENSINO DE HISTÓRIA E AS GRANDES NAVEGAÇÕES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO

VÍCTOR BLASKOSKI LEHUGEUR¹; ALESSANDRA GASPAROTTO²

¹Universidade Federal de Pelotas – victorblaskoski@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – sanagasparotto@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A presente comunicação tem como objetivo relatar uma experiência vivenciada no âmbito do estágio supervisionado no ensino Médio, desenvolvido na disciplina História II do curso técnico integrado em eletroeletrônica do IFSul – Câmpus Pelotas, em uma aula sobre as grandes navegações. Compreende-se o estágio supervisionado também como uma etapa de reflexão sobre a prática pedagógica, voltada à construção da identidade profissional do estagiário, por meio de sua aproximação com a futura profissão, com os sujeitos e com as práticas com as quais irá atuar (Pereira, 2018). Nesse contexto, eventos como a presente Mostra de Ensino de História configuram-se como importantes espaços de articulação entre teoria e prática, favorecendo o exercício reflexivo sobre o fazer docente no campo do Ensino de História.

As atividades desenvolvidas consistiram em compreender as transformações políticas e sociais que resultaram no contexto das navegações e analisar seus reflexos na formação do mundo moderno e contemporâneo, incentivando os estudantes a refletirem sobre a continuidade histórica e as representações simbólicas desse processo. O estudo das Grandes Navegações ocupa um papel central na compreensão da transição entre o Medievalismo e a Modernidade, marcando o início de um processo de expansão marítima e comercial que transformou profundamente as estruturas econômicas, políticas e culturais do mundo. Ensinar esse tema em sala de aula, especialmente no ensino médio, exige não apenas a abordagem dos eventos históricos em si, mas também a análise crítica de seus desdobramentos e das narrativas que os cercam.

Para tanto, a metodologia adotada buscou equilibrar exposição dialogada, análise de fontes visuais e literárias, e atividades interpretativas que estimulem a construção coletiva do conhecimento histórico. A proposta pedagógica fundamenta-se na ideia de que o ensino de História deve ir além da simples memorização de fatos, promovendo a leitura crítica das fontes e a compreensão das múltiplas perspectivas envolvidas na narrativa histórica. O uso de documentos e fontes históricas em sala de aula configura-se como um recurso essencial, pois promove o diálogo do estudante com a realidade histórica, favorece sua aproximação com as representações do passado e do presente e amplia sua capacidade de raciocínio (Oliveira, 2024). Indo além, Oliveira, ao refletir sobre a utilização de mapas e fontes nas aulas de História, aponta que os “documentos devem [...] sempre ser submetidos a interrogações e problematizações, objetivando-se estabelecer relações entre passado e presente” (Oliveira, 2024, p. 61).



Dessa forma, a partir da análise crítica sobre a letra do hino do Clube de Regatas Vasco da Gama e do poema “Mar Porguês”, de Fernando Pessoa, foram discutidas as formas como as grandes navegações são interpretadas no tempo presente, bem como a repercussão e os processos de heroização que as acompanharam nas narrativas ao longo dos anos. Conforme Vidal, “É importante que o ensino de História em sala de aula seja repensado a todo momento, a fim de oportunizar um ensino crítico e que busque compreender e problematizar as razões da existência de alguns cenários em nossa sociedade” (Vidal, *et al*, 2021, p. 45)

2. ATIVIDADES REALIZADAS

Dando sequência às aulas anteriores, em que se dialogou com os estudantes sobre o contexto do final da Idade Média, o Renascimento e o surgimento dos Estados-Nação como pano de fundo para as grandes navegações, a sequência da aula envolveu a exploração das motivações e contextos das expedições marítimas europeias, com particular foco na expansão marítima portuguesa e espanhola.

Utilizando mapas, globo terrestre e outros materiais visuais, foi discutido com os alunos o papel das especiarias, das rotas comerciais e da tecnologia náutica no início da expansão marítima. Em seguida, procedeu-se à construção coletiva, no quadro branco, de um fluxograma que destacava as inovações tecnológicas e as formas de organização política que permitiram tais empreendimentos. Depois, foram abordadas as semelhanças e diferenças entre os projetos expansionistas de Portugal e da Espanha.

Logo após, para promover o diálogo entre História e Literatura, a turma analisou de modo crítico as representações simbólicas das grandes navegações na cultura ocidental por meio do poema intitulado “Mar Português”, de Fernando Pessoa, discutindo como as grandes navegações são frequentemente heroificadas ou ressignificadas em diferentes narrativas, analisando a construção de um poema sobre o tema quatro séculos depois.

Na sequência, foi realizada a escuta e leitura do hino do Clube de Regatas Vasco da Gama, que traz em seu nome a homenagem ao navegador português. A partir disso, foi feita uma análise crítica dos significados presentes na música, bem como a própria simbologia criada e a heroização desse personagem a partir da fundação do clube.

Por fim, como avaliação contínua, foi proposta aos estudantes uma atividade domiciliar na qual deveriam relacionar os conteúdos tratados em aula com uma produção criativa em que deveria escrever um trecho do seu diário de bordo, imaginando que seriam um navegador em uma expedição durante as grandes navegações, descrevendo o destino da viagem e o objetivo principal da expedição, vinculando-os às reflexões feitas em aula.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aula sobre as Grandes Navegações demonstrou a relevância de integrar diferentes linguagens e metodologias no ensino de História. O uso de imagens, mapas, textos literários e músicas ampliou as possibilidades de interpretação e tornou o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo. Buscou-se



estimular o pensamento crítico, promovendo uma leitura reflexiva sobre os impactos da expansão marítima e suas consequências, como a colonização, o tráfico de pessoas escravizadas e as transformações culturais globais.

A partir da leitura do poema “Mar Português”, foi possível abordar os significados, e ressignificados, dados aos eventos em diferentes momentos da história. Ao conectar o passado ao presente, principalmente ao tratar da análise da letra de um clube de futebol, os alunos puderam perceber que as grandes navegações não são apenas um episódio distante, mas um marco que ainda reverbera no presente e nas simbologias do mundo atual. Conclui-se que o ensino desse tema, quando conduzido de forma interdisciplinar e participativa, pode contribuir para a formação de alunos conscientes e capazes de compreender as continuidades e rupturas que estruturam a sociedade moderna.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MICELI, Paulo. **História moderna**. 1. ed., 7ª reimpressão. São Paulo: contexto, 2023.

OLIVEIRA, Fabiano Arndt Araújo Pykosz de. Os mapas nos livros didáticos de História: uma análise a partir da temática das grandes navegações e da conquista da América. **Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino**, Caetité, v. 7, n. 14, p. 48–65, 2024.

PEREIRA, Igo Miquéias dos Santos. Relato de experiência do estágio supervisionado na universidade e no campo. **Revista Educação em Foco**, Nº 10, 2018.

VIDAL, Moroni de Almeida; BOHN, Leticia Ribas Diefenthaler; THIAGO, Elandia Vieira de S. As grandes navegações e o (des)encontro de vários mundos: um relato de experiência do PIBID. In: GARCIA, Berenice Rocha Zabbot; MORAES, Taiza Mara Rauen, et al, (orgs.). **Anais do PROLER 2021: 27º Encontro PROLER Univille – Virtual; 12º Seminário de Pesquisa em Linguagens, Leitura e Cultura**. Joinville: UNIVILLE, 2021. p. 34–41. ISBN 978-65-87142-33-3.



O ENSINO DE HISTÓRIA E O CONCEITO DE ESPAÇO: USO DE MAPAS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

VINÍCIUS PEREIRA NASCENTE¹; LISIANE SIAS MANKE²

¹Universidade Federal de Pelotas – viniciusnascente72@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas - lisianemanke@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

O ensino de História, tradicionalmente centrado na cronologia e na memorização dos fatos, vem passando por transformações que enfatizam a compreensão do espaço como uma dimensão fundamental da experiência histórica. Nesse contexto, o trabalho com mapas torna-se uma ferramenta importante para o desenvolvimento do pensamento histórico e para a construção de noções geográficas que permitem aos alunos compreender acontecimentos, processos e sujeitos em diferentes tempos e lugares. Assim, este estudo, fruto de uma experiência de estágio supervisionado no 8º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Brum de Azeredo, tem como objetivo refletir sobre o uso de mapas em sala de aula como estratégia didática para o ensino do espaço histórico.

Segundo VESENTINI (2009), ler e interpretar mapas não deve restringir-se à localização geográfica, mas compreender relações sociais e políticas que produzem e transformam o espaço. Em “Repensando a geografia escolar” ele defende que a cartografia escolar deve dialogar com as contradições sociais e ser capaz de expor processos históricos embutidos nas representações espaciais. ALMEIDA (2007) propõe que a cartografia escolar deve estimular a percepção espacial e o pensamento crítico, ajudando o aluno a perceber que todo mapa é uma representação e, sendo assim, uma construção social. O uso de mapas em aulas de História permite, então, que estudantes ultrapassem a visão descritiva e desenvolvam uma leitura interpretativa do espaço, identificando contradições, disputas e permanências.

No ensino de História, o espaço não é somente o cenário dos fatos, mas parte importante das relações históricas. Trabalhar com mapas históricos, temáticos ou até mesmo construídos pelos próprios alunos possibilita a análise de processos como colonização, migração ou fronteiras e articulam a dimensão temporal e espacial do conhecimento histórico. Nesse sentido, PINA (2017) discute em “Os mapas e o ensino de História” como o mapa, enquanto recurso didático, pode abrir a possibilidade para os alunos lerem e interpretarem o espaço, não apenas verem como algo somente descritivo.

Além disso, autores como OLIVEIRA (2010) e ROMAGNOLI (2024) destacam o potencial interdisciplinar do trabalho com mapas, aproximando História e Geografia, favorecendo aprendizagens contextualizadas e significativas. Ao propor atividades que exijam a leitura, análise e produção de mapas, o professor possibilita aos alunos construir uma visão ampla do espaço e de suas transformações ao longo do tempo. Assim, o uso dos mapas no ensino de História contribui para a



aprendizagem de conteúdos e também para a formação de um olhar histórico e geográfico sobre o mundo.

Este relato busca apresentar experiências desenvolvidas durante o estágio supervisionado analisando as potencialidades e desafios do uso de mapas em sala de aula, refletindo sobre as aprendizagens docentes e discentes nesse processo.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

As atividades feitas durante o estágio tiveram como objetivo principal explorar o uso de mapas como instrumento de mediação no ensino de História, buscando ligar a dimensão espacial aos conteúdos trabalhados em aula. As práticas foram aplicadas em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, em aulas que abordaram os processos de independências na América Latina.

A primeira atividade consistiu em pedir aos alunos que observassem atentamente aos mapas presentes no livro didático, identificando os países latino-americanos e suas fronteiras durante o período estudado. O objetivo era que entendessem de que forma os mapas representavam o território e como essa representação está relacionada à narrativa histórica. De acordo com ALMEIDA (2007), a leitura de mapas deve estimular a percepção e interpretação crítica das representações espaciais, ajudando o aluno a compreender que os mapas não são neutros, mas sim construções que expressam visões de mundo. Essa atividade inicial permitiu identificar as dificuldades dos alunos na leitura de mapas, reforçando a importância de desenvolver a alfabetização cartográfica no ensino de História.

Em seguida, foi realizada uma atividade de desenho de mapa no quadro, feito pelo professor estagiário durante a explicação do conteúdo. Enquanto o mapa era construído, foram destacados aspectos importantes como o processo de colonização e divisões políticas da época. Essa prática dialoga com a ideia de VESENTINI (2009), que defende a necessidade de ressignificar o uso da cartografia em sala de aula, transformando o mapa em um recurso ilustrativo. Ao fazer a construção do mapa, os estudantes puderam visualizar o espaço histórico de forma dinâmica, compreendendo que o território latino-americano é resultado de processos de disputa, divisões e uniões ao longo do tempo.

A principal atividade desenvolvida foi um exercício de mapeamento participativo, onde os alunos receberam um mapa da América Latina e lhes foi solicitado que pintassem cada território de acordo com a legenda abaixo do mapa, onde cada país estaria colorido com uma cor que estivesse na legenda ao lado do nome de seu principal líder no processo de libertação, como Simón Bolívar nos países da Grã-Colômbia, José de San Martín na Argentina ou José Artigas no Uruguai. Essa proposta procurou ligar as representações espaciais às figuras históricas, possibilitando uma leitura político-geográfica dos movimentos de independência. Conforme PINA (2017), o uso de mapas em aulas de História favorece a visualização das conexões entre territórios e sujeitos históricos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e crítica. Além disso, a atividade contribuiu para que os alunos reconhecessem a diversidade de processos históricos na América Latina e pudessem usar o mapa, pintado por eles e colados em seus cadernos, para acompanhar as aulas seguintes.



Durante a realização das atividades, foi possível observar um aumento do interesse e participação dos alunos, demonstrando, por exemplo, curiosidade com a quantidade de países e o tamanho de território que teve sua independência influenciada por um mesmo líder, como Simón Bolívar em boa parte dos países do norte do continente sul-americano.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio supervisionado deixou claro que o uso de mapas no ensino de História é uma prática que potencializa a aprendizagem ao aproximar o aluno da dimensão espacial dos acontecimentos históricos. As atividades realizadas mostraram que os alunos interagindo com representações cartográficas tornaram-se mais capazes de compreender as relações entre território, poder e identidade.

O trabalho com mapas, conforme discutem VESENTINI (2009) e ALMEIDA (2007), contribui para que o ensino não seja apenas de caráter informativo e se torne um processo de construção ativa e participativa de conhecimento. Quando o professor propõe a leitura, análise e produção de mapas, cria condições para que o aluno interprete o espaço como resultado de processos históricos, políticos e sociais. Essa abordagem foi importante para o entendimento das independências latino-americanas, permitindo que os estudantes percebessem como o território da América Latina se organizou a partir de disputas internas e influências externas.

A atividade de associação entre os libertadores e territórios revelou-se especialmente significativa, pois permitiu aos alunos compreenderem o espaço como produto da ação humana, marcado por conflitos, lideranças e transformações. Essa estratégia estimulou o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, fortalecendo a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, além de ter gerado uma interação humana entre eles, produzindo a atividade em grupos e tendo momentos de socialização para além da matéria. A atividade mostrou-se uma forma eficaz de desenvolver a alfabetização cartográfica, elemento crucial para a leitura crítica do mundo contemporâneo.

Em termos formativos, o estágio proporcionou reflexões valiosas sobre o papel do professor de História como mediador entre o conhecimento acadêmico e o saber escolar. A experiência mostrou que o uso de recursos visuais, como os mapas, deve estar sempre ligada a um objetivo interpretativo, que valorize o contexto histórico e o protagonismo dos alunos. A prática reafirmou a importância de planejar atividades que dialoguem com o cotidiano dos alunos e com as múltiplas formas de representação do espaço.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. D. **Cartografia Escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007

VESENTINI, J. W. **Para uma geografia crítica na escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009.



PINA, C. T. **Os mapas e o ensino de História.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL – HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE, 3., Florianópolis, 2017. Anais... Florianópolis: UDESC, 2017. Disponível em: <https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/viewFile/594/373>. Acesso em: 15 out. 2025.

ROMAGNOLI, M. C. B. **O uso de mapas no ensino de História.** 2024. Monografia (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2024. Disponível em: https://monografias.ufop.br/bitstream/35400000/7356/9/MONOGRAFIA_UsoMapasEnsino.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.



O USO DE APRESENTAÇÕES DISCENTES COMO METODOLOGIA ATIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

VÍTOR FERREIRA DA SILVA¹; MARCELLE LARRE RAMOS SCOLMEISTER²;
LISIANE SIAS MANKE³

¹ Universidade Federal de Pelotas – vitorferrds@gmail.com

² Universidade Federal de Pelotas – marcellelarre10@gmail.com

³ Universidade Federal de Pelotas – mankelisiane@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata uma experiência pedagógica desenvolvida durante o Estágio Supervisionado em História, realizado com uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental II na EMEF Osvaldo Cruz. A proposta de intervenção partiu da observação de que a turma, apesar de possuir grande potencial comunicativo, não canalizava essa oralidade para os conteúdos, dispersando-se em assuntos paralelos. Tendo esse diagnóstico como ponto de partida, a estratégia adotada foi integrar as apresentações discentes ao desenvolvimento dos temas de Revolução Industrial e Movimento Operário. Tal abordagem, alinhada às metodologias ativas de ensino evidenciadas por Ponte e Silva (2025), foi fundamentada nos pressupostos teóricos de Paulo Freire e Lev Vygotsky.

O desafio inicial foi pensar um método para superar o modelo tradicional de ensino, centrado em atividades exclusivamente escritas e na passividade dos alunos, o que resultava em baixo engajamento e pouca prática da oralidade. Conforme Freire (1987), a educação bancária reduz os estudantes à condição de meros receptores de informações, enquanto o aprendizado significativo exige diálogo, interação e protagonismo. Já Vygotsky (1991, p. 60) afirma que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros”, o que reforça a importância da oralidade e da colaboração entre pares.

Assim, o objetivo geral do trabalho foi estimular os alunos a se perceberem como protagonistas do processo educacional e tornarem-se independentes na busca pelo conhecimento e na construção dos seus saberes. Como objetivos específicos, buscou-se melhorar a oralidade dos alunos, engajá-los nas aulas, favorecer o trabalho colaborativo e desenvolver a autonomia na construção e compartilhamento do conhecimento histórico.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

O público-alvo foi uma turma de 8º ano composta por 21 alunos, com idades entre 13 e 14 anos. Para a realização da proposta, os estudantes foram divididos em grupos, e cada grupo ficou responsável por apresentar partes do conteúdo da Revolução Industrial e do Movimento Operário. As aulas foram planejadas de modo que as apresentações estivessem integradas ao desenvolvimento dos temas, deixando lacunas estratégicas no plano de aula para que os discentes explicassem



os conceitos uns aos outros, tornando-se, mesmo sem perceber, agentes ativos da própria aprendizagem. As metodologias ativas utilizadas foram a aprendizagem colaborativa, o protagonismo discente e a sala de aula invertida, pois os alunos realizaram pesquisas prévias, prepararam as apresentações e, em aula, tornaram-se responsáveis por compartilhar o conhecimento com os colegas, enquanto os estagiários atuaram como mediadores.

Os recursos ficaram a critério dos estudantes, que tiveram liberdade para escolher o formato de suas apresentações, desde que utilizassem a oralidade. Os grupos produziram cartazes, slides e desenhos, explicando seus conteúdos de diferentes formas. Destacou-se, inclusive, o aprendizado espontâneo de alguns alunos sobre o uso do PowerPoint, ferramenta até então desconhecida para muitos deles.

Inicialmente, os estudantes demonstraram receio e timidez, pois não estavam acostumados com apresentações orais. Essa dificuldade foi trabalhada por meio de uma conversa sobre respeito mútuo e sobre o verdadeiro objetivo da atividade: aprender juntos e não buscar a perfeição. A avaliação ocorreu de forma qualitativa, considerando a colaboração nas pesquisas, o respeito durante as apresentações e a capacidade de síntese e comunicação oral.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência demonstrou resultados muito positivos, especialmente no desenvolvimento da oralidade, no aumento do engajamento e no fortalecimento do vínculo entre professor e turma. Após as apresentações, observou-se que os alunos passaram a participar mais ativamente das discussões e se mostraram mais confortáveis para expor oralmente suas ideias durante as aulas.

Entre as dificuldades encontradas, destacam-se a resistência inicial, o domínio limitado de ferramentas digitais e a formação dos grupos, pois os alunos tinham preferências por colegas específicos. Esses desafios foram contornados por meio do diálogo e de acordos coletivos sobre a importância da cooperação. Como possibilidades de aprimoramento, consideramos relevante incluir momentos de preparação prévia para orientar os estudantes quanto à postura durante as apresentações, propor atividades de pesquisa guiada para promover boas práticas sobre onde encontrar informações confiáveis e ampliar o tempo destinado às apresentações para que os alunos se sintam mais confortáveis e possam desenvolver com mais liberdade suas ideias. Por fim, acreditamos que a experiência evidenciou que metodologias ativas são eficazes para tornar o ensino de História mais participativo e significativo, aproximando a prática docente do ideal freireano de uma educação dialógica e libertadora.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PONTE, C. R.; SILVA, Á. B. Metodologias ativas no ensino de História. **Revista Tópicos**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–40, 2025.



POR ACASO É HISTÓRIA O ENSINO DE HISTÓRIA E O ENCONTRO COM A REALIDADE

ARTHUR GARCIA BETEMPS¹; WILIAN JUNIOR BONETE²

¹ Universidade Federal de Pelotas - agbetemps@proton.me

² Universidade Federal de Pelotas - wjbonete@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta uma análise crítica elaborada a partir do relato de experiência desenvolvido durante a etapa de regência do Estágio Supervisionado no Ensino Médio do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pelotas, nas aulas ministradas para uma turma do primeiro ano do Colégio Municipal Pelotense. As atividades planejadas contemplaram diferentes temáticas e metodologias pedagógicas, formuladas com base no diagnóstico inicial realizado durante a etapa de observação, que indicou desinteresse e apatia dos estudantes em relação às aulas da disciplina História, Turismo e Cultura. Com o objetivo de tornar as aulas mais significativas, propôs-se sua construção coletiva, o que levou à escolha consensual da temática História do Funk, identificada pelos próprios alunos como objeto de interesse. Essa escolha gerou mobilização e participação efetiva, resultando em interações inesperadas que suscitaram reflexões sobre o papel docente e seus limites, bem como sobre as formas pelas quais práticas pedagógicas articuladas à realidade discente podem extrapolar o âmbito escolar e adquirir sentido transformador, favorecendo a formação de uma consciência crítica.

O estágio que fora inicialmente planejado para ser realizado com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por razões burocráticas e de calendário, não se concretizou. Apesar disso, os desafios encontrados no ensino regular revelaram-se surpreendentemente férteis para a formação docente, reafirmando que o processo acadêmico não contempla nem de perto todos os aspectos da profissão que se dá, sobretudo, na prática e no encontro com as adversidades. Como destacam Barbosa Filho, Melo e Oliveira (2017) academia e escola são espaços completamente diferentes no que tange às relações entre as teorias debatidas e a prática pedagógica.

Freire (2013) ensina que o educador não apenas educa, mas também é educado no processo dialógico com o educando, de modo que ambos se tornam sujeitos ativos de um mesmo processo formativo, no qual crescem conjuntamente. A experiência também evidenciou a aplicação do pensamento freireano, segundo o qual cabe ao educador humanista propor aos educandos a problematização de sua própria realidade concreta, sua materialidade existencial, desafiando-os à reflexão crítica e à formulação de respostas que transcendam o campo das ideias, deslocando-se para o âmbito da ação transformadora. Tal princípio manifestou-se de forma especialmente significativa quando um estudante, visivelmente tocado pela aula, aproximou-se para relatar, em conversa reservada, que o debate realizado o ajudou a reconhecer e compreender aspectos de sua própria trajetória.



2. ATIVIDADES REALIZADAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Em decorrência dos atrasos burocráticos anteriormente mencionados, não havia aulas regulares de História disponíveis para a realização do estágio. A alternativa possível consistiu na inserção na disciplina História, Turismo & Cultura, um itinerário formativo desenvolvido por um dos professores titulares de História do Colégio Municipal Pelotense e destinado exclusivamente às turmas E, F e G do primeiro ano, com o propósito de complementar a grade curricular estabelecida pelo Novo Ensino Médio. Essa circunstância acrescentou um grau adicional de complexidade ao desafio docente, uma vez que se tratava de uma disciplina concebida e conduzida com ênfase predominante no turismo e que, conforme observado ao longo do período de observação, apresentava reduzida interlocução com a ciência histórica.

Ainda durante o período de observação, constatou-se um acentuado desinteresse das turmas pelos temas e pelas aulas da disciplina, notadamente na 21E, caracterizada por apatia, ausência de diálogo e uso indiscriminado de aparelhos celulares. As interações entre professor e estudantes mostravam-se quase inexistentes, assim como aquelas entre os próprios alunos, geralmente restritas a comentários breves, dispersos e desvinculados do conteúdo trabalhado. Esse cenário de desmobilização coletiva evidenciou a necessidade de refletir sobre estratégias capazes de romper com a cultura de apatia instalada e de promover condições para que os estudantes se reconhecessem como sujeitos ativos do processo educativo. Assim como destacam Barbosa Filho, Melo e Oliveira (2017), apesar do aparente embrutecimento daqueles estudantes, resultante do descaso de muitos professores e, pelo próprio sistema de ensino, era perceptível que aqueles sujeitos estavam sedentos em produzir diferentes referenciais culturais na interação com o conhecimento historicamente produzido, ainda que confrontados por práticas enrijecidas e pouco sensíveis às suas experiências e anseios,

O nítido distanciamento entre educador e educandos evidenciou uma manifestação concreta da “educação bancária” descrita por Freire (2013), em que o conhecimento é transmitido de modo mecânico, sem diálogo nem construção de sentido. A desconfortável experiência impulsionou a busca por uma práxis que proporcionasse aos sujeitos a superação de sua coadjuvância para o protagonismo não somente de seu processo educacional, mas também do processo histórico-cultural em curso. Conforme argumenta Krupskaya (2017), é necessário possibilitar à juventude condições para deixar de ser mera observadora passiva do processo formativo e tornar-se agente ativa em sua construção, princípio aqui apropriado e adaptado para o ensino de História. Nesse movimento, promove-se a formação de vínculos de pertencimento e de apropriação por meio da participação efetiva. Entretanto, tal protagonismo não deve assumir caráter individualizado ou individualizante, produtor de exclusões e reforçador de posturas competitivas. Ao contrário, deve orientar-se para a construção coletiva do conhecimento e para o fortalecimento do interesse comum e coletivo.

Partiu-se, portanto, para a busca pelo conhecimento das trajetórias, dos interesses e das realidades concretas dos estudantes. Freire (2013) afirma que somente a partir da situação presente, existencial e concreta, compreendida como expressão das aspirações humanas, é possível organizar o conteúdo programático



da educação ou da ação política. O autor enfatiza, ainda, que a educação deve ser reconhecida como um ato político e ideológico (Idem, 2011), afirmação norteadora dos princípios e métodos das práticas adotadas durante este estágio. De modo convergente, Marx e Engels (2009) defendem que são os indivíduos reais, sua prática e suas condições materiais de existência que constituem as premissas fundamentais da História. Assim, não é possível educar ou ensinar História sem a compreensão prévia das condições materiais dos sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário um método capaz de decifrar criticamente as condições materiais a que estamos submetidos. Encontramos no materialismo histórico-dialético o fundamento teórico-metodológico central para a análise e compreensão da realidade, tal como apontado por Barbosa Filho, Melo e Oliveira (2017), entende-se a História como produto da luta de classes e, portanto, marcada por contradições que lhe são inerentes e que impulsionam seu movimento. Em consonância com Marx e Engels, reconhece-se que os sujeitos, embora situados em um contexto histórico e social específico, atuam como agentes capazes de transformá-lo, ainda que dentro dos limites impostos pelas próprias contradições desse contexto. Para tal, estes sujeitos devem estar conscientes do contexto histórico-social real do qual estão inseridos.

Com base nos objetivos anteriormente delineados, e como estratégia para estimular o diálogo, propôs-se a formação de uma roda de conversa inspirada no *círculo freireano* que, conforme afirma Freire (2015), constitui uma prática social e crítica, solidária em seus fundamentos, capaz de problematizar as formas de opressão presentes na realidade e uma expressão da luta por libertar-se.

A reorganização das cadeiras em formato circular, com a disposição aleatória dos estudantes de modo a favorecer novas interações, provocou uma ruptura na estrutura rigidamente estabelecida à qual estavam habituados. A atividade teve início com uma apresentação de caráter mais pessoal por parte do docente, visando reduzir a distância inicial entre docente e discentes e favorecer um ambiente de maior aproximação. Em seguida, os estudantes foram convidados a se apresentar seguindo a mesma dinâmica, compartilhando interesses e experiências, de modo a constituir um espaço mais humano, horizontal e propício à escuta.

A receptividade inicial, contudo, mostrou-se limitada, caracterizada por certa desconfiança e baixa disposição para a participação. Tal postura pode estar relacionada ao fato de os estudantes não estarem habituados a propostas de natureza dialógica e participativa. Não se pode, entretanto, atribuir integralmente essa dinâmica aos professores titulares, que frequentemente atuam em múltiplas escolas e enfrentam cargas horárias extensas para assegurar condições mínimas de subsistência. Essa realidade, recorrente no âmbito da educação pública brasileira, tende a dificultar a implementação de práticas pedagógicas de orientação humanista, conduzindo muitos docentes à adoção de metodologias de caráter mais mecanicista. Tal escolha, contudo, não decorre de ausência de compromisso, mas de restrições materiais e temporais que limitam a possibilidade de desenvolver uma prática docente plenamente criativa e reflexiva.

O clima de distanciamento e desconfiança manteve-se nas primeiras aulas e culminou em manifestações de hostilidade por parte de um grupo de aproximadamente quatro ou cinco estudantes contrários à proposta de análise do filme *Diários de Motocicleta* (2004), utilizado como recurso para fomentar reflexões



sobre as desigualdades latinoamericanas e suas relações com a realidade da turma. A presença de Che Guevara (1928-1967) como protagonista gerou resistência, expressa por meio de tentativas de sabotagem, boicote às atividades e pela formalização de uma queixa ao professor titular. Este, contudo, reafirmou publicamente a autonomia docente do estagiário e legitimou a continuidade da atividade. De modo inesperado, a maioria dos demais estudantes posicionou-se contrária aos protestos, reforçando que a manifestação não representava o sentimento coletivo. Diversos alunos, inclusive, apresentaram desculpas pelo episódio, evidenciando tanto a complexidade das dinâmicas internas quanto o potencial formativo de práticas pautadas no diálogo livre e solidário.

Diante desse cenário, e apesar do apoio recebido, optou-se por promover uma conversa direta com a turma, com o intuito de compreender seus interesses e construir coletivamente uma alternativa capaz de tornar as aulas mais atrativas, dialógicas e significativas. Nesse processo de escuta, emergiu de forma espontânea o interesse dos estudantes pela temática da *História do Funk*, que se revelaria não apenas mobilizadora, mas também potente para evidenciar o valor educativo do trabalho com a cultura popular e com as experiências concretas do alunado.

A partir dessa demanda, planejou-se uma aula expositiva dialogada sobre o contexto sociocultural do qual resulta no surgimento do *funk* carioca, desde o pós-abolição, ao surgimento das favelas, do abandono histórico do Estado em relação à população negra e periférica, culminando na violência policial sistemática dirigida a esses grupos. A proposta baseava-se na análise da letra da música *Rap da Felicidade* (1995), de Cidinho e Doca, entendida como instrumento de denúncia das condições materiais vivenciadas pela população das favelas, de resistência ao abandono e à violência estatal e de afirmação da identidade e da cultura negra. Promoveu-se, ainda, uma discussão acerca da influência do imperialismo estadunidense sobre a política e a cultura brasileiras, especialmente durante a ditadura civil-empresarial-militar, período em que os Estados Unidos atuaram como importantes fiadores do regime autoritário. Nesse contexto, o *funk* carioca foi tratado como um produto cultural híbrido e contraditório, situado no cruzamento entre tradições musicais afro-diaspóricas daquele país, tais como o *soul*, o *funk* e o *rap*, e elementos próprios das periferias urbanas brasileiras. Essa abordagem evidenciou sua originalidade como expressão cultural subalterna e destacou seu potencial para subsidiar reflexões críticas acerca de identidade, resistência e desigualdade social.

O resultado desta nova abordagem foi de participação massiva dos estudantes na aula, expressa pelo enorme interesse destes pelas temáticas abordadas e pelo debate promovido. O debate suscitou reflexões profundas acerca das contradições e contrastes da realidade pelotense e brasileira de uma forma mais ampla, bem como, possibilitou um diálogo entre os diferentes grupos que dividiam a turma. Tal experiência concretizou o princípio defendido por Krupskaya (2017) de que uma escola estreitamente ligada à vida circundante, ou seja, com os interesses dos sujeitos, que abre para estes diferentes esferas de aplicação de suas virtudes, é uma escola que ensina a vida coletiva, que cria condições para o desenvolvimento da personalidade humana. A articulação entre o conteúdo histórico e a realidade concreta dos estudantes demonstrou como o ensino de História pode transformar-se em espaço de reconhecimento e desenvolvimento humano.



Ao término da aula, de forma inesperada, um estudante que havia participado, ainda que menos intensamente, das manifestações contrárias à atividade relacionada ao filme, aproximou-se para relatar, em caráter reservado, que a aula naquele dia havia sido profundamente significativa. Descreveu uma realidade de acentuada vulnerabilidade social, marcada pela recorrência da violência policial e por severas dificuldades materiais. Informou que seu pai encontrava-se privado de liberdade e que sua mãe cumpria pena em regime domiciliar, utilizando tornozeleira eletrônica, circunstância durante a qual o estudante permaneceu sozinho em casa por algum tempo, muitas vezes sem acesso adequado à alimentação, condição que, em certa medida, ainda persistia. Relatou, também, que o pai, diante da impossibilidade de obter emprego formal, que em muito se deve a falta de políticas públicas de ressocialização, havia retornado à contravenção como meio de sustento familiar. Além disso, compartilhou seu desejo de tornar-se advogado, com o propósito de defender indivíduos que vivenciam situações semelhantes à sua.

Essa conversa, que se estendeu por todo o intervalo, revelou-se impactante tanto do ponto de vista humano quanto pedagógico, ao evidenciar de forma concreta a potencialidade transformadora de uma prática educativa que dialoga com as experiências reais dos estudantes. O episódio, entretanto, trouxe à tona limites e tensões inerentes à docência, sobretudo diante de relatos permeados por sofrimento e vulnerabilidade. Situações dessa natureza suscitam questões éticas centrais, entre elas a necessidade de delimitar com clareza os contornos do acolhimento possível e as responsabilidades pedagógicas frente a vivências tão complexas.

A empatia e o estabelecimento de vínculos afetivos constituem elementos indispensáveis à prática educativa humanista, embora a docência não seja, tampouco pretende-se, uma forma de assistência social, uma vez que tal função não integra a formação profissional do educador. Nesse sentido, compreende-se a advertência de Freire (2015), ao enfatizar que o educador deve articular amor e rigor, acolhendo o educando como um ser histórico e inacabado, sem perder de vista seu papel de mediador do conhecimento. A experiência analisada reafirmou a relevância de uma escuta sensível, simultaneamente acompanhada de limites éticos bem definidos. Embora o professor seja convocado a reconhecer a dor e a trajetória de luta dos estudantes, precisa manter a clareza de que sua função consiste em mediar o conhecimento e criar condições para que o educando transforme sua realidade por meio da consciência e da reflexão crítica, e não por meio da compaixão ou da caridade. O episódio assumiu, portanto, um caráter formativo, ao demonstrar que o verdadeiro compromisso docente reside na capacidade de converter a escuta em aprendizagem e o acolhimento em um projeto pedagógico de caráter emancipador.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da experiência de regência relatada neste artigo permite afirmar que a prática docente, particularmente no contexto da educação pública brasileira, assim como o processo histórico, é permeada por contingências que demandam revisão contínua e reorientação permanente de escolhas e ações. O inesperado, o fortuito e o infortúnio revelam dimensões que o planejamento pedagógico não consegue antever integralmente, configurando-se, contudo, como oportunidades privilegiadas



para uma leitura crítica da realidade social e escolar. Nessa perspectiva, os acontecimentos imprevistos não foram interpretados como desvios ou anomalias, mas como expressões concretas das condições materiais e estruturais que incidem sobre o trabalho educativo. Desse modo, constituíram ocasião propícia para aprofundar a reflexão teórico-metodológica sobre a prática docente e suas mediações com a totalidade das relações que envolvem os sujeitos e suas contradições.

A História não se configura como um repositório a serviço de desejos ou necessidades imediatas. Ela opera por meio de leis e dinâmicas internas, raramente se subordinando a planejamentos meticulosamente elaborados. Eventos inesperados, mesmo aqueles que aparentam casualidade, são constitutivos do processo histórico, conferindo-lhe complexidade e profundidade. Marx (2009) observa que a história universal assumiria um caráter místico se excluísse o acaso, subestimando sua função estruturante no desenvolvimento histórico. O acaso, quando adequadamente compreendido, integra o curso dos acontecimentos, podendo acelerar ou retardar processos, a depender das circunstâncias e dos sujeitos envolvidos. Trotsky (2022) complementa essa perspectiva ao afirmar que “o processo histórico é inteiramente uma refração da lei histórica através do acidental”, ao passo que Le Goff (1990) ressalta que o acaso possui um lugar natural na História, não perturbando suas regularidades, mas constituindo elemento essencial para a compreensão de sua inteligibilidade.

Essa dimensão do imprevisto ressoa intensamente na prática docente. Ao longo do estágio, conflitos, resistências e situações inesperadas, desde tensões políticas até o imprevisível desabafo do aluno, revelaram-se oportunidades formativas, expondo a complexidade inerente ao ato educativo. Assim como na História, o imprevisto, quando acolhido de modo crítico, transforma-se em motor de aprendizagem. A particularidade da experiência de aquisição de consciência histórica do aluno evidenciou o potencial transformador do ensino de História quando ancorado na existência concreta, sem abrir mão de seu horizonte ético e político de emancipação. Nesse sentido, Freire (2013) recorda que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, é nesse espaço de mediação que o educador encontra tanto seus limites quanto sua potência.

Ser professor implica, portanto, habitar a fronteira entre o humano e o institucional, entre o sentir e o agir, entre a escuta e o ensinar. A docência, tal como a História, não obedece a um roteiro predefinido, mas constitui processo dinâmico, marcado por encontros, contradições e possibilidades. Reafirma-se, com isso, que o compromisso docente, em uma perspectiva crítica e emancipadora, não se esgota na transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de condições para a produção de consciência histórica. A experiência analisada indica que uma práxis materialista histórico-dialética capaz de articular diálogo, rigor teórico e sensibilidade ética detêm maior potencial para promover aprendizagens significativas e contribuir para a formação de sujeitos aptos a compreender e transformar a realidade social que os constitui.

Nesse contexto, a escolha da temática da *História do Funk* representou um ponto de inflexão, ao reconhecer manifestações culturais populares como documentos históricos legítimos e como expressões de lutas por identidade,



dignidade e reconhecimento social. Essa opção metodológica insere-se no debate mais amplo acerca da centralidade das culturas subalternizadas nos processos de ensino e aprendizagem, dialogando com perspectivas críticas que problematizam as hierarquias epistemológicas presentes no currículo escolar.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA FILHO, Custódio Jovêncio; FERRARI DE MELO, Douglas Christian; OLIVEIRA, Maria Aparecida Coelho de. Materialismo Histórico e Dialético: Possibilidades Metodológicas no Ensino de História na EJA. *Crítica Educativa*, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 160–170, 2018. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/241>. Acessado em: 14 out. 2025.

KRUPSKAYA, Nadezhda. *A Construção da Pedagogia Socialista: Textos Selecionados*. Organizado por Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldart. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: UNICAMP, 1ª ed. 1990.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Tradução de Álvaro Pina. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

TROTSKY, L.D. *Mi Vida*. Valencia: Edicions Internacionals Sedov, 2022, Acessado em 14 out. 2025. Online. Disponível em: <https://www.marxists.org/espanol/trotsky/1930s/mivida/index.htm>.



DA SALA DE AULA À TELA: O USO DAS PRODUÇÕES CULTURAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

ARTHUR MARTINS TAVARES¹; WILIAN JUNIOR BONETE²

¹ Universidade Federal de Pelotas – arthurxavante@gmail.com

² Universidade Federal de Pelotas – wjbonete@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a relação entre a História do século XX e as produções culturais, com foco em como os acontecimentos históricos e as figuras marcantes desse período são representados em diferentes mídias, como filmes, livros, jogos, séries, animes e histórias em quadrinhos. Inserido na área do conhecimento da História, o estudo busca compreender de que forma a arte e a cultura dialogam com os fatos históricos.

A proposta parte da problematização acerca de como as produções culturais contribuem para a construção da memória histórica e de que maneira a ficção pode interferir na percepção coletiva sobre a realidade. Ao propor essa análise, pretende-se incentivar o olhar crítico dos alunos sobre as obras que consomem, estimulando a percepção de que cada produção artística carrega intencionalidades, ideologias e recortes que influenciam o entendimento histórico. De acordo com Fernandes (2018), o cinema e outras linguagens audiovisuais podem ser compreendidos como importantes instrumentos pedagógicos e fontes históricas, pois permitem ao estudante refletir criticamente sobre o passado e compreender como as representações culturais traduzem visões de mundo, valores.

O objetivo geral deste trabalho é promover a análise crítica das representações históricas na mídia, incentivando os alunos a relacionarem o conhecimento histórico estudado em sala de aula com as produções culturais. Especificamente, busca-se fortalecer o vínculo entre o ensino da História e as manifestações artísticas, promovendo uma aprendizagem autônoma onde o aluno tem total liberdade de escolher o tipo de obra a ser analisado e o período do século XX a ser estudado. O prazo para a realização das atividades foi de um mês, tempo suficiente para que os alunos pudessem pesquisar, refletir e estruturar seus trabalhos de maneira criativa.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

A atividade foi desenvolvida com uma turma do 3º ano do ensino médio, composta por 11 alunos frequentes. O trabalho foi dividido em duas etapas: a primeira consistiu na elaboração de um texto escrito e a segunda na apresentação oral em formato de seminário. O prazo total para a execução das atividades foi de um mês, período em que os alunos puderam escolher um evento, acontecimento ou figura histórica do século XX e relacioná-lo a uma obra cultural que representasse esse contexto — fosse um filme, livro, série, jogo, anime ou HQ.



O recorte temporal proposto foi o século XX, uma vez que, durante o período de regência, o estagiário abordou conteúdos como a Primeira Guerra Mundial, a Crise de 1929, a Revolução Russa e os regimes totalitários, com foco na ascensão e nas características do nazismo. A partir desses temas, os estudantes foram incentivados a entender como tais acontecimentos foram retratados nas produções culturais, analisando as semelhanças e diferenças entre a narrativa histórica e a narrativa artística.

Do total de alunos, seis entregaram o texto escrito e oito realizaram a apresentação com o auxílio de slides. A maioria optou por trabalhar com filmes, como *A Vida é Bela*, *O Menino do Pijama Listrado*, *Ainda Estou Aqui* e *O Pianista*, enquanto uma aluna escolheu o livro *O Diário de Anne Frank* e outro aluno um jogo digital chamado *Stalker 2*. Alguns alunos trabalharam em dupla, enquanto outros realizaram o trabalho individualmente.

Durante o processo de avaliação, constatou-se que muitos estudantes não consumiram integralmente as obras escolhidas, recorrendo a resumos e análises disponíveis na internet. Em alguns casos, os textos entregues apresentaram sinais de cópia parcial, com pequenas modificações, o que demonstra a necessidade de reforçar o incentivo à pesquisa autoral e à leitura. Apesar dessas dificuldades, o projeto proporcionou um espaço de discussão sobre as representações culturais da História e o papel do estudante como sujeito ativo na procura de obras que o mesmo se identifique e é de seu interesse.

Metodologicamente, o trabalho baseou-se na pesquisa e na análise crítica, buscando incentivar os alunos a compreenderem a relação entre História, arte e mídia. O uso das produções culturais como recurso pedagógico foi importante para despertar o interesse da turma e aproximar o ensino da História da realidade cotidiana ao trabalhar com produções do agrado do estudante, e tendo a liberdade total de escolher que tipo de obra quer e em qual mídia, fosse filme, livro, jogo e afins.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fundamentação teórica deste trabalho baseia-se na concepção de que o ensino de História pode dialogar com a cultura contemporânea e com o uso das tecnologias digitais, as quais, embora ampliem o acesso à informação, também impõem desafios à produção do conhecimento. Conforme aponta Friedemann (2020), o uso de recursos midiáticos e tecnológicos, como o cinema e outras produções culturais, pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem da História, desde que seja conduzido de forma crítica e planejada. Assim como o professor deve orientar o aluno na interpretação das obras audiovisuais para evitar que confundam ficção e realidade, é igualmente necessário pensar sobre o uso das tecnologias digitais, como a inteligência artificial, para que funcionem como instrumentos de apoio e não substituam o pensamento humano.

Nesse sentido, foi observado que muitos alunos recorreram a ferramentas de inteligência artificial e a textos prontos retirados da internet para a elaboração de suas análises, realizando apenas pequenas modificações.



De modo geral, o trabalho alcançou resultados positivos, principalmente no que diz respeito ao interesse e à participação dos alunos nas apresentações orais. As análises realizadas mostraram que, apesar das dificuldades com a produção textual, muitos se envolveram com os seminários e conseguiram apresentar suas descobertas e tecer as relações entre história como campo científico e o uso de mídias.

Conclui-se que a atividade foi relevante tanto para o desenvolvimento do pensamento histórico quanto para a reflexão sobre as práticas pedagógicas no contexto contemporâneo. Para futuras aplicações, sugere-se ampliar o acompanhamento das etapas de pesquisa, promover debates sobre o uso ético das tecnologias e incentivar o consumo efetivo das obras analisadas.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRIEDEMANN, Marcos Roberto. **Ensino de História: O cinema como ferramenta didático-pedagógica**. *Revista Científica Semana Acadêmica*, Fortaleza, v. 01, nº 000045, 09 dez. 2013. ISSN 2236-6717. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/ensino-de-historia-o-cinema-como-ferramenta-didatico-pedagogica-0>. Acesso em: 07 out. 2025.

FERNANDES, Priscila Dantas. **Cinema, história e ensino: reflexões para a prática**. *Boletim Historiar*, [S. l.], v. 5, n. 03, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/10102>. Acesso em: 14 out. 2025



ENSINO DO PERÍODO REGENCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICA DE ENSINO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA E.E.E.F NOSSA SENHORA DOS NAVEGANTES

ÉMERSON GERARD DA SILVA RAMIRES¹; MAURO DILLMANN²

¹Universidade Federal de Pelotas – munhozesilva@outlook.com

²Universidade Federal de Pelotas – maurodillmann@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho se propôs à compreender o cenário político durante o Período Regencial, aula sendo protagonizada na E.E.E.F Nossa Senhora dos Navegantes, durante o período de estágio supervisionado, nas quais o público alvo era a turma do 8º do ensino fundamental, utilizando dois período de cinquenta minutos cada. Dentro das características de compreensão, levou-se em consideração o conturbado momento político que o Brasil vivenciava com uma forte instabilidade pós abdicação de Dom Pedro I. Neste cenário, coube elevar aos alunos estruturas do governo, da política e da sociedade no Brasil do século XIX com o objetivo de elucidar o momento político, e por fim, culminou na introdução de variáveis recursos metodológicos, desde a utilização do quadro para escrita, de slides interativos, memes interativos, fontes documentais, pinturas e fotografias históricas, brincadeira para interação e agregação da turma, elevando o conhecimento histórico durante a prática docente.

Tem como objetivo prioritário, elucidar o momento histórico político que marca o Período Regencial, através de práticas pedagógicas do conhecimento do sujeito educando e conforme a BNCC do Ensino Fundamental. Enaltecer o conhecimento historiográfico através da cultura geral do Brasil em um período marcado politicamente, cujo objetivo específico é compreender à dinâmica dentro das fontes inseridas culminando assim em um intenso debate em aula do retrato do Brasil colônia, especificamente durante o período em discussão.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

O primeiro momento da aula foi pensado pedagogicamente para uma concepção de levar aos alunos metodologias com a finalidade elucidar o momento crucial da abdicação de Dom Pedro I que conceitualmente culmina no Período Regencial. A contextualização deste período retrata uma importante imersão na recapitulação dos fatos que antecedem a regência e que posteriormente torna-se nos fatos principais da aula ministrada, o cenário histórico político do Período Regencial. Foi neste momento que a utilização de um projeto aconteceu com maior propriedade, iniciando com uma proposta pedagógica de brincadeira, com o intuito de debatermos a memorização do extenso do imperador. Logo após ingressamos na conjuntura política do período com o questionamento da ausência de monarquia, fato importante do período, que rendeu para eles a pergunta do que exerceriam



caso a autoridade do professor tornasse ausente naquele momento, então é discorrido a forma de poder na que as elites brasileiras gostariam de usufruir. Este período é marcado pela fundação da Guarda Nacional que contravém o Exército Brasileiro na formação de ingresso, então, é explicado à quem serve e para que serviu a criação de uma guarda. No quadro, um trecho da lei que regulamenta a Guarda Nacional é exposto e nele a forma de designação caso a guarda não atingisse o mínimo de contingentes necessários.

Em um momento da história que privou as mulheres do acesso e a igualdade de gênero, foi conhecida um pouco da historiografia de Nísia Floresta, atuante feminista, abolicionista e republicada, bem como a criação do primeiro jornal negro do Brasil, com o nome de “O homem de cor”, foi lhes explicados a importância da quebra de paradigma e concepções pré-conceituosas. Com a personagem Nazaré Tedesco, personagem emoldurada no cenário cultural brasileiro, foi elaborado um “meme” da mesma, resolvendo o “problema” de decorar o nome extenso de Dom Pedro I e II, causando aos alunos, naquele momento, uma descontração pedagógica. Com a declaração do golpe da maioria que marca o cenário historiográfico brasileiro, Dom Pedro II assume o trono logo aos seus quatorze anos, idade média da turma. Neste momento da aula é levantado a conjuntura política daquele momento e a importante mudança que reuniu até mesmo liberais da época e o intuito de estabelecer a ordem no Brasil.

Por fim, a turma inteira se mobilizou para uma brincadeira pedagógica para elevação, a partir dos alunos, de uma nova monarquia na turma. Foi elevado à Dom e Imperatriz, um aluno e uma aluna. Essa interação pedagógica fez com que a turma inteira fosse mobilizada para que os monarcas proponentes disputassem, ideologicamente, quem ficaria com o poder na sala 82.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mote de introduzir metodologias diversas para elaboração de uma prática pedagógica educativa e inovadora para tratar dos momentos em que a historiografia é introduzida tem se tornado cada vez mais proeminente e produtivo. Neste cenário de educação com poucos recursos, cabe ao sujeito educando diversificar a atuação para que o ensino de história ganha vida didática e rompe com algumas orientações curriculares vigentes, trabalhando aspectos de expansão do conhecimento através de outras formas introdutórias (LOPES 2019) e foi justamente neste viés que a introdução massiva de recursos diversos tornou a aula palpável de entendimento. A utilização oral, de slide, escrita e interação em grupo exerceu o poder de mitigar as dúvidas dos alunos que a todo o momento exerciam questionamentos elucidativos, tornando a aula discorrida e de fácil manejo. Diversas discussões contemporâneas vieram à tona através justamente dos questionamentos levantados em aula com o tema.

Para finalizar, os alunos acompanharam de forma espantada o desenrolar histórico da aula, que fez com que um jovem de quatorze anos fosse elevado ao poder monárquico, e contribuíram através da oralidade o entendimento da conjuntura política a partir da contextualização proposta.



4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LOPES, Danilo Eiji. **História das práticas de estudos do meio em ensino de História.** *Revista Angelus Novus*, [S.l.]: USP, Ano X, n. 15, p. 25-52, 2019.

MOREL, Marco. **O período das regências (1831-1840).** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

RIBEIRO, João. **História do Brasil.** 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013. p.363-372.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco César. **Jovem Sapiens História: 8º ano.** 1. ed. São Paulo: Scipione, 2022.



RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO DOCENTE: A POTENCIALIDADE DO PODCAST NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

MARIANA SCHERDIEN¹; LISIANE SIAS MANKE ²

¹Universidade Federal de Pelotas - UFPel – mariana.scherdine@ufpel.edu.br

²Universidade Federal de Pelotas - UFPel – mankelisiane@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Esta comunicação trata da minha experiência de estágio supervisionado, o qual foi realizado no Colégio Estadual Cassiano do Nascimento, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, se faz um recorte da experiência docente na turma, com o intuito de discutir sobre a escolha de uma das atividades realizadas com o grupo durante o estágio: a produção de podcast.

Portanto, busca-se explorar as potencialidades do uso dos podcasts no ensino de História na educação básica, entendendo a centralidade dessa ferramenta dentro do contexto atual de fomento às mídias sociais e acelerado consumo das mesmas, conforme o exposto:

Há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, e fornecendo o material com que as pessoas forjam a sua identidade. O rádio, a televisão, o cinema e outros produtos da indústria cultural fornecem os modelos daquilo que significa ser homem ou mulher, bem sucedido ou fracassado, poderoso ou potente. A cultura da mídia também fornece material com que muitas pessoas constroem seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, de “nós” e “eles” (KELLNER, 2001).

Nesse sentido, tenho como objetivo refletir sobre o impacto do uso de podcasts na formação de alunos. Refletindo se o uso da ferramenta colabora para formação de discentes mais engajados em seu processo de formação, tendo em vista o que é defendido por Kellner, quando afirma o potencial de modelar opiniões políticas e comportamentos sociais que essa ferramenta possui. Assim, pretendo analisar como é possível inserir o podcast em um contexto educacional e se ela viabiliza a construção de conhecimentos dos discentes, pois como afirma Freire “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Paulo Freire, 1996).

2. ATIVIDADES REALIZADAS

A atividade realizada consistiu em uma das atividades avaliativas do período de estágio, em um contexto em que o estágio abrangeu todo o trimestre e as avaliações escolares ficaram sob minha responsabilidade, enquanto estagiária. Foram selecionadas algumas atividades possíveis para compor as notas dos discentes e debati com eles sobre as possibilidades de cada uma delas. Em acordo



com a turma foi resolvido que uma das avaliações, a qual iria compor 40% da nota, seria o podcast. Dessa forma, acredito que a escolha do grupo pelo podcast tenha sido motivada pelo elevado número de discentes (36) na turma, em um contexto de diversidade em que nem todos os alunos se sentem incentivados a falarem para o grande grupo e também se sentem inseguros com sua escrita, o que explicaria o receio pelo seminário e pela redação também sugeridos pela professora.

A partir da escolha pelo podcast, a professora comunicou aos discentes que eles seriam produzidos da seguinte maneira: seriam sobre a 2ª Guerra Mundial, em um contexto em que tal conteúdo vinha sendo trabalhado durante todo o trimestre, e dentro dessa temática os alunos poderiam escolher livremente sobre quais aspectos gostariam de abordar. Além disso, foi definido que na semana seguinte os alunos teriam os períodos dedicados a essa produção, espaço onde poderiam tirar dúvidas, pesquisar fontes e discutir sobre suas propostas.

Com o intuito de orientar os discentes, foi entregue a cada um uma folha de ofício que continha as instruções claras do trabalho (data de entrega, quantos integrantes eram permitidos em cada grupo, as temáticas que poderiam ser trabalhadas e o passo a passo detalhado de como criar o podcast e enviá-lo). Também houve uma discussão com a turma sobre a importância do engajamento de todos e da escolha atenta sobre o que seria dito, foram indicadas algumas fontes como outros podcasts, algumas fontes digitais e sugerido que os alunos se baseassem nas suas anotações de aula e no seu entendimento sobre o tema.

Então, os alunos iniciaram suas produções e suas respectivas entregas, o engajamento da turma certamente foi uma surpresa positiva, poucos dos 36 alunos não realizaram a entrega, e os trabalhos entregues estavam muito bem elaborados, continham capa, trilha sonora, escolha apropriada do tema, discussão crítica e entusiasmada. Foi marcante a participação dos discentes inclusive dentro de seus próprios grupos, uma vez que mesmo sem a orientação para tal, todos os discentes participaram falando na discussão dos episódios.

Sobre as escolhas dos temas, essas foram diversas, mas todas abordando as discussões feitas em sala de aula, o que corrobora para o entendimento de que eles usaram suas próprias anotações na produção dos episódios. Nesse sentido, chamo atenção para um caso específico de um grupo de meninos da turma, esses, apesar de sempre estarem muito motivados nas aulas de história, apresentavam opiniões que tendiam ao negacionismo, muitas vezes se aproximando de discursos conservadores, mas eram abertos ao diálogo. Em uma das aulas do trimestre, quando conversamos sobre nazismo e fascismo um desses alunos me perguntou “Por que nazismo não é liberdade de opinião?”, ele se referia ao caso do Youtuber Monark, o qual incita polêmicas até hoje nas redes sociais depois de ter sido nazista em seu podcast no Youtube, a partir desse questionamento paramos a aula e tivemos uma conversa sobre Direitos Humanos e liberdade de expressão, pensando sobre preconceitos, discursos de ódios e quais os limites deveriam ser postos. Naquele dia saí da sala com um esquema – não planejado – sobre o tema no quadro branco, mas ainda apreensiva sobre a significação daquele aprendizado.

O trimestre seguiu seu andamento e, retornando ao tema, eu recebo o podcast deste grupo de alunos intitulado “Segunda Guerra Mundial” e com a seguinte reflexão final



As marcas deixadas por esse período ainda são lembradas como um alerta contra o perigo do extremismo, da intolerância e da manipulação política. A história nos mostra que sociedades em crise são terreno fértil para líderes que negam a ciência, espalham mentiras, atacam professores, artistas e jornalistas, e ainda tentam desacreditar o processo eleitoral quando percebem que podem perder.

Eles se apresentam como salvadores da pátria, dizendo que só eles têm a verdade, que só eles podem resgatar o país — mas, na prática, o que fazem é dividir a população, enfraquecer as instituições e gerar retrocessos.

O Brasil já experimentou o peso de um governo assim, marcado pela retórica agressiva e pela tentativa de colocar brasileiros contra brasileiros.

É por isso que precisamos defender a democracia todos os dias, valorizando a diversidade, a liberdade de expressão e o respeito às regras do jogo democrático. [*Transcrição do podcast dos alunos*].

Não apenas essa, mas também as demais produções, as quais não citarei aqui, demonstram a criticidade e as ótimas reflexões presentes nas falas dos podcasts da turma. As quais, como demonstrado, explicitaram o entendimento dos alunos sobre o conteúdo e significação dele em seu cotidiano, inclusive com a mudança de postura de alguns deles sobre os temas discutidos.

Dentro de suas particularidades, todos os podcasts produzidos atingiram o objetivo proposto e foram socializados e comentados pelo grande grupo e pela professora em uma das aulas seguintes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio supervisionado evidenciou o potencial do podcast como ferramenta pedagógica capaz de promover o engajamento, a reflexão crítica e a participação dos estudantes no processo de ensino aprendizagem em História. Ao possibilitar que os discentes fossem protagonistas na produção de seus próprios conteúdos, a atividade rompeu com a lógica tradicional e aproximou-se de uma prática educativa que, conforme defende Paulo Freire, criou condições para que o aluno produza e construa saberes de forma ativa.

O resultado das produções, em especial o episódio citado, revelou a capacidade dos estudantes de estabelecer relações entre o conteúdo histórico estudado e o contexto político e social contemporâneo, demonstrando não apenas a compreensão do tema, mas também sua contextualização e o senso crítico. Essa resposta dos alunos confirma a importância de inserir recursos midiáticos no ensino, considerando que, como aponta Kellner (2001), a cultura da mídia é hoje uma das principais mediadoras de percepções e identidades.

Então, junto a isso mais um trecho de podcast de outro grupo de alunos que traduz bem o cumprimento do principal objetivo da atividade – gerar senso crítico e engajamento nos discentes – assim, eles disseram:

E é muito importante lembrar que o Holocausto não é só um capítulo distante dos livros de História. Ele é um lembrete constante de que



discursos de ódio e intolerância não nascem do nada — eles crescem quando a gente normaliza pequenas agressões, quando vira piada ou quando a gente acha que não é problema nosso. A memória deste período serve para reforçar que a dignidade humana precisa estar acima. [Transcrição do podcast dos alunos]

Entretanto, como forma de aprimoramento para atividade penso que acrescentar na sequência uma aula que trabalhasse, de forma mais atenciosa, sobre como os alunos podem realizar uma consulta em fontes e como checar sua confiabilidade seria importante, como também seria interessante solicitar um relatório escrito para os alunos, no qual eles pudessem explicar como realizaram a produção do episódio e demonstrar as fontes utilizadas, com o intuito de incentivar o processo de escrita dos discentes.

Dessa forma, percebo que o uso do podcast mostrou-se como uma estratégia eficiente para desenvolver habilidades de pesquisa, comunicação e reflexão, além de fortalecer o vínculo dos alunos com o conteúdo. Essa experiência reforça a necessidade de que o ensino de História se mantenha atento às transformações culturais da sociedade, buscando manter o diálogo com o cotidiano dos discentes e tornando o aprendizado mais significativo, crítico e libertador.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia: estudos culturais — identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru: EDUSC, 2001.

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

SOTANA, Edvaldo Corrêa; RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo (orgs.). **Ensino de História e mídias eletrônicas**. São Paulo: Paruna Editorial, 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular** [PDF]. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

NAPOLITANO, Marcos. **História contemporânea: vol. 2 – do entreguerras à nova ordem mundial**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.



A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

CARLOS JUNEOR CARDOSO PAPINI¹; MAURO DILLMANN TAVARES²

¹Universidade Federal de Pelotas - carlosjuneor1998papini@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – maurodillmann@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho relata e analisa a trajetória de estágio supervisionado em História, realizado com turmas do 8º ano do Ensino Fundamental. A experiência que tem como foco a formação do professor em exercício, compreende o estágio não sendo um simples cumprimento do currículo, mas um espaço de autoavaliação, experimentação e amadurecimento profissional. A prática docente, como afirma Pimenta (2012), é um “espaço de reflexão e produção de saberes sobre o próprio fazer pedagógico”. Assim, o estágio foi compreendido como momento de articulação entre teoria e prática, em que a observação da realidade escolar permitiu construir uma identidade docente baseada na responsabilidade com o processo de aprendizagem.

As aulas desenvolvidas abordaram os conteúdos privilegiados previstos para as turmas em questão, com ênfase no Brasil do século XIX, incluindo temas como o Período Regencial, Revoltas Provinciais, Segundo Reinado e a Formação do Estado Nacional. O principal objetivo foi despertar o interesse dos alunos pela história, mostrando como os acontecimentos do passado dialogam com os desafios sociais e políticos do presente.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

O estágio foi dividido em observação e regência. Na primeira parte busquei compreender a dinâmica de funcionamento da escola, o perfil dos alunos e o papel do professor em sala. Observei as intervenções utilizadas, a didática clara e objetiva, sem perder o espaço para o diálogo e a escuta.

Na etapa de regência, desenvolvi aulas com base no livro didático da editora SAE, abordando os temas propostos. Utilizei recursos como exercícios de fixação dissertativos, questionário oralização para fomentar a interação, exercício lúdico e colaborativo.

Sempre procurei evitar a exposição tradicional e incentivar o engajamento, não passei exercícios para casa, uma vez que sempre procurava encerrar a aula com uma frase e reflexão para fechamento, sinalizando as semelhanças do passado com o presente, principalmente nos níveis político/sociais do nosso país.



3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do estágio permitiu compreender que ser professor vai além do ato de transmitir conhecimento: é assumir uma postura ética, crítica e também mediadora diante do processo educativo. Encontrei desafios, como a diversidade de ritmos de aprendizagem e a necessidade constante de ajustar a metodologia às condições reais da turma.

Apreendi que o planejamento é um instrumento vivo, sujeito a adaptações, principalmente devido ao tempo de aula. O maior desafio foi sempre em duas aulas semanais ajudar o aluno a compreender o mundo e a si mesmo como sujeito histórico. Como aponta Freire (1996), o professor deve estar “aberto ao inédito viável”, reconhecendo que cada aula é um espaço de criação e diálogo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na Formação de Professores: Unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2012.



AVALIAR É ACOMPANHAR: DIMENSÃO FORMATIVA DA AVALIAÇÃO NA AULA DE HISTÓRIA

MARIA EDUARDA MOINHO¹; WILIAN BONETE²;

¹Universidade Federal de Pelotas – maria.moinho@ufpel.edu.br

²Universidade Federal de Pelotas – wilian.bonete@ufpel.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Este texto discute a função da avaliação nas práticas docentes a partir do estágio obrigatório realizado no Colégio Municipal Pelotense, com uma turma do 3º ano do Ensino Médio. A turma experimenta desafios específicos decorrentes do momento de transição: alunos que se aproximam do término da escolaridade obrigatória e que vivenciam, simultaneamente, expectativas, incertezas e a reconfiguração de vida após a conclusão dos seus estudos.

Partindo desta realidade, foi proposta uma atividade avaliativa que articulou dois objetivos complementares: aproximar os estudantes das características e demandas de provas externas (como o ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio; e o PAVE — Programa de Avaliação da Vida Escolar da UFPEL), e romper com a perspectiva classificatória e seletiva que muitas vezes organiza esses exames, privilegiando, em contrapartida, a avaliação como espaço de reflexão, argumentação e aprendizado. Pautadas em uma educação que se compromete com a reflexão do educando para além das práticas avaliativas, mas reflexivas sobre seu papel social (FREIRE, 2022).

Para tanto, elaborou-se uma prova composta por itens objetivos (retomando questões de vestibulares/ENEM/PAVE) acompanhados de campos de escrita obrigatória nos quais cada aluno deveria justificar, em texto sucinto, a razão da escolha da alternativa indicada, buscando priorizar o desenvolvimento do pensamento crítico e situar o conhecimento escolar em diálogo com as experiências e os interesses concretos dos estudantes.

A intenção era que a prova deixasse de ser apenas um mecanismo de seleção e se tornasse uma ferramenta formativa (LUCKESI, 2002) — capaz de revelar como os estudantes compreendem, problematizam e mobilizam saberes para resolver questões.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

O público escolhido foi uma turma do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Municipal Pelotense, composta por estudantes com perfis e trajetórias diversas. O trabalho foi realizado durante o período do estágio obrigatório, ao longo de vinte horas/aulas, no contexto da graduação em licenciatura em História, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). O roteiro foi o seguinte:

- **Provas-modelo:** seleção de itens do ENEM e de provas do PAVE (etapas anteriores).



- **Fichas de justificativa:** espaço abaixo de cada questão para que os estudantes explicassem por escrito a escolha da alternativa.
- **Rubrica avaliativa:** instrumento que descreve níveis de desempenho em duas dimensões centrais — (i) domínio conceitual (acerto da resposta e justificativa técnica) e (ii) argumentação reflexiva (clareza, fundamentação e relação com conteúdos trabalhados em aula).
- **Diagnóstico inicial:** aplicação de um breve diagnóstico para identificar conhecimentos prévios e principais dificuldades (leitura de enunciados, interpretação de gráficos, compreensão de textos históricos).
- **Aulas expositivo-dialogadas e oficinas:** análise coletiva de questões de vestibulares/ENEM/PAVE, com sistematização de estratégias de leitura, identificação de palavras-chave e modos de eliminar alternativas. Utilizei técnicas de problematização e rodas de conversa para estimular os alunos a trazerem referências pessoais e contextuais.
- **Simulados reflexivos:** aplicação de provas com questões objetivas adaptadas e, abaixo de cada item, um campo para justificativa escrita. As provas foram aplicadas em formato fechado (tempo estabelecido), mas com ênfase na qualidade das justificativas e não apenas no acerto mecânico.
- **Retorno formativo:** correção com devolutiva individual e coletiva. Em cada caderno foi registrada a nota técnica (pontuação) e uma avaliação qualitativa segundo a rubrica. Realizei feedbacks escritos e conversas individuais para estimular a metacognição (GUSMÃO, 2021).
- **Atividades complementares:** Propostas de estudo em duplas, produção de questões pelos próprios alunos, autoavaliação e avaliação por pares com critérios previamente combinados.

Foram previstas adaptações para estudantes com necessidades específicas (mais tempo, leitura em voz alta quando solicitado, possibilidade de rascunho adicional). A escolha de inserir justificativas teve duplo papel: diminuir a pressão do acerto numérico absoluto ao reconhecer raciocínios parciais bem fundamentados; e oferecer evidências de aprendizagem que ultrapassasse a mera escolha de alternativa

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da prova-reflexiva revelou ganhos relevantes em termos de engajamento e da capacidade argumentativa dos estudantes. Observou-se:

- **Maior atenção à leitura de enunciados:** Ao exigir justificativas, os alunos tendem a ler com mais cuidado e a construir raciocínios mais complexos.
- **Desenvolvimento da argumentação:** As justificativas permitiram evidenciar o nível de compreensão conceitual e as conexões feitas pelos alunos entre conteúdo e contexto.
- **Identificação de dificuldades específicas:** Ficaram mais claras lacunas recorrentes (por exemplo, interpretação de fontes históricas e vocabulário técnico), o que orientou intervenções posteriores.



Limitações:

- **Tempo e carga de correção:** A correção qualitativa e a devolutiva individual demandaram tempo significativo. Em turmas maiores, esse modelo exige reorganização do tempo de trabalho docente ou a adoção de estratégias de correção coletiva/autoavaliação assistida.
- **Resistências iniciais:** Alguns alunos, acostumados à avaliação puramente objetiva, levaram tempo para compreender a importância da justificativa e, inicialmente, produziram respostas superficiais.
- **Escala de aplicação:** A experiência, realizada em um contexto de estágio, precisa ser testada em maior escala para confirmar sua viabilidade sistêmica.

Esta intervenção reafirma a possibilidade de transformar provas externas em objetos de ensino crítico, aproximando a avaliação das práticas formativas. Ao priorizar a explicitação do raciocínio, a avaliação deixou de ser apenas instrumento classificatório e passou a funcionar como diagnóstico e espaço de aprendizagem. A proposta dialoga com princípios que buscam valorizar os saberes e trajetórias dos educandos (FREIRE, 2022), evitando uma mera reprodução normativa dos exames.

A reflexão sobre práticas avaliativas formativas evidencia a importância de compreender a avaliação como parte do processo de aprendizagem e não apenas como um momento de verificação. Diversificar instrumentos, promover espaços coletivos de reflexão docente e integrar a avaliação ao longo do percurso escolar contribui para torná-la mais justa, significativa e coerente com uma educação voltada ao desenvolvimento integral dos estudantes.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Porto Alegre, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000.

Gusmão, L. L. P. **Avaliação e ensino de história: possibilidades e limites para a educação histórica.** - Curitiba, 2021.

FREIRE, P. **Educação e mudança**- São Paulo, 2022. GUSMÃO, L. L. P. **Avaliação e ensino de história: possibilidades e limites para a educação histórica.** Curitiba, 2021.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar na aprendizagem?** Pátio. Porto Alegre, 2000.

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